



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO



POLITICHE GIOVANILI
PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

Strada facendo



Percorsi formativi ai referenti dei Piani Giovani del Trentino

FORMAZIONE 2010-2011

Provincia Autonoma di Trento

Dipartimento Istruzione

e

Agenzia provinciale per la Famiglia, la Natalità e le Politiche Giovanili

Ufficio per le Politiche Giovanili

Edito da:

Tiziana Bresciani

Debora Nicoletto

Cristina Rensi

Barbara Tellone

Tutti i diritti riservati

Stampa:

Lineagrafica Bertelli Editori snc

Finito di stampare nel mese di luglio 2012

Sommario

| | |
|--|----|
| Premessa | 9 |
| Introduzione..... | 11 |
| Sentirsi Referente tecnico, diventare antenna del territorio..... | 12 |
| <i>a cura di Finis Terrae</i> | |
| La definizione del percorso..... | 12 |
| La natura sperimentale..... | 12 |
| Le logiche del percorso..... | 20 |
| Il circolo virtuoso dell'azione | 26 |
| Metafasi | 26 |
| | |
| Piani giovani di Zona: partendo dall'animazione alla valutazione..... | 29 |
| <i>a cura di Marina Eccher</i> | |
| Animazione territoriale | 29 |
| Il "Senso" del Piano di Zona..... | 31 |
| Un criterio e un metodo di lavoro: la valutazione d'impatto | 32 |
| Una valutazione d'impatto dei Piani giovani di Zona | 33 |
| La realizzazione di un piano territoriale sociale | 34 |
| Manuale di manutenzione e valutazione della pianificazione sociale..... | 34 |
| | |
| La progettazione sociale nelle politiche giovanili. Seminario teorico attivo | 39 |
| <i>a cura di Matteo Villa e Rachele Benedetti</i> | |
| Introduzione..... | 39 |
| Il Percorso, l'attuazione e la valutazione del seminario..... | 39 |
| Principali contenuti e obiettivi del seminario..... | 39 |
| Approccio teorico-metodologico dell'attività formativa | 40 |
| Programma e attuazione del seminario | 41 |
| | |
| Principali presupposti teorico-metodologici..... | 44 |
| Le logiche del welfare | 44 |



| | |
|--|----|
| La ricerca-azione..... | 51 |
| Perché la ricerca-azione..... | 51 |
| Alcune caratteristiche..... | 52 |
| Alcune condizioni di qualità ed efficacia..... | 54 |
| Conclusioni..... | 58 |
| Idee per ulteriori sviluppi..... | 59 |
| | |
| Bibliografia di riferimento..... | 61 |

Premessa

La formazione è elemento integrante nella crescita individuale e, nel caso dei Piani Giovani di Zona e d'Ambito, anche dell'intera comunità in quanto il percorso effettuato dai Referenti Tecnico Organizzativi è risorsa applicata all'intero territorio in cui questi operano. La Provincia ha inteso pertanto predisporre dal 2010 un percorso formativo riservato ai Referenti Tecnico Organizzativi per accreditarli sempre più quali soggetti qualificati e legittimati ad operare su un terreno spesso arduo come quello dei comuni in cui si realizzano i Piani giovani di Zona e i Piani d'Ambito. Tale iniziativa è stata lo start up di una 'strada' aperta fin dal 2004, anno di avvio dei Piani, che intende proseguire per tracciare una via di crescita delle Politiche Giovanili territoriali e dei soggetti deputati a lavorare in tale settore.

Pertanto questo contributo vuole essere la pietra miliare di una serie, il cui scopo è quello di gettare le basi per una formazione consapevole, mirata e qualificante nel campo delle Politiche Giovanili. A partire proprio dai Referenti Tecnico Organizzativi e proseguendo con gli Amministratori e con gli attori presenti nel nostro territorio.

Gli altri passaggi del percorso si svilupperanno durante tutto il 2012 proseguendo con una visione legata anche ad aspetti valutativi e di monitoraggio.

Non ultimo preme sottolineare l'aspetto contenutistico: la formazione avviata dalla Provincia Autonoma di Trento è proseguita in un'ottica partecipata in cui i soggetti fruitori della formazione sono diventati co-costruttori della formazione stessa per progredire sempre. La logica che la nuova Agenzia per la Famiglia, la Natalità e le Politiche Giovanili intende realizzare è quella di tracciare un percorso ben chiaro, di co-costruirlo insieme al territorio, di monitorare e valutare tutti i passi realizzati: strada facendo si deciderà insieme quale direzione continuare a prendere. Per andare avanti.



Introduzione

Il percorso formativo messo in atto dalla Provincia Autonoma di Trento, a partire dal 2010, e rivolto ai Referenti Tecnico Organizzativi dei Piani Giovani di Zona e d'Ambito, ha visto un primo ciclo di incontri ideati dalla società cooperativa Finis Terrae, esperta in politiche giovanili, svoltisi nelle giornate del 29-30 ottobre, 12-13 novembre, 3-4 dicembre del 2010. Un secondo ciclo si è concretizzato il 27 maggio, il 10 e 11 giugno e il 28 ottobre 2011 con l'apporto di diversi formatori quali: Finis Terrae, Marina Eccher, esperta di sviluppo di comunità e politiche giovanili, Matteo Villa e Rachele Benedetti, dell'Università di Pisa, inoltre c'è stato un incontro con Alessandro Garofalo, vicepresidente di Trentino Sviluppo. Oltre ai momenti formativi realizzati da tali esperti la Provincia ha organizzato ogni anno molti incontri di monitoraggio, confronto, formazione e informazione con e tra i Referenti dei Piani.

Questo documento vuole essere la raccolta dei contributi di alcuni dei formatori che hanno nel 2010 e 2011 portato i Referenti Tecnico Organizzativi della Provincia Autonoma di Trento ad una formazione graduale ma continua verso una specializzazione sempre più mirata al settore delle politiche giovanili e di comunità oltre che alla metodologia di lavoro con i gruppi e il territorio.



Sentirsi Referente tecnico, diventare antenna del territorio

a cura di *Finis Terrae*¹

La definizione del percorso

Molteplici elementi hanno contribuito a rendere la definizione di questo percorso formativo particolarmente articolata: andare a rintracciarli non rappresenta solo un esercizio narrativo minuzioso, volto a risalire ai punti di partenza, ma aiuta a cogliere aspetti essenziali per l'evoluzione del cammino stesso.

La natura sperimentale

Si tratta di un aspetto insito nei Piani Giovani sin dalla loro nascita, che a sua volta assume diversi significati e sfaccettature.

La natura sperimentale è fortemente connessa con il ruolo che la Provincia Autonoma di Trento può giocare nel panorama nazionale delle Politiche Giovanili, come riconosciuto in più sedi: quello di apripista, che cerca di sviluppare idee nuove, sapendo che l'innovazione non è mai assoluta, ma trae comunque spunto da intuizioni più o meno diffuse. Letta in questo senso, la natura sperimentale si carica di attese elevate: essere i primi (temporalmente) ha una forte assonanza con "primeggiare", verbo che indurrebbe a guardarsi dagli errori che pure sono, soprattutto in una sperimentazione, inevitabili. La natura sperimentale porta allora con sé due tensioni apparentemente inconciliabili: da un lato quella ad un'azione "perfettamente efficace", che corrisponda all'ingente investimento compiuto (in termini economici e simbolici); dall'altro quella ad un'azione in cui "si prova e si corregge", procedendo per intuizioni ed approssimazioni piuttosto che per certezze. La formazione è pertanto stata pensata come fattore di "normalizzazione": pur sapendo che non è possibile definire un modo di procedere corretto che vada bene per tutte le realtà. I formatori, senza colludere con la richiesta passivizzante di trasmettere ciò che bisogna fare e gli strumenti adatti, non si sono sottratti dal fornire indicazioni e

¹ Società Cooperativa a r.l., Arona (NO)

quadri di riferimento, che hanno svolto la duplice funzione di agevolare la rilettura delle esperienze e di aprire a nuove impostazioni di progettazione e gestione dei Tavoli. Pensiamo a quadri che non prescrivano ma che sappiano orientare, divenendo essi stessi strumenti di riflessione per i partecipanti.

Proseguendo nella disamina della “natura sperimentale”, potremmo al tempo stesso chiederci: che caratteristiche hanno questi “esperimenti” dei Tavoli? Una delle più evidenti è l’impossibilità, più volte dichiarata, di tenere sotto controllo le variabili (le caratteristiche del territorio, gli intrecci relazionali tra le persone coinvolte, le specifiche vicende locali, ecc...). Parliamo di esperimenti nei quali alcuni soggetti che dovrebbero esserne protagonisti avvertono di non essere attori determinanti. La tentazione può essere, in questo caso, quella di usare la formazione come contesto nel quale sperimentare una sensazione di accomunamento nelle difficoltà: le vicende professionali diventano allora aneddoti che dicono della distanza tra ideale e reale, ma non possono essere affrontate per trarne spunti di riprogettazione dell’azione. I formatori hanno avvertito qui la necessità di accompagnare i referenti nell’esplorazione delle variabili che riguardano il lavoro con i Tavoli, con due finalità: riconoscere la possibilità maggiore o minore di incidere su di esse, a seconda della loro natura; e procedere, anche per quelle meno modificabili, ad un lavoro di analisi, teso a definire la cornice all’interno della quale muoversi.

Tra comunanza e differenze

Il percorso formativo per i referenti è stato rivolto a persone che (per la stragrande maggioranza) hanno già pratica di lavoro in questo ruolo professionale: non si è trattato pertanto di una formazione di base, volta all’acquisizione e sviluppo di conoscenze e competenze di neofiti. Le persone coinvolte hanno portato in aula esperienze che hanno riguardato i temi trattati: hanno già sperimentato tentativi di attivare un territorio, di progettare in modo partecipato, di gestire le dinamiche emergenti all’interno dei gruppi, ecc... Hanno fatto tutto ciò all’interno di contesti con caratteristiche specifiche, nell’ambito di relazioni con persone non anonime: non tipologie, ma luoghi concreti e soggetti reali non ideali. Queste esperienze riverberano nei modi di rappresentarsi il proprio lavoro, ciò che serve, è utile, faticoso, dannoso, possibile, improbabile... Ognuno ha proposto aneddoti che descrivono, in positivo o in negativo, gli argomenti centrali che riguardano la vita del Tavolo: quel momento di intensa partecipazione, il venir meno delle energie, il conflitto esplicito o latente, la delusione di un progetto mai partito, il successo per quello andato al di là delle aspettative... Ognuno può, legittimamente, rivendicare la specificità della propria situazione, di quell’intreccio di variabili che la rendono unica. La specificità, così emotivamente carica per le persone che la hanno portato, poteva sterilizzare l’incontro



formativo, escludendo la possibilità di un sapere che sia, al tempo stesso, costruito insieme e connesso alle esperienze. La tentazione, di fronte all'eterogeneità, poteva essere quella di abbandonare le pratiche concrete per spostarsi ad un livello più astratto, per un discorso più generale che poteva riguardare agevolmente soggetti così diversi. Ma in questo modo le esperienze, valore aggiunto di questi adulti in formazione, non sarebbero state riconosciute e valorizzate. Serve qualche accorgimento metodologico in più.

Si è cominciato dal promuovere un modo diverso di ascoltare il racconto delle esperienze altrui. L'ascolto non è stato limitato a registrare il piacere dell'aneddoto o a cogliere il valore dell'intuizione, ma spinto a porre domande che hanno aiutato non solo l'uditorio a comprendere, ma anche il narratore a spiegar(si) meglio e di più: i quesiti servono a riorientare l'attenzione di chi racconta, se vale il patto che si stanno costruendo ipotesi e non certezze, evitando di ritenersi depositari di soluzioni assolute. Basta considerare gli interrogativi sollevati per identificare gli aspetti ai quali si dà maggiore importanza, per costruire le mappe mentali utilizzate per decodificare una situazione-caso. A questo possono valere gli schemi teorici proposti: a fornire strumenti di orientamento, che hanno consentito di analizzare le situazioni traendone le informazioni più rilevanti, rendendole così confrontabili tra loro, capaci di richiamarsi pur senza essere identiche. Per questi motivi le esperienze sono state valorizzate nel dialogo con la teoria, per la loro capacità di illustrarla con maggiore chiarezza e insieme di rimetterla in discussione, non per smontarla ma per renderla più utilizzabile nei contesti concreti. Parlando di esperienze, non vanno dimenticate quelle che i partecipanti alla formazione hanno vissuto insieme, nel contesto dell'aula. Sono situazioni che hanno favorito la possibilità di un discorso comune, sia quando riguardavano una specifica esercitazione sia quando si sono soffermati ad analizzare in modo più complessivo il funzionamento del gruppo nelle diverse fasi del percorso. La loro rielaborazione è diventata tanto più feconda quanto maggiore è stata la capacità di connettere gli elementi emergenti con quanto avviene in altri gruppi e altri Tavoli, pensando che ciò che accade nel qui e ora non sia di per sé fotocopia di quanto succede nel là e allora, ma costituisca un ottimo pre-testo per parlarne. Pre-testo sia perché stimola emotivamente a creare connessioni sia perché fornisce schemi che aiutano a leggere quanto è accaduto o sta accadendo altrove.

Le relazioni tra le parti

Schematicamente, le parti in gioco nella definizione del percorso di formazione sono state tre: l'Ufficio per le Politiche Giovanili, che svolge la funzione di committente (formula la richiesta, reperisce i fondi necessari, individua i partecipanti, identifica il soggetto erogante la formazione); i referenti

tecnico-organizzativi dei Piani Giovani quali destinatari identificati delle azioni formative (coinvolti in prima persona in un processo di cambiamento); i formatori², che si occupano della progettazione e realizzazione del percorso. Quali relazioni si sono create tra queste parti?

L'Ufficio per le Politiche Giovanili è in continuo contatto con i referenti e si è avvalso dell'esperienza della Cooperativa Finis-Terrae per la formazione. Rispetto ai primi svolge una funzione complessa: la Provincia eroga fondi a disposizione dei territori (che a loro volta ne mettono di propri) perché implementino la modalità dei Piani Giovani, sulla base delle Linee Guida definite; i referenti tecnico-organizzativi costituiscono l'interfaccia tra l'Ufficio Provinciale preposto e i singoli Piani, e sono scelti e assunti dai Tavoli stessi. Da qui si può iniziare a comprendere la delicatezza dell'equilibrio tra controllo e supporto: per quanto riguarda il controllo la Provincia non ha potere di nomina sui referenti, ma può intervenire sull'approvazione dei Piani (in una certa misura e facendo riferimento al rispetto delle Linee Guida); questo controllo, limitato all'esito della progettazione e ad aspetti tecnici, può procedere solo in direzione diversa dal supporto alla gestione dei processi di progettazione dei Piani. In questo senso, la richiesta di formazione dell'Ufficio Provinciale permette di mettere a tema con i referenti tecnico-organizzativi quegli elementi dei processi di gestione dei Tavoli che non vengono trattati in altri assetti. Condizione facilitante è stato il coinvolgimento di formatori esperti, che possano svolgere una funzione di supporto, portando una visione della progettazione nei Piani coerente con quella dell'Ufficio.

Analizzata in questi termini, la richiesta di formazione della Provincia è stata affrontata dai formatori solo tenendo presenti tre esigenze: 1) non dare per scontata una visione coerente e condivisa della progettazione per Piani tra formatori e responsabili dell'Ufficio; 2) mettere a tema la questione del rapporto tra referenti tecnico-organizzativi e Ufficio Politiche Giovanili, nelle sue declinazioni di verifica e supporto; 3) definire un assetto che accompagni i referenti a far emergere le proprie esigenze di supporto, riconsegnando loro un ruolo di co-definitori del percorso e non di destinatari di attese altrui (tanto della Provincia quanto dei formatori).

