

Sulle tracce di Pollicino...

La valutazione dei percorsi d'inserimento socio-lavorativo in un progetto per adolescenti svantaggiati*

di Debora Fimiani, Maurizio Giambalvo, Simone Lucido

1_ Premessa

Le trasformazioni dei sistemi di welfare intervenute a più livelli nel campo del lavoro sociale hanno prodotto, fra l'altro, una crescente attenzione al tema della valutazione dei servizi. Pressati da esigenze, a volte contrastanti, di contenimento e razionalizzazione della spesa da un lato e di miglioramento della qualità delle prestazioni dall'altro, istituzioni pubbliche e organismi *non profit*, enti finanziatori e soggetti gestori si sono impegnati nella produzione, e nella successiva applicazione, di una eterogenea collezione di approcci, metodi e strumenti della valutazione.

Il rischio insito in questo sforzo, come mostrano molte esperienze di valutazione dei servizi sociali, è che la ricerca della massima oggettività e precisione delle pratiche valutative le riduca all'uso di una strumentazione rigida e ad un cumulo di adempimenti burocratici, percepiti come un peso dalle organizzazioni, sostanzialmente slegati sia dagli aspetti progettuali che dalla fase di realizzazione dei servizi stessi. Parallelamente, pur perdendo di senso per le organizzazioni, la valutazione - come è stato recentemente sottolineato¹ (rischia di assumere il ruolo di bene-feticcio, esibito con orgoglio sia all'esterno che all'interno dell'organizzazione che lo possiede, ma senza ricadute concrete sui processi valutati.

Ora, se è vero che "i sistemi di valutazione servono per costruire rappresentazioni dell'operatività in grado di incrementare le conoscenze sui processi lavorativi e sui risultati raggiunti"², l'affidarsi unicamente alla presunzione che la razionalità quantitativa possa esprimere *come si fa lavoro sociale* si risolve spesso in semplificazioni meccaniche ed autoreferenziali delle realtà operative analizzate.

* Questo testo è apparso nel volume collettaneo, *Pollicino - Centri polivalenti in rete. Percorsi buone pratiche di inclusione sociolavorativa e di sviluppo di comunità*, Palermo 2004.

1 "Spunti " Studio APS - Analisi PsicoSociologica, ottobre 2003, n. 7.

2 Gruppo di lavoro sulla valutazione dello Studio APS, *Ridefinire metodologie e strumenti di valutazione in una prospettiva dialogica*, in "Spunti ", *cit.*, p. 72.

Al contrario, l'esigenza di adeguare le proprie rappresentazioni alla realtà del lavoro sociale può essere meglio soddisfatta attraverso un triplice movimento: "la legittimazione delle rappresentazioni conoscitive prodotte dai diversi soggetti coinvolti nei processi produttivi, nonostante queste siano sempre parziali e provvisorie; l'integrazione di queste diverse rappresentazioni, piuttosto che affidarsi alla sola utilizzazione di indicatori universali, mono-prospettici, di dubbia obiettività; l'individuazione condivisa di oggetti (definiti e limitati) interessati dai processi di valutazione e degli scopi che si intendono perseguire"³. Da questo punto di vista, gli strumenti utilizzati non possono essere imposti da autorità esterne o standardizzati una volta per tutte, ma dovrebbero di volta in volta discendere dagli attori coinvolti e tra loro condivisi.

A partire da queste considerazioni, l'approccio preso in considerazione per la valutazione del progetto "Pollicino - Centri Polivalenti in Rete", pur nel rispetto dell'impianto metodologico descritto nel formulario di presentazione, ha privilegiato una prospettiva e dei metodi che possiamo definire di natura *dialogica*⁴, in cui il contributo degli strumenti quantitativi di raccolta di dati e informazioni viene integrato da attività di ricerca qualitativa finalizzate alla creazione di uno spazio di confronto e condivisione di percezioni, rappresentazioni, difficoltà proprie delle organizzazioni e degli individui coinvolti nella realizzazione del progetto. Ciò è sembrato pertinente per un progetto di ampia portata come "Pollicino - Centri Polivalenti in Rete", che fa propri, già a partire dal nome, la ricchezza e le responsabilità insite nell'agire in rete, e che implica collaborazione, confronto ma anche potenziali incomprensioni e conflitti tra organizzazioni, attori e contesti operativi eterogenei⁵. In un certo senso, l'esperienza di una valutazione dialogica può cogliere la suggestione di Elias Canetti secondo il quale *per pensare occorre smettere di darsi da fare*⁶: la valutazione va oltre il burocratico adempimento di compiti scadenzati, non si somma cioè alle *cose da fare* come una *cosa in più*, ma si configura come una sorta di *funzione permanente* dentro il progetto, uno strumento in cui l'azione organizzativa trova uno spazio per ricomporre ed integrare le diverse fasi dei processi di lavoro e ri-collegare tra loro i soggetti delle reti organizzative.

