

Pubblicato in:
Bazzanella A. – Buzzi C. (a cura di), *Fare politiche con i giovani. Letture e strumenti*,
FrancoAngeli Milano 2015, pp. 256-272.

Metodi e strumenti per promuovere politiche giovanili nella comunità

Benedetta Talon, Nicola Muraro, Alberto Baccichetto, Andrea Pozzobon.

Lavorare nella relazione fra giovani e comunità

Costruire un quadro esaustivo degli strumenti per promuovere politiche giovanili nella comunità è un compito arduo tanto quanto provare ad elencare la molteplicità di interventi possibili nell'ambito delle politiche sociali territoriali: sarebbe un elenco lunghissimo. Una visione semplicistica potrebbe affermare che qualsiasi azione che si realizza con i giovani in un territorio possa essere intesa come un'azione di politiche giovanili (e spesso è così che vengono definite diverse iniziative che si realizzano a livello locale). Ma la prospettiva che qui ci interessa sviluppare è un'altra: non quella di costruire un elenco di strumenti, bensì quella di ipotizzare possibili scenari di analisi e di progettazione che, partendo da alcuni approcci metodologici, possano fare da guida per poter costruire interventi ad hoc per ogni ambito, contesto o situazione specifici.

Dunque non si può che partire dal chiedersi che cosa si intende per politiche giovanili e cosa significhi promuovere politiche giovanili nella comunità.

La risposta a questi interrogativi è legata al concetto di comunità che abbiamo in mente e al senso che diamo al verbo promuovere. Nella storia della sociologia e della psicologia sociale sono numerosi i significati che sono stati attribuiti al termine "comunità" e, parimenti, gli approcci con cui ci affacciamo nel lavorare con o nella comunità possono essere molto diversi. Dal concetto di comunità si prefigura il tipo di uomo e di donna a cui quella comunità aspira a produrre e le azioni volte a promuoverne la crescita¹: ogni volta che operiamo nell'ambito di una comunità interagiamo con le diverse forze in campo e con la cultura stessa di quella comunità, contribuendo a promuovere visioni e schemi relazionali che possono rappresentare essi stessi agenti di cambiamento come anche fattori di stagnazione: ovvero, si possono anche realizzare azioni che facilitano dei micro cambiamenti ma, d'altra parte, le stesse azioni alimentano la conservazione delle relazioni fra gli attori in gioco. È il caso, per esempio, di molti

¹ "Una società è prodotta dalle interazioni tra individui, ma queste interazioni producono una totalità organizzatrice che retroagisce sugli individui per co-produrli quali individui umani. Perché essi non sarebbero tali se non disponessero dell'educazione, del linguaggio, della cultura. Il processo sociale è allora un anello produttivo ininterrotto nel quale, in qualche misura, i prodotti sono necessari alla produzione di ciò che li produce" (Morin 1985, 53).

interventi che, pur avendo un buon risultato in termini di coinvolgimento e di attivazione dei giovani, determinano una reazione di chiusura da parte degli altri attori della comunità, che contribuiscono ad aumentare l'isolamento dei giovani: il rischio in questi casi è che proprio nel promuovere spazi e opportunità per i giovani, si alimenti la cultura della loro condizione di impotenza nei confronti di altri organismi che hanno il potere di decidere se occuparsi oppure no dei giovani, se riconoscerne oppure no la soggettività.

Dunque l'impatto di un intervento non dipende soltanto dalla qualità delle azioni messe in campo: sono le stesse visioni e dinamiche della comunità che determinano la direzione del cambiamento (la comunità che si autopromuove), e il tipo di lettura della comunità che è all'origine della nostra progettazione può incidere su tale direzione.

Se dunque il promuovere nella comunità è implicitamente legato all'idea di comunità che viene messa in atto, anche la costruzione di interventi di politiche giovanili deve per prima cosa interrogarci su quale visione di giovani abbiamo in mente così come quale visione di giovani la stessa comunità conserva.

La legge italiana² include tra i soggetti svantaggiati il "giovane che abbia meno di 25 anni, o che abbia completato la formazione da non più di 2 anni, e non abbia ancora ottenuto il primo impiego retribuito regolarmente". In altre parole la legislazione italiana, prendendo atto della situazione giovanile nelle diverse comunità, identifica i giovani come soggetti svantaggiati, *powerless*.

Se si rimane aderenti a questa idea di giovani come soggetti deboli e impotenti, si deduce che, probabilmente, sarà difficile che possano partecipare alla costruzione della comunità, sentirsi appartenenti, condividere le norme e i valori sulle quali si è costruita. Da questa visione possono scaturire diversi interventi di politiche giovanili che tendono a proteggere i giovani o ad offrire loro delle opportunità di cambiamento della loro condizione, senza tuttavia mettere in discussione la natura della loro relazione con la comunità: la comunità è il contesto in cui si offrono o, nel migliore dei casi, si costruiscono delle opportunità in favore dei giovani. Diversi progetti, servizi, e spazi dedicati ai giovani per i diversi aspetti della loro vita (tempo libero, scuola, lavoro...) sono orientati a questo.