I passi per costruire il percorso

Come sono stati affrontati operativamente gli aspetti indicati sopra, per arrivare alla definizione del percorso formativo? Il primo passo è stato la condivisione delle rappresentazioni sul "lavoro con i Tavoli" tra membri dell'Ufficio Politiche Giovanili e formatori. Le rappresentazioni sono costrutti complessi, che comprendono saperi formali e costituiti (dai riferimenti teorici alle linee guida istitutive) ma

² La formazione è stata realizzata dalla Società Cooperativa a r.l. Finis Terrae di Arona (NO)



soprattutto modi di interpretarli, intendendo con essi anche gli atteggiamenti personali e le attribuzioni di valore: nella costruzione delle rappresentazioni sono le esperienze concretamente svolte dai soggetti e la rilettura che ne è stata fatta. Non dobbiamo intendere la condivisione delle rappresentazioni come un processo circoscritto, attivato e risolto una volta per tutte. Lo scambio iniziale è servito soprattutto a realizzare una prima panoramica, per evidenziare alcune questioni-chiave da affrontare: il significato della partecipazione giovanile, la delicata gestione dei ruoli nei Tavoli, l'importanza e le difficoltà della co-progettazione, ecc... Il secondo passo è stato quello di "dare la parola" ai referenti tecnico-organizzativi, per smarcarli dalla posizione di soggetti "da formare" e poterli intendere a pieno titolo come co-costruttori del percorso. È utile sottolineare come, metodologicamente, il lavoro di rilevazione delle esigenze formative non è stato affidato a una domanda generica, ma ha richiesto la definizione di un setting facilitante. La costruzione di questo setting è avvenuto sviluppando alcune attenzioni: 1) Definire di comune accordo tra formatori e Ufficio le modalità di comunicazione della proposta ai referenti. La comunicazione deve permettere ai referenti di collocarsi rispetto al percorso, sapendo quindi perché e con quale funzione vengono convocati ad un incontro di rilevazione delle loro esigenze, che significato questo riveste per l'Ufficio Politiche Giovanili, chi è l'agenzia formativa incaricata della formazione (in termini di esperienza e metodo). 2) Preparare una traccia di lavoro facilitante la riflessione e la messa in comune delle idee. Gli incontri sono stati realizzati in gruppi-focus di dimensioni ridotte (massimo 6 persone), in modo da garantire sufficiente spazio di parola a ciascuno ma permettendo un primo confronto. La traccia ha previsto una progressiva messa a fuoco delle esigenze, intese come esiti di un processo e non come elementi già identificati in partenza dai partecipanti. Si è partiti da una presentazione personale in rapporto al ruolo; poi un'attivazione su "quando funziona" e "quando non funziona" il Tavolo, che ha lasciato spazio a valutazioni spontanee dei partecipanti e ha agevolato la messa in comune delle esperienze; una maggiore strutturazione è stata introdotta presentando una lista di funzioni dei referenti tecnico-organizzativi (definita a partire da un paio di documenti ufficiali), chiedendo ai presenti di evidenziare corrispondenze e divergenze tra dichiarato e agito; infine il momento dedicato all'esplicitazione delle esigenze formative, che traggono naturalmente spunto da tutto quanto sin lì affrontato all'interno del gruppo focus.

In questa fase di rilevazione il formatore non si è limitato a registrare le richieste emergenti: ha attivato un processo di analisi dei temi presentati nei gruppi focus e di come sono stati affrontati, per individuare e riproporre ai soggetti coinvolti alcune questioni di particolare rilievo. Ecco quindi gli elementi più rilevanti.

La solitudine.

Anche se la maggior parte dei referenti opera individualmente, ci sono alcune esperienze di lavoro fatto in comune tra più operatori, con interessanti possibilità di sostegno e di scambio; inoltre, l'esperienza stessa del gruppo focus, pur nella limitatezza dei tempi, ha rappresentato un indicatore dell'esigenza di confrontarsi con altri referenti, sia per un accomunamento con forti valenze emotive sia per ampliare l'orizzonte di idee e ipotesi di lavoro che possono essere portate avanti. Se da un lato la formazione può costituire una risposta a questa esigenza, essa ha limiti temporali evidenti, caratterizzandosi come momento eccezionale e circoscritto laddove quella del referente tecnico è un'esperienza protratta nel tempo.

Tra burocrazia e partecipazione.

Alcuni referenti hanno già un ruolo all'interno di un Comune del Piano Giovani, e questo rafforza la possibilità di connettere il lavoro con il territorio con le esigenze amministrative e burocratiche; queste ultime hanno un peso rilevante, in quanto rappresentano la garanzia di un lavoro formalmente corretto: il rischio avvertito è piuttosto quello di appiattire l'incontro tra referente e Ufficio Provinciale su questa sola dimensione. La chiara definizione delle pratiche burocratiche è stata quindi inserita nella parte iniziale del percorso formativo e affidata ai membri dell'Ufficio, per delineare quegli elementi non modificabili con i quali deve essere integrata l'attivazione dei processi partecipativi.

L'attivazione del territorio.

Dall'analisi delle esperienze professionali è emerso chiaramente come le caratteristiche dei territori e il livello di inserimento del referente in essi siano decisivi per le possibilità di diffondere informazioni, sviluppare e sostenere iniziative. Ogni territorio presenta, rispetto alla realizzazione di Politiche Giovanili partecipate, potenzialità e limiti: la costruzione del ruolo di referente consiste, tra l'altro, nell'assumersi una funzione di attivazione che sappia riconoscere tanto le potenzialità (stimolandole) quanto i limiti (muovendosi all'interno di essi). Il rischio avvertito è quello di accompagnare le caratteristiche del territorio nel senso di un adattamento un po' passivo ad esse, avvertendo il proprio ruolo come debole e in balia della situazione. Senza alimentare falsi miti di onnipotenza (i limiti, come detto, ci sono e vanno riconosciuti), la formazione ha contribuito ad assumere una prospettiva progettuale autenticamente dialogica, nella quale non è possibile delineare processi di lavoro lineari, piuttosto condividere delle rotte e seguire le coordinate di un metodo che consentano di riaggiustare man mano il proprio modo di agire, sulla base di quanto va accadendo.



La progettazione campanilistica.

È stato constatato come i Piani siano, in misura più o meno grande, frutto di compromessi nelle scelte che cercano di accontentare le istanze delle singole rappresentanze, piuttosto che esito di processi creativi. Non si riesce sempre a realizzare progettualità condivise, ma capita che si generano mescolanze di azioni eterogenee. La conseguenza più ovvia di questa constatazione è la necessità di affrontare la progettazione partecipata come tema formativo, ma andando più in profondità è possibile cogliere qualche spunto ulteriore. Se la progettazione partecipata è continuamente espressa come valore fondante al quale i membri del Tavolo dovrebbero adeguarsi, viene omessa l'analisi delle variegate dinamiche di potere e di interesse che muovono la loro presenza: in questo modo chi conduce il processo di progettazione perde di vista (e quindi non può governare) alcuni aspetti che inevitabilmente lo caratterizzano. La progettazione partecipata implica la possibilità di "mettere alcuni paletti" e persino di affrontare conflitti: si tratta di azioni che hanno un peso emotivo non indifferente, in quanto sembrano mettere in discussione l'immagine del gruppo che funziona con elevato livello di accordo, e ancor di più quella di un referente che è comunque in buoni rapporti con i partecipanti al Tavolo. Un ultimo spunto riguarda la necessità di uno spostamento che definiremmo "percettivo": dal Tavolo come insieme di parti distinte al Tavolo come organismo che si occupa, pur nelle differenze dei propri membri, di animare il territorio.

L'appiattimento sulla redazione del Piano.

La presentazione del Piano Giovani rappresenta la scadenza più evidente per i lavori del Tavolo, ed il documento relativo costituisce il prodotto più riconoscibile. Una sana preoccupazione nei confronti di questa parte del lavoro rischia di condurre ad un investimento di energie indirizzato esclusivamente in questa direzione: presentato e approvato il Piano, può venire meno la spinta a lavorare in assetto collettivo. Con due conseguenze: 1) la realizzazione delle azioni non è patrimonio del Tavolo, ma riguarda solo i soggetti direttamente coinvolti, che se ne fanno carico; in questo modo si tende a perpetuare l'idea della progettazione come luogo di definizione di compromessi tra le parti, che si separeranno poi in fase di azione; 2) viene utilizzata per il Tavolo, in alcune realtà, un'evoluzione temporale di tipo lineare (progettazione → realizzazione → valutazione/rendicontazione), come se ad ogni annualità il Tavolo terminasse la propria storia; considerando invece che questa esperienza si protrae nel tempo, sembrerebbe invece più adeguata una prospettiva circolare: la realizzazione e la valutazione sono alla base della progettazione futura, che riparte da esse. Per ovviare a quanto sopra

la Provincia ha richiesto al Tavolo l'impegno di realizzare un incarico triennale con i Referenti Tecnico Organizzativi.

La definizione dei ruoli.

Una questione essenziale (prestando attenzione alla forza con la quale viene segnalata) riguarda il rapporto tra le figure istituzionalmente parte dei Piani: più di un referente tecnico avverte un riconoscimento carente del proprio ruolo. Da qui deriva la richiesta di un mansionario, che indichi con chiarezza ciò che ogni soggetto è deputato (o meno) a fare. Affrontare questo argomento in termini formativi è particolarmente interessante: vediamo perché. Anzitutto la richiesta del mansionario viene decodificata, sia con chi ne è portatore, sia con chi è destinatario della domanda stessa: l'Ufficio Provinciale. Chiedere un mansionario è un modo per domandare alla Provincia un riconoscimento che permetta di presentarsi in modo autorevole nei confronti del territorio; è anche un modo per porre dei limiti in un tipo di lavoro che rischia di averne pochi (alcuni referenti ricordano di faticare a distinguere tra personale e professionale, perché si occupano del territorio in cui vivono; le telefonate arrivano a tutte le ore, ecc...). Se estremizzata e non elaborata, la richiesta porterebbe ad una situazione di paralisi: il referente come mero esecutore di una serie di azioni, con la forza di un mandato provinciale e la debolezza della scarsa discrezionalità nell'interpretarlo. La decodifica della domanda non è sufficiente: occorre elaborare una risposta coerente e sensata. In questo caso la risposta non può essere definita solo all'interno del percorso formativo, perché riguarda le stesse condizioni istitutive del ruolo di referente tecnico-organizzativo (la figura professionale che si va a formare). Per questo i formatori hanno proposto all'Ufficio Provinciale di definire, esplicitare e condividere le funzioni dei referenti. Il termine "funzione" non è indifferente, ma è esito di una scelta consapevole: indica infatti le aree da presidiare senza predefinire le azioni da compiere, evitando la tentazione di un mansionario che non avrebbe lasciato spazio alle specificità di stile personale dei referenti, caratteristiche locali dei territori, fasi evolutive dei Tavoli. Sul versante formativo, il percorso è stato definito e presentato come volto a promuovere l'empowerment dei partecipanti: possiamo parlare di una "presa di potere" che passa attraverso la valorizzazione delle risorse presenti ma anche e soprattutto dallo sviluppo e affinamento di capacità. L'idea di fondo è che il riconoscimento richiesto necessiti contemporaneamente di una maggiore chiarezza, ma anche di competenze metodologiche che sappiano sostenerla.



Le logiche del percorso

Costruire rappresentazioni condivise sul ruolo del referente tecnico, sulla funzione del Tavolo come gruppo di rappresentanza di secondo livello, sul lavoro di animazione del territorio.

L'esigenza iniziale è stata quella di integrare le diverse rappresentazioni presenti fra i referenti rispetto al proprio ruolo e alle funzioni che da essi dovrebbero essere presidiate.

Esigenza che muove dalla convinzione che valorizzare le rappresentazioni costituisca la via maestra per poter avviare qualsiasi processo di apprendimento (inteso come cambiamento di quadri cognitivi che producano azioni nuove).

Questa riflessione prende spunto da una concezione andragogica (contrapposta a quella pedagogica, cfr. M. Knowles) della formazione, che pone attenzione ai saperi pregressi dei partecipanti come punto di partenza di quel percorso di ricerca in cui facciamo consistere l'esperienza formativa.

Questo paradigma ha portato i formatori a trarre delle conseguenze nella realizzazione delle attività formative. Le attività messe in pratica hanno rinunciato soprattutto all'idea di muoversi all'interno della metafora "del pieno e del vuoto": il formatore cioè non può non tener conto del patrimonio di conoscenze di cui dispongono gli adulti prima di cominciare un'attività di formazione e a questo deve adattare i suoi modi di procedere.

Il primo passo dei formatori ha consistito quindi nell'identificare le conoscenze possedute dagli adulti che a loro si sono rivolti. Vale questo anche per i referenti, che sono stati invitati a modificare qualche aspetto della propria professionalità solo dopo aver esplicitato agli altri partecipanti al corso, e quindi a se stessi, quali rappresentazioni guidano il loro agire.

Il sapere pregresso, quello che nasce dalle esperienze della vita, professionale o privata, è da un lato considerato, quindi, come una ricchezza, un bene inalienabile della persona e in quanto tale, meritevole di essere riconosciuto, formalizzato e valorizzato. D'altro canto, le rappresentazioni possono essere considerate come ostacoli per l'apprendimento, come conoscenze scientificamente inesatte ma talmente interiorizzate dalle persone e dai gruppi che, anziché cedere il passo ai saperi fondati e verificati, si accontentano di modificarsi per integrare elementi nuovi senza trasformarsi in maniera significativa.

Infine, rispetto all'esistenza di conoscenze preesistenti vi è un altro aspetto di cui i formatori hanno tenuto conto nell'operatività, forse quello più decisivo e che contrappone radicalmente le attività

formative al modello scolastico dominante. È quello che raccomanda ai formatori di procedere per induzione e non per deduzione, cioè di far riferimento ai saperi acquisiti con l'esperienza, qualificati come concreti, per andare poi progressivamente verso la generalizzazione e l'astrazione. Si tratta di una linea operativa che privilegia la considerazione della rappresentazione, dell'esperienza, dell'idea che si incontra nelle persone per passare da lì ai concetti.

I referenti, quindi, sono da una parte portatori di saperi più di chiunque altro in riferimento al loro ruolo e al contempo possono essere i più grandi ostacoli ad una definizione funzionale al raggiungimento di risultati adeguati alle aspettative dei diversi attori coinvolti nel processo.

La formazione si è preoccupata quindi di fare emergere le rappresentazioni esistenti e al contempo di offrire qualche chiave critica per poter costruire una rappresentazione condivisa da parte del gruppo dei partecipanti. Questa condivisione ha inteso definire obiettivi utili per il miglioramento della progettazione sul territorio da parte del Tavolo.

Ed è a partire dal racconto delle differenti situazioni, dai differenti stili di interpretazione del ruolo, dalle differenti dinamiche relazionali createsi fra i diversi soggetti, delle differenti prassi di gestione del Tavolo e del processo che permette la stesura del Piano, che è stato possibile analizzare buone prassi e nodi critici, intuizioni generatrici e trappole mentali e infine individuare linee generali ritenute interessanti per migliorare il lavoro in riferimento ai diversi compiti da realizzare.

Il prosieguo del percorso ha permesso di individuare una sorta di triangolo strategico attorno a cui dovrebbe ruotare il compito lavorativo dei referenti: il proprio ruolo e le funzioni ad esso connesse (io), il Tavolo e le realtà attive all'interno del territorio (altri) e la realizzazione del Piano giovani (compito). Diventa indispensabile condividere la descrizione di questi tre poli partendo dall'esperienza di ciascuno e identificare quali attenzioni mettere in campo per garantire un equilibrio dinamico tra queste polarità, disegnando uno scenario ideale e possibile.

A concludere la riflessione sul ruolo del referente si giunge identificando in questo ruolo alcune funzioni prevalenti:

- quella della conduzione/facilitazione del Tavolo come gruppo
- quella di supporto alla progettazione partecipata e alla valutazione
- quella di animazione del territorio
- quella di supporto organizzativo per le varie fasi della stesura del Piano.



Acquisire competenze relative alla facilitazione e conduzione del Tavolo come gruppo che ha una sua vita come soggetto plurale

Una successiva attenzione formativa è stata rivolta alla condivisione con i partecipanti di quale sia il soggetto con cui il referente ha un'interazione privilegiata e il buon funzionamento del quale è condizione dei risultati complessivi della proposta del Piano e delle politiche giovanili nei singoli territori.

Definire il Tavolo come soggetto unico è già un'operazione innovativa quando, in molti casi, esso è rappresentato come la raccolta di persone che, portatori di interessi parziali, si immaginano quel luogo come una sorta di somma di progetti specifici.

In questo senso l'ipotesi da cui la formazione si è mossa è stata quella di considerare il Piano come un prodotto del Tavolo e quindi il Tavolo stesso come un gruppo di lavoro con un compito produttivo. Al contempo questa scelta permette al Tavolo, qualora questo obiettivo sia raggiunto, di pensarsi come soggetto con una responsabilità condivisa relativamente all'animazione della comunità per quello che riguarda le politiche giovanili.

Questa ipotesi, evidentemente, complessifica l'aspettativa nei confronti del Tavolo, ma rende più chiaro il ruolo di cura, manutenzione e conduzione/facilitazione dei referenti stessi e contemporaneamente definisce in maniera più chiara le linee di lavoro dei diversi soggetti.

Il percorso formativo si è concentrato quindi sul definire cosa comporti pensare al gruppo come soggetto plurale, con un suo ciclo di vita, con dei suoi funzionamenti, con il manifestarsi di processi e dinamiche che richiedono di essere prima di tutto riconosciute e gestite.

In seguito, attraverso la definizione del circolo virtuoso dell'azione, i partecipanti hanno preso contatto con la definizione di un metodo di lavoro capace di organizzare e orientare i passaggi necessari per un buon lavoro di gruppo segnalando la necessaria flessibilità di applicazione a seconda del contesto e delle situazioni specifiche.

Possiamo segnalare qui un'altra delle scelte operate dalla formazione per garantire un apprendimento significativo da parte dei referenti: la strutturazione del percorso formativo in una logica di "ologramma" rispetto all'esperienza professionale dei soggetti.