Secondo quanto previsto dal progetto, l'obiettivo principale della valutazione è quello di prendere in considerazione "i cambiamenti stimati in tutti i poli dei

3 *Ibidem*, p. 73.

4 Una prospettiva "caratterizzata cioè dalla capacità di condividere il riconoscimento e la selezione degli elementi più significativi della realtà operativa; la costruzione di rappresentazioni in grado di rendere visibili e nel contempo affidabili le complessità esistenti; l'attribuzione di significati a ciò che si è osservato e rappresentato; l'individuazione di ambiti di azione che permettano di farsene qualcosa di ciò che si è compreso" (*Ibidem*, p. 74).

5 Più in generale, un tale metodo si rende necessario in quanto la complessità della valutazione dei servizi alla persona dipende non solo dalle caratteristiche dei servizi stessi (ci riferiamo per esempio alla immaterialità e relazionalità implicita nell'oggetto di lavoro del servizio, Franca Olivetti Manoukian *Produrre servizi. Lavorare con oggetti immateriali*, Il Mulino, Bologna 1998) ma anche dal processo di cambiamento che la dimensione relazionale ingenera e che pertanto implica il riconoscere *in itinere* altri obiettivi non prefigurabili in fase di progettazione di un servizio ma solo nella implementazione dello stesso.

6 Per evitare l'esito descritto in un altro suo aforisma: "A forza d'esperienza diventare stupidi" (Elias Canetti, *Un regno di matite*, Adelphi, Milano 1996, p. 11).

sistemi coinvolti: territorio - gestore - utenza"⁷. In particolare, nell'impianto definito in fase progettuale, la valutazione sul "sistema territorio" pone l'attenzione principalmente sulle ricadute dell'intervento sui quattro contesti territoriali di riferimento del progetto. L'analisi degli elementi oggetti di valutazione all'interno del "sistema gestore" è a sua volta articolata su due livelli, uno interno - riguardante il rapporto tra obiettivi ed azioni, la cooperazione tra gli attori del processo attivato, eventuali ostacoli - ed un livello esterno, relativo al grado di interesse dei destinatari per il modello sperimentale proposto. Infine, la specifica attività di valutazione sul "sistema-utenza" riguarda l'esito dei percorsi formativi. Nel costruire una rappresentazione complessiva degli eventuali cambiamenti intervenuti in questi tre sistemi, il gruppo di lavoro impegnato nell'attività di valutazione ha vagliato i processi attivati con particolare attenzione agli elementi strutturali, alle modalità di erogazione dell'intervento e agli esiti delle azioni in relazione agli obiettivi.

Le informazioni contenute nei documenti prodotti nella fase di progettazione e i dati quantitativi provenienti dall'analisi delle schede e dei questionari distribuiti in fase di monitoraggio alle diverse tipologie di attori coinvolti sono stati sottoposti ad una lettura approfondita grazie all'uso sistematico di strumenti propri della metodologia della ricerca valutativa e, più in generale, della ricerca qualitativa⁸. Attraverso l'osservazione partecipante nel corso di incontri e riunioni, interviste semi-strutturate e *focus group*, il gruppo di lavoro impegnato nelle attività di valutazione ha proposto agli attori in gioco uno spazio di ascolto, confronto e analisi utile a discutere l'andamento, le difficoltà e gli esiti di ogni intervento, indagando, inoltre, alcune dimensioni specifiche che erano state indicate in fase progettuale come aspetti di innovazione di Pollicino: la sperimentazione di nuove metodologie per la formazione, la presa in carico globale dei ragazzi, il lavoro in rete.