Al contrario, si può pensare che questa generazione di giovani (dei nati dalla metà degli anni '80 in poi) possa elaborare una propria "visione del mondo nella quale non si riconosce come soggetto nel mondo ma come oggetto del mondo" (Muraro 2004, 137), al punto di assumere "una posizione che definiamo di aderenza all'oppressore" (Freire 2002, 31). Sembra che le comunità territoriali di oggi, mettendo in discussione o ritardando fortemente l'accesso dei giovani alle risorse di base per stare nella comunità (studio, lavoro, possibilità di costruirsi una famiglia), si pongano in posizione opprimente rispetto ai giovani, che rimangono in un limbo in attesa. Questa diversa visione si colloca nell'ambito di un approccio che considera i giovani come uno dei soggetti della comunità, che agiscono nei confronti del contesto modalità relazionali che possono facilitare o ostacolare la soddisfazione dei loro bisogni; d'altro canto la

² Art. 2, lett. f, REGOLAMENTO CE n. 2204/2002, l. 381/91, D.Lgs 276/03.

comunità sviluppa (spesso inconsapevolmente) un'idea dei giovani che incide in maniera determinante sulle relazioni che si attuano fra adulti e giovani, fra istituzioni e giovani, fra diversi gruppi di giovani. Risulta dunque riduttivo e poco efficace occuparsi solo di una delle parti, per esempio attraverso interventi dedicati in via esclusiva ai giovani, senza che siano presi in considerazione gli altri elementi in gioco.

Promuovere politiche giovanili nella comunità per noi significa dunque costruire di volta in volta interventi basati sulle singole comunità locali, ponendosi alcune domande che possono essere generative: chi sono gli attori di questo territorio? che ruolo e che potere hanno? chi detiene le risorse? dove sono collocati i giovani? con chi sono in relazione? che ruolo e che potere hanno? Che percezioni e aspettative ci sono nei loro confronti? Significa pensare alle politiche giovanili non come interventi "per", "con", "dei" giovani (spesso in letteratura e nell'esperienza sul campo si sono sviluppate diverse tesi a sostegno ora dell'una e ora dell'altra ipotesi), bensì come azioni che si occupano della relazione fra i giovani e i loro contesti di vita. Dunque è necessario agire nell'ambito delle relazioni fra i diversi attori, dove i giovani sono uno dei soggetti, e pensare alla comunità come punto di partenza (di situazioni, problemi, bisogni, vissuti, risorse), come metodo di lavoro (il lavoro di comunità) e come meta da raggiungere (lo sviluppo del senso di comunità).

In questo articolo presentiamo in modo sintetico alcuni elementi di base del lavoro di comunità che possono fondare interventi di politiche giovanili, coerentemente con gli aspetti teorici discussi negli altri due articoli presenti in questo volume:

- la fase di promozione nella comunità
- il lavoro per processi;
- la meta progettazione;
- il lavoro di gruppo;

Tali elementi sono aspetti trasversali che fanno da guida per l'analisi delle situazioni e per individuare modalità di intervento applicabili in diversi contesti (comunità territoriali, gruppi, contesti di vita, ambiti scolastici e lavorativi, ecc.) e rispetto a diverse aree di bisogno (relazioni, famiglia, lavoro, salute, orientamento, comunità, ...).

La comunità che si riconosce: la fase di promozione

La comunità si può definire come un contesto dove le persone hanno in comune aspetti significativi della loro vita (un quartiere, una scuola, un luogo, un'associazione, un micro-territorio...) e che in virtù di tali aspetti sono fra loro in una relazione di interdipendenza e possono sviluppare fra loro relazioni di fiducia (Martini-Torti, 2003). "Possono" indica che la comunità va intesa non solo come un contesto geografico o burocratico concreto (il setting), ma principalmente come un potenziale ambito di relazioni, che il più delle volte sono implicite ma incidono in modo significativo nelle vite delle persone.

Nell'occuparci di promozione di politiche giovanili nella comunità dobbiamo prima di tutto conoscere la comunità che abbiamo di fronte. Ma come si può conoscere (o riconoscere) una comunità? E chi può identificare che cos'è la comunità?

“La comunità è ciò che la gente dice che sia” (Martini-Sequi, 1995): è quindi un concetto fluido costruito attraverso un processo che, pur fondandosi su di un contesto definito e una storia, viene coniugato al presente. La “gente” è un'entità generica che indica comunque un'identità comune, una collettività più o meno cosciente di se stessa che attribuisce un senso al proprio essere gente e lo proietta su di uno spazio di vita, il territorio della comunità. “Le comunità territoriali sono costituite dall'integrazione di due parti inscindibili: gli artefatti e la collettività che li ha creati, li vive, li significa” (Baccichetto-Conficoni-Muraro 2004, 134): vi è quindi un legame stretto e di reciproca interdipendenza tra i luoghi costruiti della comunità e la collettività che li ha ereditati, li vive li riproduce. I quartieri, le piazze le strade parlano della comunità e ne esplicitano la razionalità territoriale, che si è reificata nel tempo. Le persone, i gruppi, la gente vivono gli stessi luoghi con intenzionalità diverse che possono essere o meno in sintonia con chi li ha pensati, costruiti e ordinati. La comunità appare come un sistema complesso composto da attori diversi, dalle loro relazioni e artefatti e dal senso che a questi viene dato. In altre parole è un sistema che produce territorio, dove non esiste lo spazio vuoto, ma solo luoghi (Augé, 1993) che si intersecano, fino a divenire un sistema di luoghi (Mannarini 2004, 25).

Prendiamo ad esempio una città molto conosciuta: Siena. Quale comunità la abita? Possiamo parlare di comunità senese, ma non meno valore, identità e razionalità territoriale hanno le diciassette comunità delle varie contrade in cui è suddivisa (si pensi per esempio all'istituzione del “battesimo contradaio”) e, all'interno di ogni contrada, aggregazioni di vie o singole vie potranno avere esse stesse un proprio senso comunitario.