Intendiamo con questa affermazione dire che ogni unità di lavoro proposta in aula vuole disegnare in miniatura gli stessi elementi costitutivi delle realtà che si intendono analizzare.

In qualche maniera l'aula si è strutturata come se i partecipanti fossero i componenti del Tavolo e la conduzione mettesse a tema con le sue azioni le funzioni dei referenti stessi.

Il gruppo di formazione in aula è pensato come specchio del gruppo che abbiamo definito essere il Tavolo, permettendo un'esperienza viva dei processi che si vogliono studiare e la possibilità di verificare l'efficacia della proposta metodologica.

Definire l'integrazione tra competenze di progettazione e competenza di animazione del territorio all'interno di una proposta del modello denominato "circolo virtuoso dell'azione"

Un tema sicuramente interessante messo in luce in questo percorso di formazione è stato il superamento di una rappresentazione del ruolo del referente relegato ad una mera funzione di segreteria organizzativa in funzione dell'assemblaggio dei diversi progetti presentati. La spinta condivisa è quella di immaginare e definire da parte del referente tecnico una funzione di animazione della comunità locale attraverso la raccolta dei bisogni del territorio grazie ad un ascolto attento delle varie realtà con strumenti di ricerca che permettano l'incontro con i soggetti, lo stimolo ad identificare scenari di sviluppo che vadano oltre il già consolidato, il sostegno del desiderio di ricerca e sperimentazione a vari livelli dei diversi soggetti presenti sul territorio, la promozione di momenti di valutazione dei risultati raggiunti.

In questo modo la competenza relativa alla progettazione, che certamente deve appartenere ai referenti per poter sostenere in maniera adeguata la fase progettuale e la raccolta finale dei prodotti delle varie realtà, deve accompagnarsi con una più generale capacità di animare e accompagnare processi di sviluppo delle politiche giovanili che vedono nel "prodotto progetto" solo il precipitato finale di un "prodotto processo" che muove i suoi passi prima e dopo il Piano.

Questa prospettiva rievoca il tema della legittimazione del ruolo del referente tecnico e della partnership con il referente politico che ha rappresentato uno dei temi più richiamato dai partecipanti. Qui ci interessa evidenziare quanto possa essere fruttuosa una tale alleanza se il referente tecnico mette a disposizione una elevata competenza di animazione insieme ad una visione chiara dell'ipotesi sottostante la scelta del lavorare per Piani e Tavoli.

Sperimentare metodologie relative alla conduzione/facilitazione di gruppo e alla progettazione partecipata del territorio

Un'ultima attenzione metodologica che qui esplicitiamo è quella relativa alla scelta di utilizzare nel percorso formativo d'aula il maggior numero possibile di metodologie relative alla



conduzione/facilitazione di gruppo e alla progettazione partecipata nell'ottica ologrammatica a cui accennavamo nelle pagine precedenti.

Si intende in questo modo facilitare l'apprendimento dall'esperienza che, in questo caso, non è quella pregressa o vissuta fuori dall'aula, ma quella costruita come in "laboratorio" per essere sperimentata in tempo reale e rielaborata immediatamente con i colleghi in gruppo e con l'accompagnamento dei formatori.

Oltre a questo e insieme a questo risulta evidente il coinvolgimento integrale della persona che questa logica di lavoro porta in dote. Nella sperimentazione diretta i partecipanti hanno preso contatto con le dimensioni emotive dei contenuti razionali trattati e si sono prefigurati, anche misurandosi con le proprie e altrui reazioni possibili vissuti delle persone con cui si troveranno a lavorare.

Altro aspetto messo a tema con questa scelta è stato quello della necessità di dotarsi di uno sguardo immaginativo sulla realtà, che possa dare il via a percorsi creativi di soluzione ai problemi e di progettazione.

L'utilizzo di tecniche che permettano l'attivazione delle molteplici intelligenze a nostra disposizione ha sollecitato i referenti ad inserire nelle loro rappresentazioni relative all'interpretazione del ruolo la possibilità di percorrere strade diverse per raggiungere, magari ancor più efficacemente, gli stessi obiettivi.

Esercitazioni con l'utilizzo di immagini fisse o in movimento (fotografie, dipinti o spezzoni di film), oppure con l'utilizzo della narrazione verbale o corporea (metodo narrativo autobiografico, drammatizzazioni in role playing), oppure con l'utilizzo di manualità e di tecnologie, sono state le mediazioni utilizzate per raggiungere gli obiettivi esplicitati.

Da ultimo l'attenzione posta alla dimensione emotiva del lavoro di referente è stata facilitata dall'utilizzo di tecniche espressive che, grazie alla loro forma ludica hanno permesso di far emergere materiale di elaborazione senza eccessivi filtri difensivi.

Le rielaborazioni logico-verbali al termine del lavoro hanno avuto a questo punto un sapore e un odore, un colore e quindi una vitalità che permettevano ai referenti di indossarle con maggior gusto.

Alleghiamo qui lo schema del circolo virtuoso dell'azione che rappresenta bene e sinteticamente

molte delle scelte esplicitate in maniera più discorsiva in questa parte del documento:

- il metodo usato e proposto
- la valorizzazione delle diverse intelligenze
- la connessione fra individuale, grupale e comunità
- l'utilizzo di una logica ologrammatica
- l'attenzione alla partecipazione attiva e consapevole dei diversi soggetti.



Il circolo virtuoso dell'azione

Metafasi

- Definizione di soggetti, livelli e modalità di partecipazione: richiede l'individuazione dei soggetti che si vorrebbe partecipassero al Tavolo, la definizione delle modalità di contatto (chi li contatta, con quali strumenti, con quale messaggio/richiesta/offerta), l'esplicitazione di diversi livelli di partecipazione al Tavolo (presenza costante, su interessi/pezzi specifici, coinvolgimento su azioni concrete, ecc...), la costruzione di modalità in base alle caratteristiche dei soggetti, ai diversi livelli di partecipazione, alla funzionalità rispetto ai lavori del Tavolo.
- Macroprogettazione: consiste nella definizione della progettazione su un orizzonte temporale ampio (un semestre, un anno). Viene elaborata dalla conduzione in collaborazione con i partecipanti al Tavolo, al livello di partecipazione più elevato possibile, sia in termini quantitativi (numero di persone con cui si condivide la macroprogettazione) sia qualitativi (livello di elaborazione comune: dalla semplice presentazione di una proposta alla progettazione partecipata).
- Informazione e comunicazione: distinguiamo, a grandi linee, una dimensione puramente informativa, che consiste nel permettere a qualcuno di sapere qualcosa, ad una comunicativa, che implica un coinvolgimento di tipo emotivo e relazionale. La comunicazione non mira quindi solo a informare le persone su un evento, un'iniziativa, un'opportunità, ma cerca di implicarle personalmente rispetto a questi.

FASE 1 – La contrattazione e ascolto

- introduzione al tema: chiarire il tema/oggetto in connessione con le esperienze e gli schemi concettuali presenti nel gruppo, stipulare un patto di lavoro comune;
- pensiero individuale: con un tempo dedicato, ogni partecipante si posiziona rispetto al tema, eventualmente si annota gli elementi più rilevanti della riflessione personale;
- ascolto in gruppo: si dà possibilità a ognuno di esplicitare il proprio contributo, ci sono spazi per le domande di chiarimento, si sospende il giudizio;
- rispecchiamento: ogni partecipante ha la possibilità di riconoscersi nelle comunicazioni degli altri,

- di aggiungere nuove riflessioni a partire da ciò che è stato ascoltato;
- sintesi: sulla base degli obiettivi vengono individuati gli elementi comuni (le similitudini), si evidenziano le diverse sfumature (le differenze).

FASE 2 – Il confronto e la decisione

- definizione della questione: a partire da ciò che è emerso nella fase precedente, è possibile chiamare per nome la questione/problema, delimitandone il campo, e gli aspetti che la caratterizzano;
- individuazione degli obiettivi/desideri;
- definizione di criteri sulla base dei quali scegliere le azioni più appropriate;
- generazione di ipotesi (di azione): ciascuno esprime il proprio punto di vista relativamente a come affrontare la questione. Lo scopo è produrre più alternative possibili in modo creativo;
- valutazione delle alternative: ognuno dà un suo contributo per verificare quanto ogni alternativa consente di affrontare adeguatamente la questione e quanto è concretamente realizzabile;
- decisione: viene individuata quella che è la migliore alternativa secondo il gruppo (la decisione può richiedere la scelta di un metodo decisionale);
- specificazione dell'alternativa scelta: vengono definiti i dettagli;
- definizione del Piano di azione: si individuano le singole attività, i tempi, le responsabilità e le risorse a disposizione.

FASE 3 – L'azione di approfondimento

- monitoraggio: si verifica in itinere l'andamento del lavoro (sia in termini di processo, che di avvicinamento ai risultati);
- coordinamento delle azioni: si evidenziano le connessioni tra diverse azioni (possono essere già state previste o essere colte in corso d'opera), provando a potenziarle;
- ridefinizione dell'azione in corso d'opera: in base agli esiti del monitoraggio si modifica il Piano d'azione.

FASE 4 – La rielaborazione e la valutazione

- condivisione emotiva: i partecipanti comunicano come stanno e come sono stati durante le varie fasi del processo (dimensione del non giudizio);



- elaborazione delle emozioni: si collegano le emozioni con ciò che le ha sollecitate, utilizzandole come chiavi interpretative di quanto accaduto;
- ricostruzione del processo: insieme si ripercorrono i passaggi più rilevanti del percorso esperito, si sottolineano punti di forza e criticità;
- valutazione dell'efficacia: si individuano i risultati e si confrontano con gli obiettivi definiti, si rilevano gli esiti non previsti;
- rilettura per l'apprendimento: si individuano gli elementi ricorrenti (già noti) e gli elementi dissonanti (che aprono alla novità, quindi a un possibile nuovo apprendimento).

Piani giovani di Zona e d'Ambito: partendo dall'animazione alla valutazione

a cura di Marina Eccher³

Animazione territoriale

Per *animazione territoriale*, mutuando volutamente un linguaggio legato alle dinamiche di sviluppo economico, si vuole indicare un percorso che comprende l'ascolto diretto degli attori locali attraverso interviste, somministrazione di questionari, l'analisi dei contesti, la progettazione e realizzazione di forum, seminari, incontri territoriali, workshop, tavoli di concertazione attraverso un supporto tecnico-operativo con il ruolo di accompagnare le dinamiche territoriali, accrescere la propensione alla cooperazione ed all'associazionismo, promuovere la cultura dell'innovazione, creare sinergie tra il sistema socio-economico-culturale e le Istituzioni.

Generalmente l'animazione territoriale si definisce attraverso attività come l'ascolto, tramite interventi di ricerca-azione, l'affiancamento ai soggetti interessati alla realizzazione di azioni o solo curiosi, senza uno specifico progetto ma desiderosi di sperimentarsi nel faticoso passaggio dalla "passione" al progetto. La figura dell'animatore territoriale è, quindi, principalmente vocata all'animazione degli attori locali e all'accompagnamento tecnico-operativo delle azioni, alla costruzione di opportunità di partecipazione attiva per la definizione di una comunità più condivisa.

L'azione di "animazione territoriale" va considerata, quindi, sicuramente come momento di mediazione e collegamento tra il sistema istituzionale e il contesto socio economico, ma anche quale strumento di networking in grado di far circolare competenze ed informazioni, incentivando soggetti singoli o collettivi affinché sviluppino più cooperazione, maggiore competitività e messa in rete.

L'animazione intesa come "strumento", pertanto, può rappresentare una reale opportunità di sviluppo per il tessuto sociale, economico e culturale, in grado di implementare i processi di programmazione strategica, di avviare la costruzione di dispositivi coerenti con i fabbisogni del territorio e del sistema di governance.

³ Esperta in Sviluppo di comunità e Politiche giovanili



Questi processi partecipativi impongono energia, competenza ma soprattutto capacità di correre dei rischi e molto, molto tempo. Lavorare per lo sviluppo di una comunità prevede sempre una capacità consapevole di correre dei rischi, il che significa accettare il fatto che si può sbagliare, sia nel progettare che nella realizzazione delle azioni pensate. Un fallimento deve essere considerato con più attenzione critica di un successo, perché comunque foriero di nuovi apprendimenti, di riflessioni e percorsi formativi che permettono di valutare, di modificare, di innovare.

Un elemento più di tutti è dirimente nella strategia di animazione territoriale: il tempo.

Per costruire relazioni, interpretare, conoscere il tessuto sociale, le risorse e le criticità del territorio, concertare strategie di progettazione partecipata, ci vuole tempo.

Quel tempo che normalmente si considera sprecato quando non produce risultati tangibili veloci e riconoscibili, quel tempo faticoso e lento, positivo e rassicurante, del dialogo e delle relazioni, il tempo delle persone.

La comunità si costruisce *perdendo* tempo.

Perché per ricercare il senso delle cose ci vuole tempo. Ma è solo la capacità di riconoscere un senso nelle azioni che si compiono, di fatto, l'essere consapevoli delle proprie scelte o di condividere con modalità partecipate, le scelte di un gruppo o una comunità, che ci rende *felici*. E una persona felice ha più probabilità di compiere scelte che portino ad una felicità collettiva. Non quel tipo di felicità concepita come un diritto che genera un radicalismo individualistico bensì quella legata alle dinamiche collettive, che nasce dal piacere di condividere progetti gratificanti perché concepiti in ambiti etici cioè virtuosi. Dobbiamo toglierci dalla lapidaria dicotomia *morale – regole* che interpreta la vita morale come una continua sequela di estenuanti doveri e come una reiterata sottomissione a pesanti doveri. Contrariamente a quello che pensava Kant, l'uomo veramente morale rispetta gli obblighi e le norme etiche, ma la sua motivazione non è unicamente vincolata al dovere, ma è veicolata da sentimenti. Sentimenti che comprendono il piacere dell'appartenenza ad un gruppo o ad una comunità, la partecipazione e il senso del servizio collettivo, la consapevolezza di essere parte e di aver avuto voce in un progetto creato con il contributo di tutti.

E questo rende soddisfatti, felici, di quel genere di felicità che si raggiunge quando non è lo scopo della nostra ricerca. J. S. Mill diceva che "sono felici solo coloro che hanno le loro menti fissate su qualche cosa d'altro che la propria felicità: sulla felicità degli altri, o nel miglioramento dell'umanità, persino in qualche arte o occupazione, cercati però non come mezzi ma come un ideale scopo. Puntando così su qualcos'altro essi trovano la felicità lungo la strada".

Il “Senso” del Piano di Zona

Dare un senso alle cose risponde ad un bisogno dell'uomo, che è quello di *agire*: dare un senso alle cose è necessario ai fini dell'azione. L'azione non può prescindere dalla conoscenza dello spazio in cui deve svolgersi questa, dal momento che il fine dell'azione corrisponde all'oggetto che soddisfa il bisogno che ha motivato l'azione, e questo oggetto si trova nello spazio dell'azione: quindi, per portarla a buon fine è indispensabile sapersi muovere con consapevolezza nello spazio d'azione dove, azione, oggetto dell'azione e spazio d'azione possono essere sia concreti che astratti. La conoscenza, da parte sua, è inseparabile dal senso: *conoscenza e senso sono un tutt'uno, e sono originati dall'esperienza*. Infatti quando qualcuno afferma qualcosa che non si riesce a comprendere, anche comunemente si dice che non si ha “afferrato il senso”, pur avendo compreso le parole: le parole sono il significante e il senso il significato, che in questo caso non è stato compreso. La conoscenza (il senso) di un oggetto è la conoscenza delle sue relazioni con altri oggetti: la nostra conoscenza è una rete di connessioni che si incontrano negli oggetti che conosciamo. Questa conoscenza si trova immagazzinata nei meandri della nostra mente, ed è passibile di venir richiamata alla coscienza nel momento in cui l'oggetto reale manifesta ai nostri sensi dei segni che siamo in grado di riconoscere in quanto immagazzinati nella nostra mente sottoforma di elementi costituenti un oggetto conosciuto, che quindi viene attivato, richiamato alla coscienza, e ri-conosciuto nell'oggetto reale: in questo modo comprendiamo il senso delle cose. E così per tutti gli oggetti che compongono quel determinato spazio. Il senso complessivo, la conoscenza quindi dell'ambiente, è il risultato dei nodi attivati e della rete delle loro connessioni. Il senso (la conoscenza) è originato dall'esperienza fin dal momento in cui si nasce: per un po' di anni il bimbo vivrà a stretto contatto con delle persone che provvederanno non solo ai suoi bisogni, ma anche a trasmettergli parte della loro conoscenza del mondo, che andrà ad originare i primi oggetti della “rete mentale” del bambino, rete sulla quale si innesteranno poi le nuove conoscenze. È per questo che tutti guardiamo alla stessa cosa intendendola in modi così differenti: la griglia del nostro sapere dà un “taglio particolare” all'interpretazione che ognuno dà della realtà.

Il senso si può trovare attraverso una ricerca filosofica o sociologica. Ma il senso di cosa? La conoscenza di cosa? Di un elemento sensibile o di un'azione o di una scelta?