I risultati di questa azione di ricerca valutativa sono successivamente confluiti nel presente articolo che percorre trasversalmente gli oggetti di valutazione relativi ai tre sistemi coinvolti dal progetto (territorio - gestore - utenza), nonché le dimensioni di innovazione sopra indicate.

2_ Pollicino...

Il progetto Pollicino ha fornito la possibilità di avviare nelle quattro realtà territoriali processi educativi con adolescenti volti alla scoperta di sé e del mondo inteso come realtà/contesto in cui iniziare a prefigurare un proprio inserimento sociale e lavorativo. "L'intervento educativo infatti non consiste nell'imporre una determinata visione del mondo, ma nel far vivere all'educando una serie di esperienze nuove e stimolanti, ovvero nell'espandere il suo campo di

7 Progetto "Pollicino - Centri polivalenti in Rete" N. 1999/IT.16.1PO.011/6.08/7.2.4/016, p. 22.

8 Claudio Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano 2003.

esperienza in modo che sia lui stesso in grado di arricchire, se necessario di modificare anche radicalmente la propria visione del mondo⁹. Il progetto, partendo dal presupposto che l'adolescenza sia una fase della costruzione della personalità volta *anche* alla ricognizione di punti di riferimento per situare se stessi e la meta verso cui si vuole tendere, ha rielaborato tale riferimento alla psicologia dell'età evolutiva e lo ha adottato per identificare, da un punto di vista educativo, l'orientare alla progettualità quale finalità primaria delle attività. In questo senso l'orientamento non si è limitato ad alcune fasi del percorso d'aula ma ha trasversalmente accompagnato le azioni progettuali rivolte ai minori, così da predisporre situazioni di apprendimento identificabili come "aree intermedie fra il fare e il pensare ciò che si fa"¹⁰.

Le équipe coinvolte hanno avuto chiaro, sin dall'inizio, che il perseguire tale finalità fosse un'azione complessa e difficile poiché rivolta a soggetti adolescenti multiproblematici e a forte rischio. Il gruppo di adolescenti infatti si caratterizzava per la tendenziale e predominante difficoltà a formulare progetti realistici. Da un lato si osservavano nei ragazzi/e coinvolti l'abitudine ad adoperare uno stile cognitivo e comportamentale caratterizzati da una temporalità ristretta al qui ed ora della quotidianità e, al contempo, l'attitudine ad immaginare il futuro attraverso una produzione di scenari da sogno (per lo più una condizione socioeconomica costellata di oggetti *status symbol*) che si contrapponevano alla schiacciante realtà del sopravvivere. Dall'altro, era possibile osservare come gli adolescenti si abbandonassero ad una passività fatalistica che escludeva la possibilità di pensare concretamente il cambiamento. A partire da queste considerazioni teoriche ed osservazioni, il progetto accoglieva una ipotesi educativa che mirasse ad orientare i giovani utilizzando diverse strategie e strumenti: la formazione, la *work experience*, la formazione continua, l'accompagnamento educativo per favorire l'assunzione di una responsabilità personale nella costruzione del proprio futuro. Contemporaneamente l'azione progettuale mirava al gruppo degli adolescenti ed al contesto produttivo per facilitare l'attivazione di capacità di inclusione e di responsabilità sociale accrescendo la possibilità di un'esperienza feconda per tutti gli attori coinvolti.

L'idea di base dell'intervento è che la strategia contro l'esclusione sociale e le difficoltà di inserimento sociale per giovani multiproblematici debba essere articolata e complessa ed ispirata ad un approccio integrato innanzitutto fra il livello educativo, formativo e lavorativo. La bassa scolarizzazione, le scarse competenze di base, la mancanza di punti di riferimento educativi stabili sia nel contesto familiare che nei servizi e la provenienza da contesti caratterizzati da una diffusa cultura del "lavoro nero" delineavano un quadro di alta problematicità che ha implicato una continua riformulazione degli obiettivi e degli interventi.