Il territorio, quindi, non è dato, ma costruito da degli attori secondo dei fini e una precisa razionalità territoriale, data dalla comunità che lo crea e che creandolo ne fa parte. In altre parole essendo sistema di sistemi, o sistema di luoghi, agisce per autopoiesi, ovvero “un processo attraverso il quale un sistema produce, trasforma o anche distrugge i suoi componenti, dalla cui interazione il sistema stesso trae individualità” (Turco 1988, 136). L'autopoiesi è una formidabile garante della sopravvivenza, dal momento che il sistema genera autonomamente le condizioni che, mantenendo stabile la sua organizzazione, gli consentono di far fronte alle perturbazioni ambientali senza perdita di identità” (Turco 1988, 131). Questo significa che ogni componente, singola persona, categoria di persone o artefatto ha un proprio compito ed un senso all'interno della comunità, funzionali al mantenimento della comunità stessa. Non c'è altra via per conoscere una comunità che agire con essa, interagendo con le persone che ne fanno parte e ricostruendo con esse il senso che viene dato alla comunità stessa e all'oggetto del nostro intervento.

Significa non solo identificare alcuni soggetti significativi del territorio attraverso i quali pianificare il nostro primo contatto con la comunità (i cosiddetti *gate keepers*), ma anche

individuare quanti e quali attori possono essere portatori di interesse rispetto all'oggetto del nostro intervento, attraverso un'azione di mappatura. Tale mappatura, tuttavia, non va intesa come una mera elencazione, bensì come un vero e proprio lavoro di processo in cui i dati emergono dalla relazione con i soggetti via via individuati: non dunque una mappa oggettiva, ma una ricostruzione della realtà in cui gli stessi soggetti si riconoscono ed esprimono le loro percezioni.

La fase di promozione nella comunità, in cui si entra in contatto con i soggetti del contesto per far conoscere l'idea progettuale e coinvolgerli nel progetto, è quindi un insieme di azioni che aiutano la comunità a ri-conoscersi, nel senso di esprimere la propria identità e le proprie visioni e istanze affinché siano visibili e legittimate: quanto più i soggetti coinvolti si sentono riconosciuti come attori del processo, tanto più saranno disponibili ad attivarsi.

Il processo di promozione nella comunità non è applicabile solo nelle comunità geograficamente circoscritte, ma anche in contesti dove i confini sono determinati da altri fattori di appartenenza: per esempio se pensiamo a interventi rispetto al tempo libero dei giovani, possiamo pensare di coinvolgere diversi soggetti che con i giovani hanno una relazione diretta (genitori, animatori, altri giovani, ecc.) o indiretta (amministratori pubblici, adulti, volontari di associazioni, ecc.), piuttosto che procedere a identificare diversi contesti che intersecano la vita dei giovani (piazze, locali pubblici, centri sportivi, parrocchie, ecc.). Se siamo interessati a progetti rispetto all'inserimento lavorativo dei giovani, possiamo pensare ai diversi soggetti che sono portatori di interesse rispetto al tema giovani e lavoro, come per esempio imprenditori, centri per l'impiego, centri di formazione, associazioni di categorie, scuole. Se operiamo in un servizio di consulenza a scuola gli interlocutori possono essere tutti gli attori coinvolti nella comunità scolastica (studenti, genitori, insegnanti, dirigente scolastico, personale di segreteria, bidelli ecc.).

Analogamente nella fase di promozione non è pensabile operare solo con azioni di contatto e ricognizione rivolti ai singoli attori in gioco: se si resta nell'ambito individuale, non è fattibile il processo di riconoscimento reciproco e di sviluppo del senso di appartenenza rispetto al progetto di comunità. Le singole rappresentanze possono esprimere il loro punto di vista, ma se non agiscono un confronto con altri non percepiscono il processo collettivo di cambiamento e il loro ruolo nel processo: di conseguenza anche le aspettative sul progetto, così come le disponibilità ad attivarsi rischiano di rimanere sul piano individuale, con la deriva perversa che le persone partecipano in virtù della relazione che instaurano con l'operatore. Al contrario, proporre nella fase di promozione dei momenti di espressione, conoscenza reciproca e scambio fra i diversi soggetti della comunità sul tema in questione, favorisce il riconoscimento di un oggetto collettivo da affrontare (che costituisce un "osso da mordere" quanto più le posizioni espresse delle singole individualità sono vicine o distanti) e la costruzione di un soggetto plurale che alimenta un'aspettativa di cambiamento in virtù della quale attivarsi.

Come già espresso precedente, la prima fase di contatto con la comunità è dunque essa stessa un'azione "di comunità".

Interdipendenza fra individuo e contesto: il lavoro sui processi

Secondo la teoria di Kurt Lewin, il soggetto è all'interno di un campo di forze che incidono su di lui e sulla sua azione (teoria del campo) e provengono dal proprio interno (es. bisogni, sentimenti, idee, storia), dall'ambiente (es. altre persone, situazioni, relazioni, attività, aspettative) e dall'interazione fra questi. Tale interazione rappresenta lo "spazio vitale" della persona, quindi l'insieme degli eventi possibili per quella persona in quella situazione (Trombetta-Rosiello, 2000).