Una scelta: un processo mentale di pensiero implicato nel giudizio del valore di diverse opzioni a disposizione che si conclude con la selezione di una di esse ai fini della conseguente azione. Nel tempo che passa dal dubbio alla conclusione del processo decisionale, la mente si apre anche al desiderio di capire non solo la direzione della scelta, ma perché vengono fatte determinate scelte, di chi sono, se sono nostre o indirizzate, in modo più o meno consapevole, da altri. Ecco un senso.



La consapevolezza delle azioni. Ma si può essere consapevoli senza attivare criteri di giudizio? Restare neutrali. Non è istintiva, non la capacità, ma la *voglia* di valutare, di giudicare, di inserire azioni, comportamenti, relazioni, in distretti mentali etichettati come bene o male, giusto o sbagliato? L'utilizzo del pensiero come enzima per strategie conoscitive che supportino la capacità di scegliere impone un'importante quantità di esperienze che rendano nitide le diverse opzioni. Le possibilità.

Ed ecco il senso che, come elemento della conoscenza, permette, attraverso la consapevolezza, di riconoscere diverse possibilità.

Un processo organizzativo relazionale e progettuale come i Piani giovani di Zona impongono una precisa conoscenza del territorio di riferimento, nella sua accezione più ampia, per poter valutare la capacità delle diverse azioni di attivare percorsi di trasformazione significativi ma scelti, voluti, controllati.

Un criterio e un metodo di lavoro: la valutazione d'impatto

Le politiche giovanili si caratterizzano per una reale complessità del proprio oggetto. Il rischio è quello di promuovere iniziative e progetti dei quali non si riesce a conoscere la reale ricaduta sui bisogni della popolazione. La valutazione di impatto dei programmi di politica giovanile non risulta attualmente oggetto di particolari forme di verifica e valutazione. Il rischio è, di conseguenza, quello di attribuire valore in sé ai progetti e alle iniziative, senza definire a priori gli indicatori indispensabili a misurare l'impatto delle singole iniziative e senza valutare a posteriori se e quali conseguenze abbia prodotto ciò che si è implementato.

L'impianto valutativo dei programmi di politica giovanile dovrebbe partire dall'analisi del territorio/target di riferimento e delle risorse, non solo economiche.

La valutazione preliminare di bisogni, obiettivi e risorse costituisce il presupposto per quello che dovrebbe essere il fulcro della valutazione di impatto: se essa fornisce il quadro di contesto e gli indicatori politici e strutturali dell'analisi valutativa, non si deve dimenticare che la prassi della valutazione non può avvenire senza il coinvolgimento delle parti destinatarie delle misure, che sono, da un lato, i singoli fruitori delle iniziative e, dall'altro, le comunità in cui essi sono inseriti.

Una valutazione d'impatto dei Piani giovani di Zona

Adottare il paradigma della "valutazione d'impatto" delle politiche e delle decisioni amministrative per i giovani significa, operativamente, assumere per ciascun singolo atto, decisione, intervento il punto di vista dei bambini, degli adolescenti e dei giovani; significa che ogni singolo atto amministrativo ed ogni singola decisione ed azione dovranno essere valutati alla luce delle conseguenze, volute, attese o comunque prevedibili, sul target di riferimento, recuperando in tal modo un elemento sistematico e, nello stesso tempo, analitico di forte coerenza nelle scelte amministrative.

Ciò consentirà di declinare tutte e ciascuna le politiche e le scelte amministrative, anche quelle in apparenza più eccentriche rispetto all'obiettivo della promozione dei diritti dei bambini e dei ragazzi, in funzione della loro riaffermata centralità e dei giovani, in relazione alla capacità di attivare percorsi di auto imprenditorialità, di consapevolezza e sviluppo nel settore della formazione e lavoro.

Entrando nello specifico, la *valutazione d'impatto* misura - nei settori principali di azione dei Piani giovani di Zona, gli interventi di micro comunità, le attività concertate e proposte dai soggetti collettivi del territorio, le iniziative che coinvolgano la popolazione giovanile - *la ricaduta sociale degli interventi* e ne determina indispensabili strategie di *nuovi apprendimenti*.

Lo sforzo per individuare degli indicatori di verifica il più possibile adeguati alla rilevazione dell'impatto delle diverse azioni, sarà l'impegno che legherà i vari soggetti coinvolti nella progettazione. Progettazione che si diversificherà nelle azioni in base alle peculiarità territoriali, ma che sarà legata nel metodo, fondato sulla partecipazione, valorizzazione e suddivisione di competenze.

Gli strumenti per determinare l'impatto di interventi che coinvolgono il settore più mobile e diversificato, fantasioso e problematico, in continuo e veloce cambiamento come i giovani, sono decisamente complessi da identificare.

Una modalità di valutazione diretta, efficace ed importante, di nuova individuazione e per questo da analizzare con clemenza ed attenzione, è la *rendicontazione sociale*. La rendicontazione sociale è un processo attraverso il quale si valuta e si rende conto ai portatori di interesse e alla comunità di comportamenti, risultati e impatti delle proprie scelte e del proprio agire in merito a questioni predefinite (nello specifico in merito agli indirizzi, alle azioni e alle progettazioni a favore della parte giovani del territorio).

La rendicontazione sociale serve per tarare gli interventi alle reali necessità, monitorare, valutare ed eventualmente ricalibrare, per avere una relazione più diretta con i vari portatori d'interesse e per dimostrare come le azioni "politiche" possano essere legate ai giovani e dai giovani debbano essere valutate, corrette, modificate, approvate, rinforzando la dimensione partecipativa, attraverso il piacere di



condividere la costruzione dei meccanismi e dei processi per l'attuazione delle politiche per i giovani.

I portatori di interesse, nei progetti che verranno attivati dai Piani giovani di Zona, saranno i giovani, i Comuni e le Comunità, le istituzioni scolastiche, le associazioni, il privato sociale e quanti si considerino coinvolti in maniere diretta o indiretta.

Nei progetti a valenza territoriale, più specifici e caratterizzati da una scelta partecipata e condivisa, definiti cioè da una finalità oggettiva, i portatori d'interesse saranno già stabiliti alla partenza del progetto e con loro si definiranno gli indicatori di verifica, e si allargheranno a tutta la comunità quando si valuterà la ricaduta a largo termine.

La rendicontazione sociale si proporrà una volta all'anno allo scadere dei progetti annuali per ridefinire una progettazione più consapevole e attenta, per verificare l'impatto positivo o negativo delle azioni sul territorio, sempre in base agli indicatori definiti in fase di progettazione.

La realizzazione di un piano territoriale sociale

Le Comunità di Valle impongono come documento alla base della programmazione il Piano territoriale della Comunità, definito attraverso criteri di partecipazione, concertazione e valutazione come strategie di apprendimento e di restituzione.

I Piani giovani di Zona si fondano sulla concertazione tra istituzioni locali, società civile, mondo giovanile, Consiglio delle autonomie locali e la struttura provinciale competente. Di fatto si evidenzia un'identità di metodo, un'unica strategia di governance, intesa come modalità di negoziazione tra sfera pubblica, privata e/o altri attori caratterizzata da un complesso network di interdipendenza a diversi livelli di autorità.

Intendo mutuare, adattandolo al contesto specifico dei Piani giovani di zona, il Manuale di manutenzione del Piano sociale del Comune di Trento, perché è stato alla base dei processi partecipativi che hanno definito le Politiche Giovanili del comune stesso e permette pertanto di analizzare vari aspetti della pianificazione sociale e dell'indispensabile ambito valutativo.

Manuale di manutenzione e valutazione della pianificazione sociale

1. Questo documento fissa gli orientamenti per la riproduzione e la "manutenzione" di una pianificazione sociale territoriale. Propone, in altre parole, concetti, regole e strumenti per farlo funzionare. Viene definito *Manuale di valutazione* perché mette in relazione la sua gestione concreta e il suo

aggiornamento con la capacità di valutarlo, cioè di riflettere sui suoi esiti attesi, sul suo stato dell'arte e sulle sue conseguenze.

2. La pianificazione sociale si propone di *mettere la domanda sociale* – e non l'offerta dei servizi – *al centro delle politiche pubbliche*: una domanda che non esiste "in natura", ma è essa stessa una costruzione sociale. Inoltre, si propone di sostenere la capacità della comunità, nelle sue molteplici articolazioni, di dare risposte ai suoi stessi problemi. Ne derivano *conseguenze precise*. In primo luogo, è necessario partire dalla conoscenza *dei problemi dei cittadini come sono davvero*; di questa conoscenza sono in possesso i cittadini in quanto "proprietari" dei propri bisogni, problemi, desideri, e probabilmente soluzioni, competenze e risorse umane. Si richiede, dunque, *un approccio partecipativo*, che non consiste nella semplice consultazione della comunità, ma nel suo coinvolgimento nel processo di formazione e di realizzazione delle decisioni secondo logiche di partenariato e di co-amministrazione. È necessario che ogni programma, ogni intervento, ogni decisione vengano valutate anche sotto l'aspetto dell'*impatto sociale* che si propongono di ottenere o che possono comunque determinare, soprattutto per le persone portatrici di diritti in qualunque modo affievoliti. Le politiche sociali, inoltre, vanno declinate secondo un criterio di *territorialità*, che non si risolve nell'attivazione di forme di decentramento dei servizi e delle prestazioni, ma presuppone l'attitudine e la capacità di leggere le specificità della domanda sociale e il loro carattere "situato" e di intervenire con logiche mirate in situazioni differenti. Infine, dal punto di vista dell'erogazione dei servizi, il piano sociale mette l'accento sulla *dimensione relazionale* che li caratterizza e sull'obiettivo di assicurarne la *personalizzazione*.
3. La pianificazione sociale fa una scelta di campo per un certo tipo di *razionalità*: *pianificare* non vuol dire fissare il programma migliore ed eseguirlo in modo inflessibile, ma *significa coinvolgere tutti i soggetti che sono coinvolti nella formazione e nell'attuazione di decisioni rilevanti in un processo*:
di riflessione,
di sperimentazione,
di apprendimento.
Parlare di riflessione significa "fermarsi a pensare" su quello che si sta facendo (ricerca del Senso); *Parlare di sperimentazione* vuol dire procedere per approssimazioni e rafforzare l'attenzione nei confronti di quelle soluzioni che meglio si adattano ai problemi;
Parlare di apprendimento vuol dire assumere un atteggiamento orientato ad imparare dall'esperienza, considerandola un'opportunità per migliorare.
4. Il processo di costruzione e aggiornamento della pianificazione sociale è *un processo aperto e*



dinamico. Dire che è un processo *aperto* significa che si propone di tenere conto di tutti i soggetti che hanno un *potere* nella formazione delle decisioni (cioè le possono condizionare) e di includere tutti coloro che ne hanno un *interesse* (cioè possono essere condizionati dalla formazione delle decisioni).

5. *Un processo aperto è un processo di partecipazione* e la partecipazione è, nello stesso tempo, un valore in sé e uno strumento necessario per la formazione delle politiche pubbliche.
6. Le dinamiche partecipative devono essere gestite attraverso regole, criteri, procedure che le rendano efficaci ed efficienti. Nella gestione della partecipazione devono essere tendenzialmente inclusi tutti i portatori di interesse, sia quelli interni all'amministrazione (giunta, consiglio comunale, commissioni consiliari, circoscrizioni, apparato amministrativo), sia quelli esterni (altri enti, terzo settore, libero associazionismo, gruppi informali, famiglie, utenti dei servizi, comunità, singoli cittadini). È importante ribadire che la partecipazione è la forma necessaria del processo di costruzione delle decisioni di politica sociale del Comune: ci si vincola, dunque, a dichiarare in ogni passaggio in cui si realizza il processo partecipativo quali sono gli obiettivi, le garanzie, i compiti, le modalità con cui si realizza l'interazione con ciascun soggetto interessato.
7. Un processo *dinamico* è un processo nel quale *la partecipazione* non si ferma al momento della definizione degli indirizzi generali e degli obiettivi, ma si estende alle fasi di realizzazione degli indirizzi e degli obiettivi e di controllo del loro raggiungimento. L'idea di *implementazione* e di *controllo* non ha niente a che fare con la convinzione, ingenua, di potersi limitare a dare attuazione a programmi predefiniti ed a misurare lo scostamento fra gli obiettivi attesi ed i risultati raggiunti. *Parlare di implementazione vuol dire riconoscere che la realtà è varia, mutevole e non prevedibile*; che ogni azione ed ogni intervento retroagiscono sulle condizioni di partenza, modificandole; che ogni attore coinvolto nella attuazione di un programma o di un intervento vi interviene con proprie convinzioni, proprie sensibilità, propri interessi. *Parlare di controllo vuol dire riflettere sui presupposti e sulle finalità dell'azione e rimetterli in discussione*; interrogarsi sull'adeguatezza degli interventi; cogliere le modificazioni inattese della realtà e ridefinire i problemi sui quali si interviene.
8. *Forme e strumenti della partecipazione*:
 - *una fase di sensibilizzazione* (per chiarire e condividere gli obiettivi e i modi della consultazione e per fornire le necessarie garanzie circa l'effettività del processo e la valorizzazione degli apporti dei partecipanti);
 - *diffusione preventiva di informazioni* (opportunamente suddivise per ambiti tematici o territoriali e organizzate anche secondo criteri longitudinali e di valutazione comparativa con altri

- contesti);
 - *l'utilizzo di un linguaggio semplice e completo;*
 - *incontri di valutazione;*
 - *restituzione degli esiti della valutazione, sia ai singoli gruppi di interlocutori, con materiali di lavoro, sia attraverso momenti plenari; l'iter consultivo deve essere condotto secondo una periodicità e secondo cadenze che tengano conto degli oggetti da approfondire, dei tempi di formazione del sistema di bilanci o di altre scadenze comunque rilevanti, dell'impegno richiesto ai singoli gruppi di interlocutori e della loro disponibilità di tempo;*
 - *le forme partecipative vanno accompagnate con una adeguata strategia comunicativa;*
 - *le funzioni interne di supporto al processo partecipativo vanno sostenute con adeguate dotazioni di risorse umane e finanziarie e con idonei investimenti in formazione.*
9. *Il sistema informativo sociale, cioè un insieme integrato di strumenti, dispositivi, basi di dati, indicatori dai quali gli attori del sistema di governo allargato delle politiche sociali della comunità possano acquisire gli elementi conoscitivi necessari per interagire con il processo di pianificazione sociale lungo il suo intero ciclo di vita. Un tratto distintivo del sistema informativo sociale è quello di corrispondere in maniera differenziata ai diversi fabbisogni informativi corrispondenti alle distinte funzioni di indirizzo politico, di proprietà, di committenza, di erogazione dei servizi.*
10. *La finalità del sistema informativo sociale è quella di creare linguaggi e strumenti che permettano ai diversi portatori di interesse di elaborare attraverso interazioni e di comunicare, cioè di 'mettere in comune', le rispettive rappresentazioni. Il termine 'informativo', in questo senso, non si riferisce tanto al trasferimento di elementi conoscitivi, quanto alla possibilità di 'dare forma' alle conoscenze e alle rappresentazioni proprie di punti di vista plurimi e di razionalità parziali.*
11. *Si individuano come oggetto di indagine, cui il sistema informativo sociale dovrà fornire i necessari supporti conoscitivi e metodologici, queste dimensioni critiche, che rinviano a giudizi di appropriatezza:*
- *l'appropriatezza del rapporto fra problemi e obiettivi (cioè la pertinenza dei programmi, che riguarda non solo la plausibilità della relazione fra questi due elementi, ma anche l'equità dei programmi, cioè con la loro capacità di confrontarsi con la domanda inespressa, latente o in-vasa, con i conseguenti criteri di allocazione e con la relazione tra le strategie dichiarate e le strategie concretamente praticate); si realizza in questo caso una valutazione ex ante;*
 - *l'appropriatezza del rapporto tra risultati attesi e risultati conseguiti (cioè l'efficacia, che include anche un giudizio sulla possibilità di sperimentare forme di intervento alternative e sull'esistenza di fattori ostativi allo sviluppo dei programmi); si realizza in questo caso una valutazione in*

itinere ed ex post;

- *l'appropriatezza del rapporto tra risorse impiegate e risultati raggiunti (cioè l'efficienza, vale a dire la razionalità dell'impiego delle risorse); si realizza in questo caso una valutazione in itinere;*
- *l'appropriatezza del rapporto tra problemi e vantaggi o utilità generata (cioè l'impatto sociale generato dalle politiche, che include anche un giudizio sulla coerenza delle politiche, sugli esiti inattesi, sulla modificazione delle condizioni di partenza); si realizza in questo caso una valutazione ex post.*

La progettazione sociale nelle politiche giovanili. Seminario teorico-attivo

A cura di *Matteo Villa* e *Rachele Benedetti*⁴

Introduzione

La presente relazione si costituisce di tre parti principali: la prima riprende sinteticamente il tipo di percorso svolto da un punto di vista metodologico e delle attività svolte, e alcuni risultati della valutazione svolta a conclusione del seminario. La seconda riprende i principali contenuti teorico-metodologici proposti durante il seminario: le logiche del welfare e la ricerca-azione. La terza propone qualche spunto e suggerimento per eventuali sviluppi dell'attività formativa.