9 Piero Bertolini, *Pedagogia fenomenologia: perché e come*, in "Pluriverso" n. 1 - 1999, p. 51.

10 Margherita Gallina, Francesca Mazzucchelli, *La scuola del lavoro. L'orientamento al lavoro degli adolescenti come prevenzione del disadattamento*, Raffaello Cortina, Milano 2001, p. 169.

3_ Il lavoro *sulla* formazione

Uno dei passaggi fondamentali nell'esperienza di Pollicino è costituito dal percorso formativo che ha preceduto gli *stage* e la *work experience*. Pensato come uno dei momenti a più alto contenuto di innovazione del progetto, il "corso di formazione per operatore turistico e ambientale" è stato uno dei campi in cui l'impianto progettuale e gli obiettivi di Pollicino si sono più intensamente misurati con le *emergenze* e le specificità dei contesti in cui si è lavorato. Dalla molteplicità di spunti di riflessione emersi nel corso della valutazione, alcuni temi sono affiorati - nelle interviste e nei *focus group* - con particolare evidenza e in alcuni casi con vera e propria *urgenza*.

Un nodo particolarmente critico con il quale i soggetti impegnati a vario titolo nel progetto hanno dovuto costantemente fare i conti è stato certamente il rapporto - a volte assai conflittuale - tra la rigida struttura del bando FSE che ha "costretto" l'intervento all'interno di un corso di formazione, e l'esigenza 'sostanziale' (propria del lavoro sociale in genere) di tener conto delle complesse *domande* poste agli operatori da destinatari socialmente e culturalmente molto svantaggiati in quattro differenti contesti locali d'intervento, ognuno dei quali si è definito nel percorso in funzione dei vincoli particolari che ha posto agli operatori e al progetto.

La questione principale che è stato possibile visualizzare nel corso della ricerca valutativa, riguarda dunque le difficoltà insite nell'adattare forma e contenuti specifici della formazione - comuni a tutti e quattro i centri in rete - alle differenti realtà locali.

Sebbene ispirati da un'idea innovativa di sviluppo locale fondato sul turismo eco-sostenibile, del tutto condivisibile nonché auspicabile per il futuro della Sicilia, nel corso della ricerca valutativa è emerso, come ci ha raccontato uno degli operatori coinvolti, che "i contenuti specifici della formazione relativi alla figura dell'operatore turistico e ambientale non avevano molto a che vedere con le effettive possibilità di inserimento lavorativo dei ragazzi, oltre che con le loro competenze di partenza al momento dell'inserimento nel progetto". Ciò ha determinato l'insorgere di difficoltà che si sono tradotte in un iniziale abbassamento della soglia di interesse e, quindi, di partecipazione dei ragazzi; in alcuni momenti particolarmente critici si è infatti rischiato di andare verso un'inversione della regola che prescrive 70% di ore di presenze obbligatorie consentendo un massimo del 30% di assenze sul monte ore complessivo del corso. Il confronto con questa situazione ha immediatamente attivato molti degli operatori del Progetto che hanno sentito fortemente la necessità di elaborare soluzioni che permettessero di rideclinare il percorso formativo adattandolo nella pratica - naturalmente nel rispetto dello schema previsto dal progetto - ai bisogni ed al livello culturale di partenza dei ragazzi coinvolti, nonché alle concrete opportunità lavorative offerte dai territori di riferimento. Ogni Centro

coinvolto nel Progetto Pollicino ha dunque cercato di ripensare il percorso formativo alla luce di questi vincoli; a Milazzo, ad esempio, il lavoro in aula è stato ridefinito nell'ottica della semplificazione, per cui sono stati elaborati i contenuti dei singoli moduli rendendoli molto simili a quelli della scuola elementare.