Il processo è l'interazione che si mette in moto fra individuo e ambiente: può essere determinato da dei dati di partenza (elementi della persona e del contesto in una data situazione) che però nella loro relazione vengono a modificarsi in un'ottica di interdipendenza. Ciò che emerge in una data azione (un problema da risolvere, un comportamento, un'azione collettiva, una decisione) non dipende unicamente dagli aspetti di partenza, ma da quello che succede nell'interazione fra i vari aspetti: fra i dati in entrata e i dati in uscita c'è un processo di interazione che determina il risultato (Cfr. Branca 2003a).

Dunque un processo fra un soggetto e il contesto è determinato da:

- elementi che riguardano l'individuo: bisogni, motivazioni, aspetti cognitivi, storia personale, aspirazioni ecc.
- elementi che riguardano il contesto: ambiente, condizioni, storia, stimoli, risorse, ecc.
- elementi che riguardano la relazione fra l'individuo e gli altri: vicinanza, coinvolgimento, legami, conflitti, esclusioni, ...

Quando il punto di vista soggettivo (percezioni, bisogni, vissuti ...) passa da un livello individuale ad un livello collettivo (viene condiviso con altri, diventa patrimonio dell'insieme dei soggetti coinvolti) si può produrre un cambiamento che incide sul livello individuale, sull'interazione fra i vari attori e, di conseguenza, sulle loro azioni. D'altra parte le dinamiche relazionali che si sviluppano nel contesto possono facilitare o ostacolare tale cambiamento.

Lavorare sul processo significa, quindi, agire sull'interazione fra individuo e ambiente, attraverso degli strumenti che mettono in gioco la relazione: l'emersione dei bisogni e dei vissuti dei singoli o delle varie parti in gioco, il riconoscimento dei diversi punti di vista, il confronto e l'influenzamento reciproco, la gestione del conflitto e la ricerca di soluzioni condivise sono tutti esempi di azioni di processo, per ognuna delle quali si possono costruire degli strumenti specifici per la situazione.

Nell'ambito di questo approccio, non si tratta solo di procedere attraverso uno schema classico di progetto (obiettivi - azioni - valutazione), ma di considerare prima di tutto i processi

relazionali come oggetto del nostro lavoro e, contemporaneamente, come strumenti attraverso i quali agire un cambiamento.

Se per esempio stiamo lavorando con un gruppo di giovani che utilizza degli spazi pubblici e che viene percepito da altri residenti di quel contesto come disturbante, ciò che ci deve interessare non è tanto (o soltanto) l'emersione delle ragioni degli uni e degli altri, per esempio limitandoci a sostenere le attività dei giovani mediando su delle condizioni poste dagli altri soggetti; piuttosto dovremmo esplorare come l'interazione fra le due parti agisce sugli uni e sugli altri e quanto la stessa relazione rappresenti un agente ostacolante o facilitante il cambiamento: per fare ciò non c'è altra strada che costruire delle opportunità di connessione fra le due parti per rendere espliciti e reciprocamente legittimati i diversi punti di vista (per esempio attraverso degli incontri o delle occasioni di contatto facilitate da un operatore). L'oggetto del nostro lavoro è la stessa relazione fra le parti e, per affrontarlo, non possiamo che partire dal mettere gli attori in relazione fra loro: l'intervento progettuale non potrà che essere, quindi, un'azione sul processo.

Analogamente, se stiamo supportando un gruppo nell'organizzazione di un evento, non possiamo prescindere dal lavorare sul processo di gruppo e sulla sua relazione con gli agenti interni ed esterni (il clima del gruppo, i ruoli, il contesto in cui si organizza l'evento, i destinatari, i partner, chi detiene le risorse, ecc.): per esempio nelle situazioni di presa di decisione aiutiamo il gruppo e definire in maniera chiara e condivisa l'obiettivo e il metodo della decisione, per garantire l'efficacia della stessa. In questo senso il gruppo viene riconosciuto come il soggetto dell'azione e l'evento in questione come esito del processo.

L'interdipendenza fra soggetto e contesto (vale la stessa dinamica nel caso che il soggetto sia un gruppo nei confronti di altri) non è un risultato, ma un dato di fatto; non dipende dall'attivazione di un intervento, ma esiste già a priori: si tratta dunque di mettere in campo interventi rivolti a questa interazione, che facilitino le relazioni e rendano fluide le dinamiche fra i diversi individui o gruppi, verso la costruzione di soggetti collettivi all'interno dei quali le diverse parti siano riconosciute e attraverso i quali affrontare i problemi e i bisogni sentiti. Dunque un soggetto collettivo che agisca scenari di cambiamento. L'interdipendenza può trasformarsi da fattore ostacolante (che fa evolvere le situazioni sempre nello stesso modo) a processo facilitante il cambiamento nella comunità (verso la costruzione di un "noi" che può incidere nell'affrontare una situazione).

Negli interventi di politiche giovanili ogni volta che entriamo in relazione con i giovani è importante che consideriamo e valutiamo il contesto, le forze che si esprimono e il sistema di relazioni che ne è la base e la struttura. È riduttivo e limitante lavorare con gli uni o con altri soggetti della comunità: è più generativo operare nelle interazioni che ci sono fra di loro e nei processi relazionali che l'esistenza dell'uno o dell'altro all'interno dello stesso contesto rendono significativi. Quando lavoriamo per esempio con un gruppo informale di adolescenti, dovremmo occuparci delle relazioni agite dentro e fuori dal gruppo, delle percezioni e dei vissuti che il gruppo ha nei confronti degli altri attori e viceversa, del rendere espliciti e condivisi i bisogni dei

vari soggetti e così via. Quando attiviamo un servizio rivolto ai giovani, dovremmo chiederci come è percepito dalla comunità e quali dinamiche attiva (come è visto dai giovani che ne usufruiscono? E da quelli che non ne usufruiscono? E dagli adulti?). Qualsiasi azione promuoviamo nell'ambito di un contesto è un nuovo elemento che si attiva nella dinamica della comunità e che agisce sui processi in atto.