Il Percorso, l'attuazione e la valutazione del seminario

Principali contenuti e obiettivi del seminario

Il seminario realizzato per la Provincia Autonoma di Trento si è collocato al livello base della formazione finalizzata alla progettazione sociale e, in quanto tale, ha inteso promuovere e approfondire conoscenze e capacità di base in materia di progettazione sociale.

Obiettivo generale è stata la valorizzazione delle esperienze presenti oltre allo sviluppo di elementi conoscitivi e competenze essenziali e condivise in termini di presupposti, metodi e strumenti, in coerenza con il livello di ingresso, i ruoli e i contesti di riferimento dei partecipanti. L'attenzione è stata inoltre rivolta a favorire un approccio alla progettazione in grado di mettere in relazione strumenti teorici e metodologici e radicamento territoriale degli attori e degli interventi.

Il campo di applicazione ha chiaramente riguardato le politiche giovanili considerate in relazione alle loro specificità ma anche agli elementi trasversali ad altri campi di politica sociale.

Principali scopi per i partecipanti sono stati:

- analizzare i principali presupposti della progettazione e la peculiarità del *progetto* come specifica

⁴ Università di Pisa, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali – LARISS (Laboratorio di Ricerca sull'Inclusione e lo Sviluppo Sociale)



- logica, tra le altre, di intervento sociale;
- sperimentare l'utilizzo di alcuni metodi e strumenti applicativi;
 - apprendere a valutare rischi e opportunità dei medesimi in relazione ad alcune situazioni esemplificative di intervento di politica giovanile.

Gli obiettivi specifici di apprendimento sono stati quindi i seguenti:

- riflettere intorno ai presupposti della logica progettuale in ambito di interventi e politica sociale;
- comprendere e sperimentare i presupposti essenziali del processo di progettazione e il duplice nesso tra conoscenza e azione e tra progettazione – attuazione – valutazione a partire da un caso concreto simulato;
- nell'elaborazione del medesimo caso, riconoscere le fasi di sviluppo della progettazione e i principali fattori che influenzano la relazione tra metodi, processi e contesto nel quadro specifico degli interventi di politica giovanile e sperimentare l'utilizzo di alcune ipotesi applicative;
- confrontare concetti e metodi con le esigenze di utilizzo delle schede di progettazione previste nell'ambito delle politiche giovanili della Provincia Autonoma di Trento.

Approccio teorico-metodologico dell'attività formativa

Il seminario è stato realizzato in base ad un approccio di ricerca-azione (Lewin, 1951, 2005) a orientamento sistemico-relazionale (Bateson 1972, Goffman 1983, Simmel 1908, Watzlawick et al. 1973). In tale contesto, i partecipanti sono considerati parte attiva e protagonisti del processo di apprendimento e le relazioni tra di essi (in gruppo, piccolo gruppo e assemblea) assumono la funzione di strumento principale di lavoro attraverso la sperimentazione, l'elaborazione e la discussione. In base a tale approccio, l'attività formativa si costituisce intorno a tre tipi di attività, Teoria, Rielaborazione, Esperienza (o Sperimentazione), ordinate e strutturate in sequenze diverse in relazione alle esigenze e alle fasi del percorso (esempio: TRE, ERT, TER) nei diversi momenti del seminario.

Principale ruolo del formatore è proporre un percorso e alcuni strumenti teorico-attivi mirati agli scopi e flessibili in base alle necessità e alle situazioni via via emergenti, condurre le esercitazioni e i momenti di elaborazione e proporre alcuni concetti e presupposti teorici, cercando di costruire con i partecipanti un contesto e un processo di apprendimento coerente con le capacità/competenze e le aspettative presenti. Assume perciò una funzione chiave la possibilità di sviluppare un intreccio fra diversi tipi di conoscenza e apporti conoscitivi, introducendo elementi teorico-metodologici e informativi, valorizzando le risorse dei partecipanti e rielaborando entrambe attraverso la sperimentazione e il confronto con le situazioni, gli stimoli proposti, i contenuti emergenti. Anche a partire dalle

contraddizioni e dai paradossi prodotti dall'incontro tra teoria e prassi.

Il percorso seminariale è stato perciò sviluppato intorno a:

- alcuni concetti teorici di base, in questo caso riferiti alle logiche di intervento nell'ambito delle politiche sociali, all'approccio di ricerca-azione nella progettazione, ai processi di interazione fra cittadini e istituzioni nei contesti specifici degli interventi territoriali;
- un'esercitazione di inquadramento metodologico;
- la definizione di una situazione sperimentale, messa in gioco a partire da una simulazione e via via elaborata attraverso compiti ed esercitazioni di differente complessità pragmatica e teorica;
- l'approfondimento dei fattori intervenienti nella progettazione intesa come pratica sociale complessa in grado di tenere conto delle variabili intervenienti e dei vincoli e delle risorse del contesto socio-economico in cui è ipotizzata l'azione istituzionale;
- la valutazione dei nessi tra tutti questi e le caratteristiche e le esigenze del ruolo e del contesto istituzionale e territoriale dei partecipanti.

Il seminario, mirato a sviluppare apprendimenti di base e costruito su strumenti conoscitivi, sensibilizzativi e sperimentali, non ha previsto proposte di tipo addestrativo sull'uso di strumenti, mirate per esempio a sviluppare e sperimentare competenze specifiche nella gestione e conduzione di fasi e situazioni particolari. Queste ultime, infatti, rientrano in una fase successiva di formazione.

Programma e attuazione del seminario

Il seminario è stato strutturato attraverso le seguenti attività:

1. introduzione al seminario, emersione delle aspettative e definizione del contratto psicologico;
2. introduzione teorica sulle logiche di intervento nelle politiche sociali e sulla specificità della logica del progetto;
3. esercitazione sui processi che facilitano lo sviluppo della comunità locale;
4. simulazione sui processi di definizione della situazione e sui conflitti emergenti tra attori diversi in un dato contesto sociale; esercitazione sulla metaprogettazione e la costruzione di un percorso pragmatico, a partire dai dati emergenti dalla simulazione;
5. presentazione teorica e discussione su alcuni presupposti e questioni rilevanti di natura metodologica;
6. discussione e revisione dell'esercitazione anche con utilizzo delle variabili della scheda di progettazione;



7. valutazione del seminario e conclusioni.

Ogni attività identifica una fase specifica del seminario che si configura come percorso unico. Non è infatti prevista e generalmente sconsigliata la partecipazione ad alcune di esse, poiché il senso e gli sviluppi di ogni passaggio dipende dalla sequenza attraverso cui si snoda l'intero percorso, ai contenuti e agli esiti via via emergenti grazie al contributo di tutti i partecipanti, ai risultati prodotti, ai vissuti emotivi e alla riflessione costruita intorno ad essi, ecc...

Nel caso specifico, pur con alcuni spostamenti, il gruppo si è mantenuto sufficientemente coeso nel corso delle due giornate, salvo alcune assenze nell'ultima parte del secondo pomeriggio.

Nel corso delle prime due fasi, inoltre, è emerso un buon grado di esperienza e competenza del gruppo di partecipanti anche se con alcune rilevanti diversità. Per tale motivo si è deciso di apportare alcune modifiche in itinere al programma, innanzitutto modificando il tipo di situazione da sottoporre a esercitazione.

Diversamente da quanto previsto, è stata individuata una situazione caratterizzata da maggiore complessità in quanto a tipi di attori, caratteristiche del contesto socio-economico e obiettivi istituzionali. In secondo luogo, sono state fuse le due esercitazioni allo scopo di dedicare del tempo ad un intervento teorico su alcuni presupposti della progettazione sociale in relazione all'approccio di ricerca-azione.

La valutazione finale (cfr. Tab. 1) ha rivelato diverse posizioni tra i partecipanti, tra i referenti più esperti e quelli che da meno tempo sono attivi nel progetto della Provincia Autonoma di Trento.

Per i secondi, l'intero percorso è parso utile a sperimentare la diversità di opportunità che si possono costruire a partire da una situazione specifica e considerando i molteplici fattori intervenienti di cui occorre tenere conto. In tal senso il seminario è parso utile alla costruzione di un'impostazione metodologica e pragmatica efficace per affrontare situazioni di lavoro complesse.

Per i primi, più che elementi di effettiva novità, il seminario ha costituito un'occasione di verifica e sistematizzazione, e in taluni casi di approfondimento di alcuni aspetti meno noti in relazione alla pratica sociale.

Per entrambi è stata un'ottima occasione di confronto fra prassi, situazioni e livelli di esperienza diversi, oltre a un'occasione importante per sperimentarsi dentro le situazioni con ruoli e punti di vista differenti, cogliendo le complessità sistemiche che ordinariamente si determinano ogni qualvolta più soggetti interagiscono in relazione a vincoli, opportunità, problemi e risorse. Avendo quindi l'occasione di riflettere sulle specificità del proprio ruolo e sui limiti e le potenzialità dello stesso e del sistema di politiche in cui è inserito.

Sono emerse alcune contraddizioni tra i contenuti proposti e le aspettative iniziali. Per alcuni, infatti l'aspettativa era maggiormente volta a sviluppare elementi di conoscenza sulle politiche giovanili europee in ottica comparata, e meno a intraprendere un percorso di tipo metodologico per il quale ci si sentiva già almeno in parte preparati. Per altri l'attesa era quella di una formazione sulle politiche giovanili in generale; ciò nonostante i questionari di valutazione finale hanno fatto emergere una soddisfazione generale alla formazione ed un approccio propositivo con richieste di altra specifica formazione e confronto sul campo e sulle buone prassi.

| | |
|---|---|
| 1 | Non c'è stata esplorazione su politiche giovanili europee. Si è però affrontata una realtà complessa ed è stato interessante vedere come in due giorni abbiamo via via cambiato idee e approcci alla situazione proposta |
| 2 | Di solito passano almeno due giorni prima di incamerare tutto. I nostri livelli (partecipanti) sono molto diversi. Alcune cose erano già conosciute e va bene partire da quello che è scontato. Le cose ora mi appaiono astratte poi forse si concretizzerà. |
| 3 | La parte più intensa è venuta dopo la simulazione. Prima ci sono stati molti contributi frammentati. Dopo l'approfondimento del tema ha portato molte cose interessanti in varie direzioni |
| 4 | Avevo capito male e pensavo a un ragionamento sulla politica nazionale e europea, e ripetere le cose temevo fosse ridondante. Però c'è sempre qualcosa di nuovo. Altre volte la visione è rimasta più circoscritta. Nell'immediatezza dell'azione si perde molto invece è sempre possibile avere speranza. Giocarsi in prima persona è più proficuo. |
| 5 | Ringrazio perché mi sono divertita e per i tanti input. Quello che mi sono portata a casa: sapere che non c'è la ricetta ma che nel contesto si possono proporre e sviluppare molti modelli utilizzabili (es. coinvolgimento / partecipazione). |
| 6 | Sono nuovissima e la differenza di livello mi ha pesato. Mi serve ancora pre-formazione e capire come fare alcune cose a livello teorico. |

Tab. 1 - Principali osservazioni emerse durante la valutazione del seminario



Principali presupposti teorico-metodologici

Di seguito sono discussi in estrema sintesi alcuni dei contenuti teorici trattati nel corso del seminario corredati da alcuni riferimenti bibliografici.

Le logiche del welfare

Le recenti riforme di politica sociale in Italia, in ambito di assistenza e politiche di settore (giovani, lavoro, dipendenze, anziani, ecc...), mettono in campo un tentativo su larga scala di modificare alcuni "tipici" framework istituzionali: omogeneizzando il quadro dei diritti esigibili, decentrando molte funzioni di governo e attuazione, ridistribuendo potere e responsabilità e promuovendo nuovi approcci e paradigmi. Da un lato, le stesse riforme miravano a colmare un vuoto di lungo periodo nel contesto istituzionale italiano legato alla mancata definizione di livelli essenziali di assistenza e, quindi, di un sistema di diritti esigibili⁵. Dall'altra hanno rimesso in gioco molteplici schemi di rapporti che, comunque, dovrebbero concorrere a ridisegnare su vari piani il sistema di diritti e doveri.

Il primo è il mutamento previsto o auspicato nei *rapporti tra i principali tipi di istituzioni e meccanismi sociali che presiedono al governo e alla gestione* degli interventi a vari livelli, facendo leva su diverse forme di potere, di scambio socio-economico e di appartenenza: stato, mercato, comunità e famiglie, forme associative e negoziali (Streeck, Schmitter 1985).

Il secondo, strettamente connesso al primo, è lo sviluppo di *diversi equilibri tra i tipi di potere* espressi dalle istituzioni e dai meccanismi medesimi e, quindi, tra i tipi gerarchico-amministrativo (proprio dello Stato), anarchico (riferito al modello "puro di mercato"), sussidiario (espresso dalle famiglie e dalle forme di interazione comunitarie e dai processi bottom-up di legittimazione e influenzamento nelle scelte politiche), eterarchico (con cui si suole definire il potere negoziale distribuito tra tutti gli attori che partecipano nei vari ambiti associativi di discussione e contrattazione di policy, quali i tavoli di programmazione dei piani sociali di zona⁶).

Il terzo riguarda l'introduzione o lo sviluppo di *nuovi modi e strumenti di intervento* che, coerentemente alle nuove forme di governo, le istituzioni – soprattutto regionali - mirerebbero a rendere più flessibili e mirati o individualizzati e, auspicabilmente, più efficaci ed efficienti.

Il quarto è il fine dichiarato di passare *da un welfare riparativo a uno promozionale*. Se

⁵ Sottolineiamo che però, ad oggi, costituisce uno dei principali indicatori di parziale fallimento del processo di riforma per esempio nel caso della L.328/00. Cfr. Gualdani 2009.

⁶ Cfr., per esempio, Jessop 2002.

precedentemente, le politiche sociali, separate anche culturalmente da quelle di sviluppo, assumevano approcci di natura “riparativa”, ovvero prevalentemente indirizzati a problemi trattati alla stregua di deficienze individuali (fondate cioè sul presupposto della passività dei cittadini, e dell’incapacità e illegittimità degli stessi, delle famiglie e anche delle istituzioni economiche a farsene carico), oggi, almeno a livello di retorica, le leggi mirano maggiormente ad intervenire proattivamente sulle caratteristiche individuali e del contesto socio-economico e culturale, per riconoscere, promuovere, sostenere e le risorse anche informali presenti, mirando a potenziare i fattori di benessere e a ridurre quelli di rischio.

Come osservato⁷, tali trasformazioni si caratterizzano per alcuni evidenti processi di imitazione e disegni convergenti di policy, anche grazie ai fattori di pressione e integrazione dati dal ruolo dell’Unione Europea e dallo sviluppo di mappe concettuali e linguaggi trasversali e parzialmente condivisi tra paesi e contesti diversi.

In termini teorici, è dunque posto in essere un tentativo di ricombinare su diversi livelli tre aspetti principali: *le forme di scambio delle risorse, i principi di appartenenza e i tipi di potere* che orientano e vincolano la relazione fra cittadini e istituzioni, fra attori e politiche diverse e fra livelli territoriali di riferimento (tra locale ed extra-locale). Mappe e linguaggi si caratterizzano tuttavia anche per un elevato livello di retorica, alimentato proprio dall’attivismo della politica istituzionale che rischia di opacizzare e ottundere la comprensione di ciò che è effettivamente in corso.

Volendo andare oltre la retorica e comprendere quali logiche esplicite o implicite guidano tali trasformazioni (in generale e negli specifici contesti e settori di politica) e, soprattutto, quali sono i potenziali e attuali effetti pragmatici in contesti a volte tanto diversi e le possibili scelte strategiche, occorre utilizzare strumenti analitici adatti a osservare sia le strutture che i processi implicati. A tale scopo può risultare utile:

- fare ricorso a categorie logiche e formali, utili a identificare quali fattori danno forma ai processi di interazione tra i vari attori e, quindi, ai funzionamenti quotidiani;
- individuare gli indicatori che consentono di definire di cosa si compongono tali logiche e come funzionano nella pratica quotidiana.

Questo genere di analisi ha condotto all’individuazione di quelle che anche altrove sono definite come *logiche di governo* e *logiche di intervento* (Villa 2009a, 2009b, 2011).

Le logiche di governo sono distinte sulla base dei modi in cui ruoli, funzioni, e rapporti di governo sono regolati e legittimati in relazione ai tre macro-indicatori sopra citati: le forme di scambio di risorse, i principi di appartenenza, i tipi di potere. Dall’altro, le logiche di intervento (maggiormente al

⁷ Si veda per esempio, Kazepov 2010.



centro degli interessi del seminario), sono distinte in relazione ai modi in cui le interazioni tra cittadini e istituzioni sono costruite intorno a vincoli che fanno riferimento agli stessi tre macro-indicatori.