A livello operativo, il lavoro nei processi si può attivare partendo dal porsi alcune domande rispetto al contesto in cui intendiamo agire: quali sono gli attori in gioco? Quali fattori incidono in un determinato momento? La relazione che effetti produce? Quali vincoli e possibilità crea? Cosa facilita o ostacola la relazione? Immaginiamo di contestualizzare queste domande in alcune situazioni concrete: una piazza co-abitata da un gruppo deviante e da altri giovani e adulti; giovani in dispersione scolastica che faticano ad interfacciarsi con soggetti del mondo scolastico e lavorativo; studenti di una classe che viene percepita come problematica da insegnanti e dirigente scolastico; giovani di un territorio che interagiscono (o non interagiscono) con associazioni locali; giovani isolati all'interno del quartiere dove abitano. Se consideriamo queste situazioni come esempi in cui i vari bisogni hanno origine all'interno della relazione di interdipendenza fra individui, gruppi e contesto, le azioni progettuali non possono che essere intese nell'ambito dei processi in atto fra questi attori (siano essi singole persone, gruppi, istituzioni, servizi, ecc.).

La meta progettazione

Come abbiamo visto in precedenza, negli interventi fondati sull'approccio della ricerca-azione è di fondamentale importanza porsi delle domande prima di agire. La meta progettazione è una metodologia che ha il suo cuore appunto in questo: fermarsi per interrogarsi, riflettere e ricercare prima di agire. Questo semplice atto risulta fondamentale per costruire le premesse all'intervento e di volta in volta raccogliere gli elementi per progettare azioni e strumenti. È una pratica importante che permette di mettere a fuoco gli obiettivi, le risorse e le modalità dell'intervento e di esplorare la cultura del contesto, di entrare in connessione con i linguaggi, di non condizionare l'azione a giudizi pre-costituiti.

La meta progettazione può essere utilizzata all'interno del gruppo di lavoro di operatori che si avviano a progettare un intervento, sia esso a livello di macro-progetto o di micro-azione all'interno di un percorso progettuale più ampio. Ma può essere utilizzata in tutte le situazioni di gruppo, inclusi gruppi di cittadini e di giovani di un contesto in cui stiamo operando, attraverso un intervento dell'operatore come facilitatore del processo o fornendo allo stesso gruppo gli strumenti per procedere: sviluppare la consapevolezza dei vari soggetti sui diversi fattori in campo aiuta a costruire con maggiore chiarezza e condivisione degli scenari possibili, anche individuando delle alternative che non sarebbero visibili senza un adeguato livello di analisi e di connessione fra i diversi punti di vista. In questo senso la meta progettazione si può

rappresentare come un puzzle che diventa sempre più nitido quanto più vengono specificate le diverse letture della realtà: i diversi contributi portati dai vari attori o emersi dalla molteplicità di interrogativi che ci si pone non rendono più complesso il puzzle, ma piuttosto ne completano la forma sviluppandola nella sua multidimensionalità. La costruzione condivisa di analisi e scenari sul processo in atto sviluppa inoltre nel gruppo la percezione di possibilità (*empowerment*) di poter realizzare un'azione di cambiamento e aumenta il senso di proprietà sulle azioni progettuali che si stanno individuando.

La metodologia della meta progettazione consiste nel porsi alcune domande rispetto ad alcuni aspetti centrali del processo in atto:

- raccolta degli elementi di contesto
- esplicitazione delle intenzioni pedagogiche
- formulazione di domande sul processo o progetto e ipotesi di risposta.

Le domande da porsi non sono definite a priori, ma vengono individuate dallo stesso gruppo in azione, partendo proprio dal chiedersi: che cosa ci domandiamo rispetto a questa situazione che stiamo affrontando? Quali dubbi ci vengono in mente? Quali aspetti sentiamo di dover approfondire e con quali interrogativi?

Dai dati raccolti ed esplorati nei diversi livelli di meta analisi, emerge un insieme di indicazioni (cose da fare o non fare, aspetti da curare, attenzioni da avere, ecc.) che rendono fattibile la costruzione di uno o più scenari plausibili di intervento: è questa la fase di progettazione, in cui i dati in uscita vanno a costituire i diversi aspetti dell'azione progettuale (obiettivi, azioni, modalità, ecc.).

Di seguito presentiamo le diverse fasi della meta progettazione, prendendo come esempio l'intervento realizzato con un gruppo di giovani (gruppo promotore) per l'organizzazione di un'assemblea di quartiere su di un tema emergente per la vita di quel luogo: in questo caso i giovani rappresentavano il gruppo promotore e il ruolo dell'operatore era quello di facilitare e sostenere il gruppo nella progettazione dell'incontro assembleare.

1. Raccolta degli elementi di contesto. Prendere coscienza del contesto permette di "prendere la distanza" necessaria per costruire una visione critica dell'esistente, distinguere quello che è da quello che non è e basare l'intervento su dati concreti. È necessario raccogliere tutte le informazioni riguardanti la situazione. Il gruppo di giovani ha riflettuto sul gruppo assembleare con cui si proponeva di lavorare (ovvero l'insieme delle persone coinvolte nell'assemblea), chiedendosi:

- chi viene di solito all'assemblea?
- ci sono conflitti? c'è fiducia?
- che competenze ha acquisito? (es. come vengono prese le decisioni: delega ai soliti, decide per maggioranza, per consenso? riescono a dividersi i compiti?)
- c'è qualcosa di recente che ha bisogno di essere ripreso o rinforzato?