La definizione dei tre macro-indicatori, nel caso delle *logiche di governo*, porta a concentrarsi su una ben nota distinzione tra i tipi istituzionali di stato, mercato, comunità e associazione⁸, la cui descrizione è sinteticamente impostata - come segue - in forma di tipi puri.

L'interazione fra sviluppi normativi, i processi identificabili attraverso lo schema interpretativo delle logiche e le dinamiche ambientali mette in luce alcune implicazioni rilevanti che coinvolgono tutte le parti del sistema a partire dalle funzioni di servizio e dal rapporto operatori-cittadini o utenti. Funzioni e ruoli sono oggi investite di notevoli aggravii, crescenti dilemmi e nuovi significati, e non risulta semplice mettere in luce quali differenze sono generate nel campo di forze attive nei vari contesti e quali logiche di welfare apparenti ed effettive, più o meno prossime ai tipi individuati vanno sviluppandosi. E, quindi, quali tipi di opportunità e rischi, di vincoli e possibilità vanno determinandosi.

Tornando per esempio ai tre macro indicatori si possono discutere alcune differenze generate dai processi in corso e rilevare alcune informazioni che le stesse rimandano sulla tipologia delle logiche, le loro variazioni, i riflessi pragmatici.

Iniziando dal *potere*, si osserva una più o meno consistente ed esplicita affermazione di forme di potere gerarchico in strutture diverse da quelle tipiche statali. Il ruolo delle nuove scelte organizzative modifica le strutture di comunicazione disegnando diverse linee di comando e direzione e moltiplicando i livelli organizzativi e istituzionali tra Comuni, Asl, Aziende ed Enti di gestione, funzioni di coordinamento e operatività. Ne possono derivare limitazioni all'espressione di altre forme: del potere eterarchico, in base delle condizioni di ambiti e processi partecipativi eventualmente "internalizzati", e del potere anarchico, in base alla regolazione delle relazioni di quasi-mercato e a eventuali vincoli alla competizione (tra aziende speciali e/o organizzazioni di terzo settore) nella gestione di servizi e prestazioni di mano d'opera. Tale dinamica non necessariamente è destinata a prevalere e molto dipende da come si sviluppano le interazioni tra attori e dalla loro capacità di tutelare la legittimità a partecipare e mantenere la propria autonomia⁹. Inoltre dipende da quanto il potere politico mantiene qualche forma di radicamento nel contesto e negli interventi o finisce per separarsene attraverso processi di delega e moltiplicazione dei livelli organizzativi.

Per quanto riguarda lo *scambio*, il meccanismo redistributivo si riafferma, attraverso strumenti di quasi-mercato che, paradossalmente, rinforzano il potere dell'offerta, e attraverso limiti e difficoltà (di ruolo, di risorse, di cultura professionale e istituzionale) a promuovere e sostenere la partecipazione e

⁸ Cfr. Streeck, Schmitter 1985.

⁹ *Autonomia*, è il concetto chiave dell'idea di sussidiarietà. Cfr. Ancona 2000.

le relazioni di reciprocità. Le variazioni possibili dipendono anche dal ruolo delle aziende di gestione e governo e dal ruolo del terzo settore. Inoltre lo scenario potrebbe mutare indipendentemente dalla capacità istituzionale di riconoscere il valore non solo monetario del lavoro sociale e della reciprocità.

In quanto all'*appartenenza*, i criteri di status continuano ad essere fondamentali ma dove categorialità, discrezionalità, frammentazione e limitazione dei diritti sono resi più cogenti dal taglio delle risorse e dalla persistente assenza dei Liveas. Le relazioni contrattuali si affermano nei progetti personalizzati e nella relazione operatore-utente (indipendentemente dai metodi di servizio sociale), e negli strumenti di quasi-mercato (indipendentemente dal tipo di regolazione), ma in entrambi casi non c'è alcun automatismo verso un incremento di potere della domanda. Ancora, il riconoscimento e la valorizzazione della reciprocità comunitaria e familiare è diventato un principio ampiamente riconosciuto, ma continua ad essere a rischio di mero sfruttamento e delega delle funzioni di cura in base agli scopi strumentali e funzionali alla minor disponibilità di risorse.

Su tutti questi aspetti, molti giochi si stanno ancora facendo e non emergono consolidati orientamenti verso un tipo o l'altro di prospettiva dove le tensioni si giocano nella dinamica tra livelli nazionale, regionale e locale. Il caso delle Politiche Giovanili della Provincia di Trento risulta piuttosto diverso e interessante, per le risorse dedicate, il tipo di struttura istituzionale e organizzativa e lo specifico ruolo giocato dai referenti tecnico-organizzativi. Meriterebbe una riflessione proprio questo aspetto particolare, soprattutto per come l'intreccio tra la struttura istituzionale e organizzativa, il ruolo degli attori e i vincoli di finanziamento e implementazione ridispongono i rapporti tra le parti e veicolano specifiche e proprie logiche forse non del tutto esplicite.

Lo stesso ordine di questioni riguarda le logiche di intervento, cioè i modi di implementazione delle misure in relazione a come le interazioni tra cittadini e istituzioni sono orientate da vincoli ascrivibili ai tre macro-indicatori. In un precedente lavoro (Villa 2009), gli stessi sono stati declinati in una serie di nove variabili (cfr.: forme di scambio socio-economico prevalenti, elementi del campo sociologico¹⁰ di attuazione e valutazione degli interventi, criteri di accesso, criteri di inclusione dei cittadini, livello di pre-strutturazione e predeterminazione delle voci spesa, fissità del rapporto forma/contenuto¹¹, livello di discrezionalità, partecipazione (potere e responsabilità) degli utenti alla definizione della misura, parti del sistema a cui sono ancorate le variabili di tempo e di spazio. Attraverso di esse, si è potuto porre particolare attenzione al modo in cui sono distribuiti i rapporti di potere e responsabilità tra i ruoli e ai gradi di libertà e flessibilità dei medesimi quando le azioni di progettazione, realizzazione

¹⁰ Cfr. Lewin 1951, pp. 69, 211, 311.

¹¹ Cfr. Simmel 1908, pp. 8-9.



e/o valutazione sono in corso¹². Da qui sono stati identificati i quattro tipi di logiche: servizio, progetto, prestazione, supporto all'azione reciproca.

Le logiche di intervento riguardano un ordine differente da quelle di governo, anche se l'influenza reciproca è evidente, molteplice e strutturata da continui meccanismi di retroazione (Bateson 1972: 251). Inoltre, altri tre aspetti apparentemente ovvi sono da tenere in considerazione.

Primo, nella realtà gli interventi rispondono a forme variamente combinate e sfumate di logiche diverse, quali strutture formali riconosciute come servizi o progetti che erogano prestazioni in modo strumentale o finalistico; oppure interventi in cui logiche della prestazione e/o del servizio e/o del progetto sono adottate per implementare funzioni di sostegno all'azione reciproca.

Secondo, anche in forma di tipi puri, le logiche non sono omogenee per livelli logici implicati e quindi non direttamente confrontabili; i tipi rivelano infatti gradi di complessità interna e adattabilità all'ambiente differente e il trattarli come equivalenti funzionali produce facilmente risultati paradossali.

Terzo, è d'altro canto possibile rilevare pre-requisiti formali di complementarietà e integrazione.

Le caratteristiche di natura formale aiutano a cogliere alcuni interessanti risvolti pragmatici. Per esempio, nella realtà è altrettanto rischioso trattare i sistemi di azione corrispondenti come equivalenti funzionali "intercambiabili" (es. sostituendo un servizio con un insieme di prestazioni) mentre è assolutamente possibile e spesso desiderabile promuoverne l'integrazione. Inoltre è importante riconoscere quali vincoli e condizioni sono messe in campo da certi modi di programmare, progettare e gestire azioni mirate, mentre si rileva, con grande frequenza, molta confusione su questo punto. Per esempio, si ritrovano spesso interventi indicati come servizi o progetti ma, di fatto, costituiti come "assemblaggi di prestazioni", con conseguenze non rilevate per le persone e le istituzioni (es. sulla capacità di presa in carico o la personalizzazione degli interventi, sulla capacità di promuovere i cambiamenti dichiarati e di radicarsi nei territori, e sulle condizioni di riproducibilità della competenze delle organizzazioni). O, ancora, si rilevano interi piani di programmazione che dichiarano e richiedono l'utilizzo del progetto come forma esclusiva di intervento (cosa molto frequente nel caso delle politiche giovanili) ma, di fatto, predispongono vincoli e incentivi ad implementare servizi a tempo determinato, variamente camuffati sotto l'apparenza di progetti. O, ancora, vengono erogate prestazioni all'interno di progetti complessi senza valutarne la capacità di influire sulle condizioni psicologiche e sociali dentro cui l'intero stesso progetto si attualizza, disperdendone in tal modo molta parte del valore prodotto.

Nel contesto delle politiche giovanili questo discorso ha un'ampia rilevanza per motivi diversi. Da un lato perché le stesse sono spesso confinate in ambiti settoriali ristretti, come interventi sul disagio

¹² Cfr. il concetto di pre-strutturazione in Kazepov 1999 e al rapporto fra cambiamento, apprendimento e contesto in Villa 2007, pp. 94 ss.

o come interventi del tempo libero, veicolando tanto un'idea stigmatizzante o limitante della stessa condizione giovanile, quanto un'idea marginale o eccezionale delle politiche di riferimento. Dall'altro perché proprio anche per queste caratteristiche, le politiche giovanili sono spesso state impostate come interventi specifici ad hoc da implementare per via progettuale. Con il merito di promuovere in qualche modo la necessità di pratiche innovative e sperimentali, ma con il rischio di continuare a negare l'esigenza di un sistema di welfare in grado di guardare strutturalmente alla condizione giovanile come fase ordinaria del ciclo di vita dotata di proprie risorse, opportunità e fattori di rischio che non può realizzare se stessa in assenza di precise funzioni redistributive, di supporto e attivazione¹³.

Aspetti da non sottovalutare sono quindi quelli che riguardano le condizioni strutturali minime di attuazione dei principi e delle ipotesi individuate nelle linee di politica promosse, comprese quelle della Provincia di Trento, la cui ambizione manifesta richiede una messa alla prova che aiuti a rilevarne la plausibilità e le eventuali necessità di correzione, sviluppo o consolidamento.

Con uno sguardo generale e a-sistematico alle politiche giovanili Italiane, delle Regioni e degli Enti Locali degli ultimi anni, tale plausibilità appare per lo meno sotto pressione per tre specifiche tendenze: la brevità e contingenza degli interventi; la polverizzazione delle risorse fra i territori e le molteplici iniziative; l'iper-specializzazione delle medesime. Tutte e tre conducono verso logiche progettuali a basso tasso di relazionalità ed alto livello di eccezionalità, che sarebbe il contrario di quanto generalmente auspicato dalla retorica corrente variamente diffusa. Il caso della Provincia di Trento appare chiaramente diverso in relazione alle risorse disponibili, al radicamento territoriale e alla struttura organizzativa di supporto, mentre costituisce un punto di interesse la riflessione intorno alle modalità di implementazione, la tempistica e la specificità dei contenuti.

Alcuni spazi di ambiguità infatti emergono e sono in parte state oggetto di discussione nel seminario: in relazione alla chiarezza delle logiche veicolate e ai tempi e alle condizioni della loro attuazione. Rispetto a cui gran parte dei partecipanti ha d'altro canto mostrato un elevato grado di consapevolezza.

Per esempio, non è detto che la logica del progetto sia sempre la risposta adeguata a strutturare i tipi di intervento migliori e utili in un contesto dato. Ancora, non è detto che i progetti debbano avere vita breve ed essere orientati a cambiamenti rilevabili nel breve periodo, il che metterebbe in questione l'appropriatezza del bando annuale.

Potrebbe per esempio essere importante anche dare spazio a sperimentazioni di medio-lungo periodo, orientate a promuovere cambiamenti strutturali, sottoposte a valutazione e in grado di rimandare

¹³ Su questo punto le differenze con la Germania e i paesi nordici sono le più palesi. La prima in merito al nesso tra scuola e lavoro. I secondi in merito al riconoscimento di una vasta gamma di diritti sociali tesi all'autonomia e alla transizione effettiva verso la vita adulta.



feedback importanti sul valore delle azioni messe in campo e delle linee implementate. A tal fine sarebbe interessante predisporre e supportare dei confronti comparativi tra gli attori protagonisti (ma anche nel confronto con altre esperienze regionali e locali non trentine), evitando che ciò si traduca in istanze di mero controllo e favorendo al massimo grado i processi di *accountability* tra gli attori e verso i cittadini.

Le condizioni di risorse e tempo dovrebbero inoltre guardare alla coerenza metodologica e relazionale, se si vuole evitare il rischio che gli interventi siano proponibili solo in contesti e con attori giovanili già dotati di risorse. Da questo punto di vista anche le modalità di erogazione e implementazione hanno un peso notevole e sarebbero da sconsigliare eventuali pratiche istituzionali che tendono a polverizzare gli interventi (per esempio, per necessità di copertura amministrativa dei territori), frammentando la gestione (per esempio, il cumulo di un'ampia rete di soggetti gestori come criterio che favorisce l'accesso alle risorse) ed accorciando la durata (per esempio, con bandi annuali)¹⁴.

I tempi dovrebbero far riferimento alle esigenze di messa alla prova e valutazione, soprattutto tenendo conto dei contesti difficili ed, eventualmente, oltre le usuali scadenze amministrative e politiche.¹⁵ La localizzazione dei progetti dovrebbe evitare la logica della ripartizione per unità amministrativa di pari e proporzionate risorse, ma operare in coerenza con le dinamiche e i fenomeni sociali usualmente quasi o del tutto indifferenti a quel genere di distinzioni. I meccanismi di implementazione dovrebbero infine tenere conto che tali fenomeni non si esprimono necessariamente attraverso domande manifeste o latenti; che proprio tale assenza costituisce un indicatore attorno a cui può valere la pena riflettere; e che tali meccanismi possono essere di ostacolo, piuttosto che di sostegno, alla qualità della relazione fra cittadini e istituzioni.

¹⁴ Per esempio, sarebbero da valutare pur limitati investimenti mirati a promuovere innovazioni di sistema, di cui è relativamente facile identificare qualche importante necessità, quale: il funzionamento delle misure di protezione sociale per giovani e famiglie giovani (accesso, implementazione, distribuzione, ecc.); gli strumenti e le politiche della casa e di attivazione al lavoro e alla vita sociale; la formazione dei formatori attivi nei vari ambiti (istruzione, volontariato, sport); i sistemi di comunicazione, confronto e discussione tra attori e tra rappresentanze di soggetti giovani, istituzionali, imprenditoriali, sindacali, associativi; il potere e ricambio generazionale nelle organizzazioni; il ruolo e l'influenza dei vecchi e nuovi media.

¹⁵ Ambizioso eppure non impossibile. Si veda il progetto canadese The Self-Sufficiency Project (Srdc (Social Research and Demonstration Corporation), 2002, scaricabile all'indirizzo <http://www.mdrc.org/publications/46/abstract.html>).

La ricerca-azione

Perché la ricerca-azione

La scelta di adottare la ricerca-azione (da ora in poi RA) come approccio di riferimento tanto nella gestione del percorso formativo, quanto in relazione al suo contenuto (la progettazione sociale e i modi dell'intervento), risulta coerente a diverse motivazioni rilevabili in primo luogo in alcune prassi del lavoro sociale e in alcuni esempi della letteratura di riferimento¹⁶. Queste muovono dall'ipotesi che un'azione di welfare locale, dovrebbe prevedere lo sviluppo di processi che favoriscano l'attivazione dei cittadini a partire dalla conoscenza e dalla definizione dei bisogni e dei problemi. Dovrebbe cioè promuovere processi di interazione per favorire lo scambio di informazione, discutere e integrare le diverse premesse, ridefinire i problemi "collettivamente" e identificare le possibili soluzioni. I problemi assumono così il valore di una risorsa che sostiene la mobilitazione.

Il concetto di RA¹⁷, infatti, traduce pragmaticamente la necessità di operare sulla distinzione dato/informazione¹⁸ in modo non separato, integrando le istanze della conoscenza e dell'azione, in base a processi conoscitivi basati sulla partecipazione nella trasformazione della realtà da parte di attori diversi, promuovendo cioè modalità di interazione tra fonti del senso comune e del sapere scientifico, favorendo attraverso di esse continui tentativi di "reciproca confutazione" e "reciproco apprendimento" e di superata della frattura fra soggetto (osservatore) e oggetto (osservato).

L'ipotesi è allora che l'integrazione fra conoscenza e azione, possa rappresentare una fonte essenziale dell'apprendimento individuale e collettivo e, quindi, del cambiamento. Attraverso la ricerca-azione questa finalità diviene attuabile nella forma di «un supporto alle modalità con cui la realtà viene man mano modificata dagli attori partecipanti all'azione progettata» (Branca, 2001). Lo stesso Branca traduce operativamente il nesso tra teoria e prassi descritto:

¹⁶ Si veda per esempio, AA.VV., *Il lavoro di comunità*, 1996; Arnosti C., Milani F., Pandin M., Senigaglia R., in *Animazione Sociale*, 3, 1992; Baccarella G., 2004; Boron P., Macaluso G., Zanata M., in *Animazione Sociale*, 7/8, 1992; Branca P. Colombo F., in *Animazione Sociale*, 1, 2, 4, 5, 2003; Butturini E. (a cura di), 1983; Colombo F., in Bertoincin M., Pase A. (a cura di), 2006a; Colombo F., in Bertoincin M., Pase A. (a cura di), 2006b; Pozzobon A., Baccichetto A., Gheller S. (a cura di), 2005; Rei D., in *Animazione Sociale*, 6/7, 2001. Per alcuni riferimenti bibliografici sulla ricerca-azione cfr. anche Villa 2008.

¹⁷ "Una ricerca comparata sulle condizioni e sugli effetti delle varie forme di azione sociale, che a loro volta tendono a promuovere l'azione sociale stessa. Se producesse soltanto dei libri non sarebbe soddisfacente" (Lewin, 1946).

¹⁸ La distinzione tra dati e informazioni è di particolare importanza e alla base dell'approccio conoscitivo della ricerca-azione. L'informazione è il significato attribuito al dato in base ad una *determinazione percettiva o concettuale* (Cfr. Dewey J., 1938, p. 89; Lewin K., 1951, pp. 210 sgg.). Il medesimo dato, cioè, può essere all'origine di informazioni diverse (Bateson, *op.cit.*), siano esse validate scientificamente o in base ad un sistema di credenze, al senso comune o ad un sapere esperto, siano esse argomentate razionalmente, sentite emotivamente, o apparentemente devianti e patologiche. In quanto tali, veicolano e giustificano interpretazioni, scelte, orientamenti e sequenze comportamentali.

da un punto di vista meta-operativo, la ricerca-azione è un processo “a spirale” che implica diverse fasi. All’interno di essa l’elaborazione teorica e quella pratica sono legate tra loro da un rapporto di circolarità che si connette a spirale a livelli sempre maggiori di complessità e globalità: i ricercatori-operatori e i soggetti destinatari collaborano nell’identificare i problemi o i bisogni da affrontare (azione per conoscere/definire “cosa ambire con”), valutano le possibili alternative di intervento (organizzazione dell’azione: la costruzione di un percorso di cambiamento), attuano l’intervento (azione per cambiare: l’organizzazione del cambiamento), ne valutano le conseguenze (valutazione o azione per controllare) e ne identificano i risultati, la rilevanza dei quali va ad arricchire la teoria che d’inizio a un nuovo ciclo di cerchi di azioni.

Altre motivazioni sono invece rilevabili in letteratura, compresa parte di quella sociologica. Whyte (1982: 10), ad esempio, segnala che diversi fattori concorrerebbero a rendere inappropriati alcuni modelli standard di indagine sociologica, particolarmente nei casi in cui l’oggetto di studio riguarda il comportamento organizzativo e nei diversi altri in cui gli attori coinvolti possono contribuire attivamente al processo e alla costruzione degli esiti. Altri contributi (es. Reason e Bradbury 2001, Minardi e Cifiello 2005), inoltre, sottolineano il potenziale della RA proprio in merito alle difficoltà della ricerca sociale ad intrecciarsi significativamente con la dimensione dell’intervento. Per Minardi (2005 : 31), in particolare, la RA costituisce «una soluzione flessibile al problema del rapporto tra teoria e pratica sociale, tra ricerca come processo conoscitivo, a base logico-analitica, ed intervento come processo trasformativo di campi di relazioni tra soggetti e istituzioni sociali». Essa favorirebbe maggiore consapevolezza tra le parti coinvolte (ricercatore e altri attori) relativamente ai vincoli, i problemi e le risorse della conoscenza¹⁹ e dell’azione, e una maggiore vicinanza della struttura scientifica ai fenomeni²⁰.

Alcune caratteristiche

Non è tanto una differenza di strumenti e tecniche di analisi dei dati a veicolare queste possibilità. Soprattutto è il modo di connettere il processo *relazionale* dell’indagine al contesto e all’oggetto, attraverso strutture dialettiche e circolari, l’utilizzo di determinati metodi e strumenti scientifici di gestione delle relazioni e la possibilità di operare su interpretazioni provvisorie, suscettibili di essere via via rimangiate. Ciò dovrebbe aiutare a «superare la visione meccanicistica legata al concetto di causalità

¹⁹ Amerio, De Piccoli e Miglietta (2000 : 272) sostengono, ad esempio, che la doppia natura, scientifica e pratica della RA è strettamente connessa al potere di controllo sul processo sperimentale che si può determinare attraverso la cooperazione fra ricercatore e gruppo oggetto di indagine.

²⁰ Scrive Polmonari (1972 : VIII) a proposito: «se è vero che lo studio del cambiamento è essenziale per cogliere le dinamiche sottostanti a tutti i processi sociali, non si può non mantenersi in stretto contatto con quelle situazioni di vita concreta in cui si verificano dei cambiamenti sociali. Altrimenti si rischia di impegnarsi a comprendere fenomeni artificiali e quindi irrilevanti per il progresso della comprensione scientifica».

lineare che sopravvaluta la natura dell'evento fino a negare l'importanza della situazione» (Amerio, De Piccoli e Miglietta 2000 : 267), considerando invece la situazione ambientale con un'importanza almeno pari a quella dell'oggetto (Lewin 1951 : 311). E dovrebbe consentire alla costruzione di strutture di indagine comuni, che non hanno lo scopo di rendere indistinti ruoli e funzioni di ricercatori e attori, ma di mettere in relazione i processi usualmente separati della determinazione percettiva e concettuale della realtà (Cfr. Dewey 1938 : 81 sgg; vedi sopra), migliorandone la comunicazione reciproca e il reciproco apprendimento. Permettendo, in particolare, che le domande di tipo teorico si arricchiscano dall'interazione con processi e obiettivi applicativi.

Il tentativo di Lewin (1951), il primo ad adottare il termine *action research*, era quello di costruire un fecondo rapporto reciproco tra teoria e prassi, essendo «ben cosciente di stare teorizzando una non abituale "commistione" fra ricerca pura ed applicazione pratica» (Palmonari 1972 : VIII); e affermando che l'indagine scientifica può essere messa a disposizione della risoluzione di problemi concreti, rafforzando, attraverso sperimentazioni rigorose in contesti naturali, «quell'approccio razionale ai problemi sociali pratici che è una delle esigenze fondamentali per la loro risoluzione» (Lewin 1951 : 68)²¹.

Il potenziale della RA risiederebbe dunque in un tentativo di ripensamento del metodo scientifico, che prova a ricongiungere nella stessa struttura di indagine *soggetti e oggetti, eventi e situazione, pensiero e azione, determinazione concettuale e sentita della realtà*. Senza con ciò negare la necessità di una distanza critica tra scienza e senso comune, ma facendola rientrare nel campo di osservazione dell'indagine stessa.

La RA pare dunque particolarmente adatta a promuovere partecipazione sia nella produzione di dati che nell'elaborazione dell'informazione, a favorire riconoscimento tra gli attori e a sostenere l'espressione, l'influenza e la decisionalità dei medesimi. Tuttavia, ciò rischia di rimanere a livello di ipotesi teorica se le azioni messe in campo non fossero in grado di coinvolgere i molteplici piani logici e strategici che vanno dall'interazione faccia-a-faccia all'organizzazione sociale, economica e istituzionale del contesto di riferimento. E questo costituisce un punto rilevante, come emerso anche durante il seminario, a partire dalla rielaborazione della simulazione in relazione ai molteplici fattori intervenienti e alla difficoltà di interagire con essi.

Su questo passaggio, si possono in questa sede puntualizzare brevemente alcuni minimi presupposti, in coerenza a quanto elaborato nel corso del seminario.

Il primo da sottolineare è la logica del cambiamento, che dovrebbe essere intesa e misurata sui fattori di contesto. Ciò vuol dire che, pur nei limiti di iniziative promosse a livello microsociale, il cambiamento perseguito non dovrebbe risultare estemporaneo o effimero, ma concernere, per esempio, le

²¹ Cfr. anche Clark (1980), Whyte (1989).



forme di riconoscimento e interazione tra soggetti diversi, i criteri di accesso alle risorse, le opportunità sociali ed economiche. In tale fattispecie, gli interventi non dovrebbero mirare a produrre offerte pre-strutturate per presunte categorie di domande, pur non essendo da escludere a priori azioni dedicate anche a tal genere di funzioni.

Il secondo è la preferenza verso spazi e tempi di vita ordinari e pre-esistenti (dai bar, la strada e la scuola, alle aziende, i servizi e le sedi istituzionali), dove l'azione istituzionale dovrebbe essere interpretata come strumento per creare differenze nei funzionamenti e nelle capacità²², per valorizzare la funzione integrativa dei conflitti²³ e per cercare risposte ai rischi opposti di sostituzione e di delega rispetto ai compiti e alle responsabilità.

Il terzo punto potrebbe riguardare la valutazione che, in tale fattispecie, mira a comprendere le differenze prodotte o promosse nel sistema relazionale, gli apprendimenti, i diversi equilibri nei rapporti di influenza.

Alcune condizioni di qualità ed efficacia

La RA non rappresenta ovviamente una soluzione ideale a tutti i problemi di conoscenza e cambiamento, nelle politiche giovanili come in altri campi. Si tratta di un approccio tanto ricco di potenzialità quanto non esente da rischi, il principale dei quali è forse quello di riprodurre, attraverso il particolare orientamento metodologico, un eccesso di radicamento in alcuni presupposti. Essi derivano da concezioni generali dell'essere umano e si traducono in aspettative di democrazia, benessere, partecipazione, emancipazione nel rapporto tra società e conoscenza e tra istituzioni e cittadini. Appaiono generalmente condivisibili, ma, come sostiene Swepson²⁴, ogni approccio scientifico rischia di cadere in una *idealist trap* quando enfatizza gli aspetti ideali senza opportunamente integrarli in un metodo in grado di operationalizzare le premesse nel confronto con le contingenze della vita reale. E il rischio può essere limitato solo tenendo chiaramente distinti questi due piani. Per esempio, aiutando gli attori coinvolti a riconoscere e valutare i presupposti che li guidano, che guidano il rapporto tra lo stesso ricercatore-operatore e gli altri soggetti e gli elementi contraddittori e paradossali via via emergenti.

Il livello di qualità ed efficacia non è scontato e dipende dalla cura posta al rapporto tra metodi, processo e caratteristiche del contesto. Per esempio, se le c.d. azioni per conoscere e azioni per cambiare (vedi sopra, cfr. slide) sono sovrapposte e in relazione reciproca, le caratteristiche di sincronia,

²² Per Sen A., 1992, pp. 63 sgg.), i *funzionamenti* sono, in sostanza, le esperienze effettive che l'individuo ha deciso liberamente di vivere, ciò che ha scelto di fare o essere. Le *capacità* sono invece le alternative di scelta, ossia l'insieme dei funzionamenti che un individuo può scegliere.

²³ Hirschman A.O., 1997; Simmel 1904.

²⁴ Swepson P., 1998, p. 2.

categorialità e standardizzazione proprie ai modi più consueti di definizione dei bisogni e dei problemi si perdono almeno in parte, con alcuni rischi e alcune potenzialità. I *rischi* sono rilevabili nei più elevati livelli di contingenza, dei contenuti, dei modi della relazione al problema e della definizione delle strategie di risposta (con eventuali difficoltà di collocazione in un quadro di spesa e politica pubblica dotata di risorse scarse). Inoltre sono rilevabili nei gradi di incertezza del rapporto tra rappresentanza e partecipazione democratica, dove è forte il rischio di valorizzare alcune istanze discriminandone altre²⁵. Le *potenzialità* si rilevano invece nella più elevata prossimità alle condizioni contestuali dell'azione istituzionale e scientifica e, quindi, nella possibilità di operare, come recita enfaticamente il principio di sussidiarietà, «il più possibile vicino ai cittadini»²⁶.

Ancora, non ci si può semplicemente orientare alla ricerca-azione per la sua presunta capacità di promuovere processi *bottom-up*, individuandone il presunto valore aggiunto in un'opposizione simmetrica rispetto a – solitamente - più diffusi approcci di politica sociale di tipo *top-down*. La sperimentazione di processi di tipo *bottom-up* appare infatti tanto più efficace quanto pone i partecipanti nelle condizioni di interagire con i processi istituzionali e politici che continuano necessariamente a funzionare su base gerarchica, ma attraverso canali di comunicazione differenti da quelli consuetudinari e settoriali

Le potenzialità di cambiamento di sistemi sociali complessi si collocano infatti in quella che Goffman²⁷ definisce *relazione debole* tra pratiche interazionali e strutture sociali, ovvero nell'insieme di regole trasformazionali del rapporto tra dimensione (inter)soggettiva e vincoli o distinzioni sociali rilevanti del contesto. Lungo questa distinzione, si possono infatti rilevare alcuni limiti delle costruzioni *top-down*: queste spesso agiscono mutamenti al solo livello delle determinazioni formali e di alcuni vincoli che ordinano l'organizzazione sociale (es. le forme di distribuzione delle risorse), senza con ciò automaticamente e necessariamente implicare o promuovere mutamenti di norme, modalità e consuetudini a livello dell'interazione e dei processi di formazione delle identità, con cui entrano altresì in conflitto. D'altro canto, i limiti di costruzioni *bottom-up* emergono con altrettanta rilevanza quando non producono riconoscimento istituzionale e rimangono circoscritti dentro vincoli organizzativi che non riescono a influenzare e con cui sono costretti a scendere a forti mediazioni. Con effetti di delegittimazione dei

²⁵ Cfr. il mito della valorizzazione in Branca, Colombo 2003.

²⁶ Come sottolinea Colombo (1999), la ricerca-azione ha il pregio di essere uno strumento particolarmente flessibile e adattabile, utile alla comprensione e all'azione in uno specifico fenomeno-processo in corso, efficace nel guidare la presa di decisione e lo sviluppo delle azioni, in grado di accrescere la consapevolezza e la responsabilizzazione del soggetto, individuale o collettivo, coinvolto. I tempi, gli obiettivi specifici, le fasi e le attività che designano il percorso, gli strumenti e la disposizione dei ruoli, vengono definiti di volta in volta nell'interazione e nella contrattazione con le parti del contesto. Ciò favorisce il fatto che le proposte operative, nascendo dalla collaborazione con i soggetti più direttamente coinvolti dai fenomeni in oggetto, siano più facilmente espressione della cultura, degli interessi e delle istanze presenti nel contesto di vita.

²⁷ Goffman E., in «American Sociological Review», 48, 1983.

prodotti e riflusso nella partecipazione. Per questo, il tipo e la qualità della relazione tra i campi sociologici direttamente e indirettamente inclusi nei processi di ricerca-azione, che guardano da un lato all'interazione e dall'altro alle strutture istituzionali, costituisce un importante criterio di efficacia della medesima.²⁸ Oltre che di riduzione dei rischi di inficiare la rappresentanza democratica e di escludere i soggetti più deboli. Da ciò deriva anche l'importanza di considerare adeguati mix di logiche di governo e intervento, di non negare la fondamentale funzione del potere gerarchico dello stato e della cittadinanza sociale mentre si promuove il ruolo della comunità e si promuove lo sviluppo di forme eterarchiche di distribuzione del potere. Ecc. ecc.

Altro punto dirimente è la comprensione del contesto dentro cui si va a operare e del peculiare contesto che l'intervento, in quanto tale, costruisce nella relazione con i destinatari e l'ambiente. Lewin (1951 : 211), per esempio, sostiene che «il prerequisito di una efficace osservazione, in qualsiasi scienza, è la comprensione precisa delle *dimensioni dell'unità* che ci si appresta ad osservare in una data occasione», che introduce alla 'sua' teoria di campo. Questa muove dalla necessità di andare oltre una concezione dei problemi e dei bisogni fortemente ancorata all'individuo in sé isolato dal contesto, ancora prevalente all'epoca dei suoi studi, e particolarmente in psicologia. Con la famosa formula $C = F(P,A)$, Lewin definisce il bisogno come uno stato di tensione fra persona (P) e ambiente (A), e il comportamento (C), in generale, come una funzione del rapporto tra P e A , che non può essere determinato da uno solo dei due termini (ibid. : 311). Entrambi debbono «essere concepiti come un'unica costellazione di fattori interdipendenti» e la totalità di questi fattori è denominata *spazio di vita*. Così se nell'osservazione «il metodo deve essere analitico nel senso che i diversi fattori che influenzano il comportamento debbono essere distinti con precisione», l'osservazione stessa non può disgiungere i dati così raccolti dal contesto in cui si attualizza²⁹.