Inoltre, sono state valutate le risorse strutturali e umane a disposizione:

- dove viene svolta l'assemblea?
- quante persone sono attese?

2. Esplicitazione dell'Intenzione Pedagogica. La conoscenza critica della realtà non è sufficiente per modificarla (Freire P., 2003): l'approccio della ricerca-azione punta ad ipotizzare e attuare interventi trasformativi della realtà a partire dai bisogni dei soggetti, innescando processi di *empowerment*. In questo senso la ricerca-azione agisce secondo una logica di tipo pedagogico: ci si interroga sul mondo per prendere coscienza delle sue contraddizioni e agire per cambiarlo secondo un'intenzionalità precisa. Nel nostro caso il gruppo di giovani e gli operatori, dopo aver raccolto le informazioni sul contesto, si è interrogato e ha deciso cosa cambiare e verso quale direzione, rendendo chiara ed esplicita l'intenzione pedagogica:

- cosa vogliamo portare a tema?
- cosa vogliamo cambiare o rafforzare?
- cosa vogliamo portare a casa dall'incontro?

3. Formulazione di domande e ipotesi di risposta sul processo. Dopo aver raccolto e discusso degli elementi di contesto e aver stabilito l'intenzione pedagogica, si affronta la parte principale della meta progettazione: il gruppo in questione si è interrogato su tempi, struttura, spazi, luoghi, strategie di conduzione dell'incontro assembleare che si intende realizzare. Utilizzando la tecnica del brainstorming si generano domande su tutti gli aspetti che possono riguardare l'intervento, non ci si preoccupa se sono domande più o meno attinenti o profonde, si procede senza giudizi reciproci per associazione d'idee. Se nel gruppo c'è un buon livello di fiducia, possono emergere interrogativi considerati tabù per la cultura di riferimento, si può innescare un processo di interrogazione del reale che pone le basi per scoprire quello che Freire chiamava "l'inedito percorribile" (2001): se è possibile farsi delle domande sulla realtà quotidiana significa che può essere messa in discussione, si possono trovare ed elaborare percorsi nuovi per cambiarla. Nel caso preso in esame il gruppo ha prodotto e utilizzato le seguenti domande:

- il luogo di ritrovo per l'assemblea è adatto?
- come si fa a parlare di...?
- come si fa a decidere che...?
- è il momento giusto per parlare di...?
- quali contraddizioni portiamo a tema?
- sono sufficienti le risorse che abbiamo?
- chi si occupa di prenotare la sala?
- chi ci può aiutare?
- come attiriamo la gente?

- come invitiamo la gente?
- chi si occupa dell'accoglienza?
- i tempi sono adeguati?
- con che strumenti valutiamo l'incontro?
- che strategia proponiamo per far decidere?
- all'assemblea invitiamo gli adulti del quartiere?
- gli adulti partecipano alle decisioni?
- gli adulti possono avere un ruolo di consulenti?

Esaurite le domande si procede in ordine dalla prima all'ultima per elaborare delle ipotesi di risposta. È un momento importante perché, nel rispondere alle domande, si prendono delle decisioni, si costruiscono strategie, si inventano strumenti che aumentano le competenze del gruppo e restano patrimonio collettivo. Con questa metodologia il gruppo di giovani a poco a poco ha delineato i contorni dell'intervento, scoprendo che, procedendo per domande e risposte, quello che prima poteva risultare un compito impossibile come organizzare un'assemblea di quartiere, stava assumendo una dimensione di fattibilità: il gruppo si sentiva più capace.

4. Micro progettazione. Elaborate le risposte a tutte le domande, si procede a dare forma e a raffinare i contenuti emersi. A partire dall'intenzione pedagogica si elaborano gli obiettivi dell'intervento e si costruisce una scaletta di lavoro sulla base della meta progettazione: fasi, tempi, strategie, ruoli, ecc. Nell'esempio dell'assemblea di quartiere, il gruppo promotore ha definito le fasi per arrivare all'assemblea (come coinvolgere le persone e gli aspetti organizzativi), la scaletta e i contenuti dell'assemblea, il ruolo dei diversi partecipanti nelle decisioni, gli strumenti per la conduzione (domande stimolo per attivare la discussione, lavori in sottogruppi, ecc.), le modalità di valutazione e i compiti dei diversi giovani del gruppo. Infine ha ipotizzato alcuni scenari per la fase successiva all'assemblea, per dare efficacia e continuità al processo messo in atto.

Il lavoro di gruppo

Nell'ambito dell'approccio in cui ci muoviamo, quello che ci interessa del gruppo non è solo la sua valenza di strumento per stare e lavorare insieme, ma soprattutto la sua potenzialità come soggetto attivo, come esperienza di interazione che produce cambiamento nei singoli e nei confronti dell'ambiente circostante.