Il *campo* in Lewin è un costrutto di notevole complessità, per alcuni aspetti affine al concetto di contesto e di "differenti livelli di contesto" proposto da Bateson (1972). Entrambi mirano a considerare la totalità dei fattori intervenienti, siano essi di natura fisica, sociale, o altro, e sottolineano come ciò che è rilevabile non ha natura oggettiva in quanto dipende dalla situazione come viene man mano vista e definita dai differenti attori. In terzo luogo, il campo o contesto, non è un elemento statico ma un sistema in continuo mutamento, per cui «qualsiasi tipo di comportamento dipende dal campo totale, compresa la prospettiva temporale del momento» (Lewin 1951 : 78-79), e «una descrizione adeguata di una situazione è al momento impossibile senza osservare un certo periodo temporale» (ibid. : 76).

²⁸ Cfr. Whyte 1982.

²⁹ «Dal punto di vista scientifico questi dati debbono essere rappresentati nella loro particolare collocazione all'interno della situazione specifica. Una totalità di fatti coesistenti visti nella loro interdipendenza viene denominata campo [Einstein 1933]. La psicologia deve concepire lo spazio di vita come un unico campo comprendente sia la persona che il suo ambiente» (Lewin 1951 : 309).

Alcuni critici sostengono che la RA tende a essere manipolatoria perché mira a cambiare una situazione invece che limitarsi ad osservarla. Da un lato però occorre distinguere tra modelli di RA volti alla conoscenza, pur secondo un approccio sperimentale, e modelli esplicitamente volti all'intervento. Dall'altra occorre osservare che il vantaggio della RA può essere quello di poter dichiarare l'elemento di perturbazione, trasformandolo in strumento di lavoro utilizzabile dagli attori.

Questo punto coinvolge direttamente la questione del potere, sia nella relazione tra ricercatore-operatore e partecipanti, che tra le parti e i livelli del contesto direttamente e indirettamente implicati. Lewin (1946 : 133) poneva chiaramente il problema del reciproco condizionamento tra processo di ricerca e società, affermando che «dobbiamo tenere presente che il potere è, in sé, un aspetto essenziale di tutti i gruppi e di tutti i fatti sociali...» e che «uno dei compiti della ricerca sociale sarà quello di migliorare la comprensione degli aspetti legittimi e non legittimi del potere». Il potere può divenire ostacolo o risorsa per il successo della ricerca e dell'intervento, e per la soddisfazione delle aspettative di cambiamento che ne motivano l'implementazione o che emergono durante il percorso, e il cambiamento di potere diviene un indicatore di verifica in relazione alle condizioni e alle aspettative del progetto.

La questione del potere e della manipolazione risulta del resto di particolare rilievo nel caso delle politiche giovanili per la specifica condizione che riguarda i giovani nel nostro paese. Come evidenziato da molteplici fonti, in Italia il richiamo a presunti doveri della società e delle istituzioni a fronte del diritto a diventare adulti risulta problematico³⁰. I dati dicono di un paese a rischio o in stato di avanzata deriva gerontocratica, più di altri attraversato da una sorta di crisi di *autorità*. Ovvero, seguendo il ragionamento di Sennet³¹, di crisi nel «processo di interpretazione del potere», che diviene crisi di identità generazionale e di rapporto tra generazioni. E dicono di un paese poco attivo nel sostenere le probabili e legittime aspirazioni dei giovani in quanto a possibilità di espressione, legittimazione e condizioni sia materiali che spirituali³², razionali o emotive e simboliche di auto-realizzazione.

A livello nazionale, i rapporti tra generazioni sono spesso trattati in base ad una supposta incompatibilità delle aspirazioni e ad una raffigurazione conseguente dei medesimi come conflitti redistributivi (tra lavoratori, pensionati e non attivi). La rappresentazione superficiale del problema enfatizza i presunti privilegi, ignora le cause dei disequilibri sistemici e lascia nell'ombra le scelte politiche che, per cumolazione caotica, hanno condotto a tali esiti. Privandosi di alternative, la retorica mediatico-politica orienta la ricerca di soluzioni verso strategie *vinco-perdi*, fomentando il particolarismo degli interessi.

³⁰ Villa 2010.

³¹ Sennet R., 1980.

³² Nel senso simmeliano di «attività dell'anima», a prescindere dalla presenza o del coinvolgimento in un dato credo religioso, ideologico, ecc..



In tale contesto, le politiche giovanili hanno spesso seguito l'orientamento eccezionalista che mira al contenimento del disagio e tratta i giovani come un'ennesima categoria a rischio. Il risultato è stato l'eccessiva «psicologizzazione» dei problemi, la legittimazione di una quasi esclusiva competenza di educatori, psicologi e assistenti sociali, e lo sviluppo di strategie di risposta separate dalle funzioni ordinarie di famiglie, agenzie formative, organizzazioni della società civile, forze socio-economiche territoriali e mass-media. Se tali considerazioni hanno fondamento, la RA può costituire un interessante strumento per tentare di uscire dalla duplice trappola data dalla tentazione della delega (*lassaiz-faire*) e dell'indifferenza, da una parte, e del paternalismo e della stigmatizzazione dall'altra. Sia in relazione ai suoi presupposti metodologici, sia in relazione ai – più rischiosi per³³ – principi socio-politici.

³³ Cfr. sopra la c.d. *Idealist trap*.

Conclusioni

L'interesse per la ricerca-azione può quindi darsi proprio a partire dalla sua capacità di prendere sul serio la soggettività di tutti gli attori coinvolti, l'effettività di tutti i fattori intervenienti e la non neutralità, la performatività e capacità di costruzione sociale di ogni tipo di azione istituzionale. Prendere sul serio, in quanto la stessa favorisce le caratteristiche di riflessività delle azioni medesime, offrendo strumenti utili a sostenere il ruolo di attori nel processo da parte di tutti i soggetti variamente presenti.

Da questo punto di vista il percorso seminariale costituisce una sorta di parallelismo in cui il medesimo approccio (pur con alcune differenze di rilievo nei ruoli e negli scopi) è giocato su un livello logico differente. Infatti, così come la formazione costituisce un campo sperimentale per gli attori che vi partecipano che, pur non utilizzando direttamente dati di realtà, si attualizza come contesto reale di interazione e riflessione intorno ai suoi meccanismi, così la progettazione sociale, in base a questa ottica, si costituisce come processo di costruzione sociale che modifica il campo di riferimento attraverso la propria stessa azione e la capacità di riflessione intorno ad essa. E proprio il grado di riflessività che la gestione dell'attività formativa produce tra i partecipanti è ciò che può aumentare il grado di efficacia della stessa e ridurre rischio di manipolazione, anche su questo punto riflettendo esattamente ciò che può avvenire in un qualsiasi contesto della progettazione sociale.

Perciò il seminario è stato sviluppato nei modi descritti, non come mera proposta di contributo conoscitivo da parte del formatore, ma come supporto all'integrazione di tutte le competenze presenti verso una più elevata capacità di comprendere e agire. Nei limiti di un breve spazio di due giorni intenso lavoro.



Idee per ulteriori sviluppi

In breve, in considerazione del seminario e di quanto emerso durante la sua attuazione e valutazione vengono di seguito indicati alcuni suggerimenti per una eventuale prosecuzione dell'attività formativa. Questi scontano necessariamente una limitata conoscenza degli attori e del contesto e, come ovvio, un radicamento nel sistema di premesse di chi scrive. E di ciò occorre tenere conto. Allo stesso tempo sono indicazioni indipendenti da considerazioni sull'identità degli eventuali soggetti attuatori anche in quanto non necessariamente legate alle competenze di chi scrive e della struttura di appartenenza.

In breve, si possono identificare tre tipi diversi di ambiti di sviluppo.

Il primo riguarda ancora la progettazione sociale, rispetto a cui potrebbero essere individuate alcuni tipi di attività formativa. Per esempio:

- Approfondimento su metodi e strumenti delle diverse fasi di sviluppo del progetto (es. promozione, attivazione, realizzazione; strumenti di conduzione, confronto, decisione, problem solving, ecc.).
- Valutazione. Seminario introduttivo per favorire il passaggio dalla progettazione alla valutazione, dove connettere la logica del progetto a quella di valutazione, per veicolare la scelta del tipo di valutazione più opportuna in base a cosa si vuole osservare/comprendere e al tipo di cambiamenti / risultati attesi (es. misurare l'impatto, la qualità, ecc.). Eventuali ulteriori interventi possono invece essere volti ai tipi specifici di valutazione di impatto, di qualità/quantità, efficacia/efficienza, ecc. e all'uso e gestione di strumenti ad hoc.
- La programmazione e collaborazione in rete, in merito alle caratteristiche negoziali del processo di progettazione nei tavoli territoriali. In questo caso la formazione potrebbe essere mirata agli attori territoriali di alcuni specifici contesti e non solo ai referenti tecnico-organizzativi. Lo scopo potrebbe essere quello di favorire lo sviluppo di conoscenze condivise su contenuti e metodi ma anche un miglioramento delle funzionalità di ruolo dei referenti e dei tavoli.

Il secondo riguarda le politiche. Per esempio:

- Quadro comparativo delle politiche giovanili in Italia (politiche regionali) e in Europa. L'obiettivo – anche in base a quanto emerso dal seminario – è favorire, attraverso il confronto, un'apertura di idee in relazione alle diverse configurazioni e funzioni che le politiche giovanili assumono in diversi contesti istituzionali e socio-economici e di qui sviluppare nuove ipotesi progettuali e istituzionali.
- Seminario sull'integrazione delle politiche: giovani, lavoro, assistenza, sviluppo economico, ecc. In relazione alle esigenze di trasversalità di azioni mirate alla condizione giovanile non solo in

relazione a condizioni (presunte o effettive) di disagio o al tempo libero e, quindi, nell'ottica di promuovere progettualità integrate intorno a temi e processi istituzionali e socio-economici differenti

Il terzo riguarda eventuali specifiche esigenze di apprendimento su strumenti di lavoro quali l'animazione e la conduzione dei gruppi e delle assemblee (processi, metodi e strumenti), il problem solving o lo sviluppo di comunità, ecc., anche in questo caso da valutare se da dirigere ai referenti e/o ad altri attori territoriali.

Si vuole tuttavia sottolineare come la definizione di ulteriori interventi formativi dovrebbe essere mirata a una chiara comprensione dei bisogni presenti nei territori, dei bisogni, della diversa esperienza e delle condizioni di ruolo e di lavoro dei referenti e di eventuali necessità di formazione mirata ai territori stessi e alle istituzioni provinciali e locali e agli attori nonprofit. Ciò in considerazione di quanto emerso dal seminario e dalla valutazione che fotografa aspettative e condizioni diverse, un buon livello di preparazione e competenze, un diverso livello di esperienza e un ruolo (quello dei referenti) di particolare complessità: innovativo, interessante, ma anche non semplice da gestire efficacemente e non scontato nelle sue prerogative e conseguenze. Motivo per il quale, la formazione dei referenti appare solo un aspetto parziale dei fattori che influiscono sulla qualità dei progetti presentati.



Bibliografia di riferimento

- P. Amerio, N. De Piccoli, A. Miglietta, *La ricerca-azione come articolazione di teoria e pratica*, in Amerio P. (a cura di), *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna 2000. E. Ancona, *...il più vicino possibile ai cittadini. Problematiche e prospettive della sussidiarietà nell'ordinamento comunitario*, in "Iustitia", LIII, 2000, p. 315-349
- G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler Publishing Company, 1972; trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977 (XVII edizione, 2000)
- G. Bacchella, *Le piante non crescono tirandole per la cima*, L'Harmattan, Torino, 2004
- P. Branca, F. Colombo, *La ricerca-azione come promozione delle comunità locali*, Animazione Sociale, Torino, n. 1, 2, 4, 5, 2003
- A.F. Clark, *Action Research: Theory, Practice, and Values*, Journal of Occupational Behaviour, Vol. 1, n. 2, pp. 151-157, 1980
- F. Colombo, *La consapevolezza del territorio come valore: metodologie per l'attivazione di processi partecipativi*, in Bertocin M., Pase A. (a cura di), *Il territorio non è un asino. Voci di attori deboli*, FrancoAngeli, Milano, 2006
- J. Dewey, *Logic, the Theory of Inquiry*, Henry Holt and Co., New York 1938, trad. it.: *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1973.
- C. Donolo, *Dalle politiche pubbliche alle pratiche sociali nella produzione di beni pubblici? Osservazione su una nuova generazione di policies*, in "Stato e mercato", 2005, n. 73, pp. 33-65.
- E. Goffman, *Asylum. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*, Penguin Social Sciences, New York 1961.
- E. Goffman, *The Interaction Order*, in «American Sociological Review», 48, 1983. trad. it.: *L'ordine dell'interazione*, Armando, Roma, 1988
- A. Gualdani, *Tutela e obblighi delle istituzioni. Perché i diritti siano esigibili*, in G. Costa (a cura di), *La solidarietà frammentata. Le leggi regionali sul welfare a confronto*, Milano, Bruno Mondadori, 2009
- Hirschman A.O., *The Welfare State in Trouble: Systemic crisis or Growing Passing?*, in «American Economic Review», Papers and Proceeding, 70, 1980.
- Hirschman A.O., *I conflitti sociali come pilastri delle società di mercato democratiche*, in *Autosovversione*, Il Mulino, Bologna 1997.
- K. Lewin, *Action research and minority problem*, in «Journal of Social Issues», 2, 1946, pp. 34-36.

- K. Lewin, *Field Theory in Social Science*, Harper & Row, Publishers, New York 1951.
- K. Lewin, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna, 2005
- Y. Kazepov (ed.), *Rescaling Social Policies: Towards Multilevel Governance in Europe*, Ashgate, Farnham, 2010.
- A. Palmonari, *Teoria di campo e psicologia sociale*. Introduzione all'edizione italiana in Lewin K. (1951), op. cit. 1972
- A. Sen, *Inequality Reexamined*, Oxford University Press, Oxford 92.
- R. Sennet, *Authority*, Random House, New York 1980.
- G. Simmel, *The sociology of conflict*, in «American Journal of Sociology», 9, 1903-04, pp. 490-525, 672-89, 798-811.
- G. Simmel, *Soziologie. Untersuchungen uber die Formen der Verhesellschaftung*, Berlin 1908, trad. it. *Sociologia*, Comunità, Milano 1989
- Srdc (Social Research and Demonstration Corporation), *Making Work Pay. Final Report on the Self-Sufficiency Project for Long-Term Welfare Recipients*, Luglio 2002, scaricabile all'indirizzo <http://www.mdr.org/publications/46/abstract.html>
- W. Streeck, P.C. Schmitter, «Comunità, mercato, stato e associazioni? Il possibile contributo dei governi privati all'ordine sociale», in *Stato e mercato*, n. 13, 1985, pp. 47-86.
- P. Swepson, *Separating the ideals of research from the methodology of research, either action research or science, can lead to better research*, Action Research International, Paper 1 1998, scaricabile all'indirizzo <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/ppswepson98.html>
- C. Trombetta, L. Rosiello, *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Torino, 2000
- M. Villa, *Dalla protezione all'attivazione. Le politiche contro l'esclusione tra frammentazione istituzionale e nuovi bisogni*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- M. Villa, *Logiche di intervento e valore della cura: fra cittadini e istituzioni*, in Costa G. (a cura di), op. cit.
- M. Villa, *Logics of rule and intervention: a theoretical framework and an empirical observation of the Italian regional reforms*, Selected Paper, ESPAnet 8th Conference. Urbino 17-19 September 2009 <http://www.espanet-italia.net/conference2009/call-for-abstracts/18.php>
- M. Villa, *Giovani, partecipazione, politiche giovanili: tra retorica, strategia e improvvisazione*, in Guidi R. (a cura di), *Rischiare politiche giovanili*, Supplemento di "Animazione Sociale", n. 2/2010
- M. Villa, *Per una politica sociale del confronto e del conflitto. Brevi appunti tra teoria e prassi sul riconoscimento tra generazioni*, in Telleschi T. (a cura di), *Forme del conflitto e della cooperazione*,

- Plus, Pisa (in corso di pubblicazione), 2011
- M. Villa, *Partecipazione del terzo settore versus partecipazione dei cittadini? Il nuovo welfare locale tra opportunità e contraddizioni sistemiche*, *Autonomie Locali e Servizi Sociali* n. 1/2011 (in corso di pubblicazione)
 - P. Watzlawick, J.H. Weakland, R. Fisch, *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Roma, Astrolabio, 1974
 - Y. Wadsworth, *What is Participatory Action Research?* Action Research International, Paper 2, 1998. scaricabile all'indirizzo <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/pywadsworth98.html>
 - W. F. Whyte, *Social Inventions for Solving Human Problems. 1981 ASA Presidential Address*, *American Sociological Review*, Vol. 47, n. 1, pp. 1-13, 1982
 - W. F. Whyte, *On the Uses of Social Science Research*, *American Sociological Review*, Vol. 51, n. 4, pp. 555-563, 1986
 - W. F. Whyte, *Advancing Scientific Knowledge Through Participatory Action Research*, *Sociological Forum*, Vol. 4, No. 3, pp. 367-385, 1989