In tutti i gruppi il comportamento dei singoli e del collettivo sono determinati dall'interdipendenza fra individuo, gruppo e ambiente, secondo la concezione lewiniana di gruppo come campo di forze (Lewin 1972). Ciò che favorisce il passaggio dall'esperienza dello

stare in gruppo all'esperienza del gruppo come soggetto sociale attivo è lo sviluppo del senso dell'interdipendenza (Quaglino et al. 1992)

Ad un primo livello il gruppo è caratterizzato dall'interazione fra le persone, che può avere un'accezione di legame (Spaltro 1993): il gruppo risponde ai bisogni dei singoli, fa, si incontra, impegna tempo e risorse; prevale la dimensione del mediare fra i propri bisogni e quegli degli altri. Il gruppo è uno strumento. E' il caso di molti gruppi naturali come le compagnie informali o i gruppi di interesse, ma può riguardare anche gruppi attivati su obiettivi nel loro primo stadio di lavoro o qualora non si sviluppi una reale consapevolezza collettiva (gruppi classe, comitati organizzativi, gruppi di discussione, gruppi in formazione...).

Ad un secondo livello il gruppo è caratterizzato dall'integrazione fra i membri: prevale la necessità di raggiungere un risultato collettivo e la consapevolezza dei bisogni di tutti, ovvero la spinta ad integrare i bisogni dei singoli e questi con i bisogni del gruppo. Il gruppo è un soggetto in azione.

Il primo livello si può riferire al concetto di *membership* (sentirsi parte del gruppo), dove il gruppo è un'opportunità per soddisfare i propri bisogni (Quaglino et al. 1992). Il secondo livello si riferisce al concetto di *groupship* (sentirsi gruppo), dove la soddisfazione dei bisogni passa attraverso il senso di appartenenza al gruppo. E' l'affermazione del "noi dove tutti si riconoscono" (id): il senso di appartenenza alimenta la vita del gruppo e mette in relazione il gruppo con l'esterno, fondando l'azione del gruppo.

Il lavoro di gruppo è lo strumento principe del lavoro di comunità e della promozione di processi partecipativi: è il contesto dove individuale e collettivo si integrano (Amerio 1982), dando la possibilità di farsi carico dei diversi elementi portati dai singoli e contemporaneamente dei vincoli e delle opportunità poste dal contesto. Attraverso il gruppo le diverse individualità possono essere riconosciute e messe in relazione con le altre, sviluppando opportunità di espressione e confronto su aspetti comuni ai diversi attori di un determinato contesto; anche i soggetti deboli e marginali della comunità, attraverso contesti di gruppo, possono trovare spazi di espressione e valorizzazione nonché prendere parte alle decisioni che riguardano problemi o beni comuni. Inoltre il gruppo può essere promotore di relazioni significative fra attori diversi, attivando reti collaborative anche inaspettate, quanto più garantisce la possibilità di sviluppare processi di influenzamento reciproco e che, di conseguenza, attivano un cambiamento su un piano collettivo e non individuale.

È necessario tuttavia distinguere due modalità diverse di azione del gruppo orientata all'obiettivo che, a livello operativo, possono riflettere i due livelli di *membership* e *groupship* e sono rispettivamente il lavoro *in* gruppo e il lavoro *di* gruppo (Cfr. Branca 2003a).

Il **lavoro in gruppo** è molto centrato sui dati in entrata: aspettative, visioni, motivazione, competenze e altri aspetti che riguardano i singoli componenti, così come richieste, vincoli e risorse del contesto. Il gruppo è orientato al compito e il risultato è dato dalla somma dei contributi delle varie parti o dall'emersione di qualche elemento di qualità da parte di qualcuno degli attori in gioco. Ci possono essere diversi esempi di lavoro in gruppo negli interventi con i

giovani e con la comunità: per esempio quando un compito complesso viene suddiviso fra i membri del gruppo, ma senza prevedere degli spazi di collaborazione o influenzamento fra i singoli o i sottogruppi; oppure quando in un gruppo i giovani vengono valorizzati per le competenze in entrata (chi ha competenze grafiche si occupa del volantino, chi ha competenze di sintesi fa il verbale, chi è più estroverso si occupa della comunicazione con l'esterno, ecc.), senza che ci siano delle opportunità di contaminazione fra saperi e abilità, rischiando anche di escludere alcune persone con competenze meno evidenti. Altro esempio può essere quello delle decisioni prese per maggioranza, senza prevedere una fase di discussione o un metodo di espressione e garanzia per le minoranze. Queste strategie di lavoro in gruppo non sono di per sé inadeguate, ma non sono efficaci per la costruzione del senso di gruppo e, di conseguenza, del senso di proprietà sul lavoro del gruppo, con il rischio che la responsabilità resti limitata al piano individuale (è il caso per esempio di diversi gruppi progettuali di giovani che, pur dopo una fase di entusiasmo iniziale, non riescono a garantire continuità nei compiti assunti).

Il **lavoro di gruppo** pone al centro il processo di interazione fra i diversi attori al servizio dell'obiettivo, mettendo in circolo i vari dati in entrata portati dai singoli e generando processi di interazione e influenzamento che possano garantire prese di decisione e costruzione di prodotti collettivi: il dato in uscita non è dato dalla somma degli elementi, ma dall'esito del processo collettivo.



Ciò che contraddistingue il prodotto del primo o del secondo modello non è tanto la qualità del risultato di per se stesso, ma la qualità dell'interazione: il gruppo non è solo lo strumento per produrre, ma è l'oggetto e il soggetto stesso del lavoro.

Per garantire l'efficacia del lavoro di gruppo è importante porre attenzione ad alcuni aspetti di processo:

- 1. La costruzione del setting di gruppo**, attraverso l'introduzione delle persone, la definizione del compito e la sua contestualizzazione (cos'è successo prima? Cosa succederà dopo?); dedicare uno spazio al lavoro di gruppo significa distinguere le fasi di

lavoro (in cui si produce e si prendono decisioni collettivamente) dai momenti informali in cui le relazioni avvengono fra singoli e secondo legami o alleanze parziali fra i membri. Ciò non significa, tuttavia, che un lavoro di gruppo non possa essere realizzato anche in contesti e con modalità comunicative informali, purché siano salvaguardati gli aspetti di garanzia del processo (per esempio gruppi di adolescenti o gruppi che utilizzano come sede di lavoro uno spazio informale come un centro di aggregazione, una struttura sportiva, un'abitazione, una stanza in un locale pubblico...)

2. Il contratto di gruppo, in cui, partendo dall'espressione delle aspettative dei singoli e delle richieste del contesto, si arrivi a definire degli obiettivi di lavoro condivisi (il compito del gruppo), il metodo di lavoro e i diversi ruoli funzionali al processo di lavoro. La contrattazione garantisce il riconoscimento della presenza dei membri del gruppo e rappresenta un patto che i diversi partecipanti sottoscrivono, assumendo la responsabilità di portarlo avanti. La parte delicata della costruzione del contratto, che è anche garanzia di efficacia del processo, è proprio la negoziazione delle aspettative dei singoli. Spesso nei gruppi di giovani attivati all'interno di progetti si trascurava questo aspetto, con il rischio che il gruppo sia sentito più dall'operatore che l'ha attivato che dai giovani che ne fanno parte; un altro esempio può essere quello delle classi scolastiche, dove i processi di de-responsabilizzazione dei singoli studenti sono spesso legittimate dalla mancanza di un patto costruito all'interno della classe e fra questa e gli insegnanti.

3. L'emersione dei punti di vista dei singoli, siano essi bisogni, percezioni, vissuti, aspettative o altri aspetti rilevanti rispetto al compito del gruppo; attraverso l'espressione ogni individualità ha spazio per emergere ed essere presa in considerazione, nonché può portare un contributo rilevante al lavoro del gruppo. L'emersione di diversi punti di vista è tanto più efficace quanto più permette l'espressione delle posizioni minoritarie e del pensiero critico: la presenza di visioni contigue e coerenti fra loro e di visioni distanti non è altro che la rappresentazione della reale composizione del gruppo: renderla esplicita aiuta ad evitare dinamiche di manipolazione o di boicottaggio rispetto al futuro lavoro del gruppo. La cura di questa fase permette che i diversi contributi portati dai singoli diventino patrimonio del gruppo: le individualità riconosciute assumono valore come specificazioni di un più complesso quadro collettivo.

4. Lo scambio e l'influenzamento possono verificarsi solo a seguito della fase di emersione: attraverso l'analisi, la discussione e la sintesi il gruppo prende in considerazione i diversi contributi e sviluppa un prodotto complesso e originale attraverso lo scambio e l'influenzamento reciproco fra le parti. Possono essere utilizzate metodologie molto diverse a seconda del compito del gruppo (se per esempio si sta occupando di analizzare di un problema, di progettare un'azione, di individuare un'idea creativa, di prendere una decisione...). Altro aspetto da considerare è l'ampiezza del gruppo e del compito: per esempio, nel caso di un grande gruppo o con un compito complesso, si possono prevedere delle sessioni di lavoro per sottogruppi alternati a sessioni in plenaria,

che favoriscono da una parte l'analisi e l'approfondimento, dall'altra l'influenzamento e la sintesi fra sottogruppi. È la fase produttiva del processo di gruppo, in cui le interazioni sono orientate al risultato del gruppo su cui gli attori in gioco stanno investendo.

5. La valutazione del processo (*evaluation*) di gruppo è lo spazio che viene dedicato a raccogliere le percezioni dei membri sul lavoro svolto: non solo rispetto alla soddisfazione sui risultati raggiunti, ma anche ai vissuti rispetto al gruppo, alle relazioni, alle aspettative, al futuro del gruppo. È la fase in cui il gruppo acquisisce consapevolezza sul processo, sui cambiamenti in atto e sul senso del gruppo. Attraverso il processo di valutazione si fissano gli apprendimenti acquisiti dai singoli e dal collettivo e si mettono in luce punti di forza e di debolezza che hanno facilitato o ostacolato il processo; è inoltre l'occasione in cui definire la prospettiva futura per gli individui e per il gruppo verso l'interno o verso l'esterno. Questa fase è fondamentale per il passaggio all'azione di gruppo e all'assunzione di identità di gruppo come soggetto.

6. La memoria del gruppo è lo strumento che permette di raccogliere e rendere visibili e fruibili in tempo reale i contenuti emersi nel corso del lavoro (di solito si utilizza una lavagna a fogli o un videoproiettore), ma è anche un compito che il gruppo si dà a garanzia dello sviluppo del lavoro (individuando una o più persone che si occupino di registrare i contenuti). Raccogliere i contenuti in tempo reale permette non solo di non perdere informazioni importanti, ma anche di restituire al gruppo un quadro di insieme dove si tengano sullo sfondo le individualità e si focalizzi il prodotto del gruppo. La memoria del gruppo non è una trascrizione statica (come può essere il verbale redatto successivamente che è comunque importante), ma una memoria di lavoro che raccoglie, elabora, organizza e tiene a disposizione le informazioni che il gruppo sta producendo e utilizzando.

Ogni fase del lavoro di gruppo prevede l'utilizzo di strumenti di facilitazione che sono diversi a seconda degli obiettivi, del contesto, degli attori in gioco, nonché dei processi che via via si attivano.