Per valorizzare questo sforzo, dandone conto, abbiamo scelto di focalizzare l'azione di ricerca valutativa proprio sulle risorse utilizzate e sulle strategie messe in atto dall'équipe di lavoro dei vari Centri per ovviare alla differenza tra la "mappa" fornita dal progetto ed il "territorio" reale in cui gli operatori si sono mossi. In questa prospettiva, ci è sembrato poco utile puntare l'attenzione soltanto sugli indicatori di andamento dei ragazzi durante il percorso formativo (livelli di apprendimento, partecipazione, interesse, competenze e abilità acquisite, ecc.) del resto puntualmente rilevati ed elaborati nella fase di monitoraggio. I dati relativi a questi indicatori assumono infatti un significato pregnante solo se si tiene conto del modo in cui le équipe di lavoro hanno saputo ricalibrare, adeguandoli al contesto, temi e contenuti dell'esperienza formativa. Di fronte al problema di un percorso formativo i cui contenuti tecnici si sono spesso rivelati al di sopra delle possibilità di apprendimento dei ragazzi, per scongiurare il rischio di una caduta dell'interesse e della partecipazione al progetto, in tutti e quattro i Centri sono state dispiegate almeno due differenti strategie d'intervento. La prima di queste è consistita essenzialmente nell'assumere come obiettivo principale dell'esperienza formativa l'innalzamento del livello culturale medio dei ragazzi, proponendo ai corsisti, come abbiamo già accennato, una selezione dei contenuti didattici previsti in una versione quanto più possibile rielaborata, semplificata e adattata alla situazione di partenza di ciascuno dei ragazzi.

Si è trattato dunque di una ridefinizione dell'obiettivo reso possibile dal fatto che ognuno dei nodi della rete costituita dai Centri Polivalenti ha saputo elaborare ed interpretare tempestivamente i segnali emergenti dal contesto¹¹. Questo lavoro di traduzione e *ridefinizione* dell'obiettivo iniziale (cioè la formazione professionale in vista dell'inserimento lavorativo in ambito turistico-ambientale) alla realtà operativa del progetto, è stato accompagnato (e probabilmente reso possibile) da un'altra strategia tendente a valorizzare al massimo la dimensione relazionale ed educativa del setting formativo: "Abbiamo lavorato molto sul piano educativo, sulla relazione, le regole, l'apertura rispetto agli adulti [...]. Il percorso formativo è stato utile ma è stato possibile realizzarlo perché abbiamo molto lavorato sul singolo e sul gruppo" (intervista ad un'operatrice)¹².

Nel corso della ricerca valutativa è emerso come, alla base di questa modalità, vi sia stata anche una riflessione maturata progressivamente sulla relazione tra il

11 Il percorso di formazione al quale hanno partecipato gli operatori nell'ambito del progetto ha molto facilitato questo passaggio, permettendo un'elaborazione collettiva dei problemi e delle metodologie per farvi fronte in maniera efficace.

12 Comprensibilmente, il lavoro d'aula è di norma consistito in pochissimi momenti di lezioni frontali e molto lavoro di gruppo, racconto di esperienze, ecc.

lavoro e le opportunità che questo offre come strategia educativa nell'ambito di un più ampio percorso di esperienze e di crescita personale di ognuno dei ragazzi inseriti nel Progetto: "di fatto Pollicino, per come è stato concepito e, poi, per l'esperienza che è maturata nel corso del progetto, ha potuto articolare nella pratica, sperimentandola, l'idea che il lavoro è funzionale all'educare" (intervista ad un operatore).

Nella prospettiva più ampia della promozione del cambiamento, la formazione professionale propedeutica all'esperienza lavorativa non è stata dunque considerata dagli operatori come un fine in sé ma, piuttosto, come strumento di un intervento educativo che avrebbe poi avuto nell'inserimento in azienda un ulteriore momento fondamentale. Da questo particolare punto di vista anche la nozione stessa di 'formazione professionale' non può essere assunta acriticamente così com'è¹³; esattamente ciò che è avvenuto nello svolgersi di Pollicino.

In effetti, è stato possibile dispiegare al massimo delle loro potenzialità le due strategie appena descritte (semplificazione dei contenuti didattici e focalizzazione sugli aspetti relazionali dell'esperienza formativa), grazie anche ad una peculiarità del progetto Pollicino, nel quale alcuni degli educatori sono stati anche insegnanti nel percorso formativo; ciò ha aiutato a non frammentare la relazione educativa con i ragazzi, che si è potuta dispiegare contemporaneamente sui differenti piani implicati dalla prossimità fra operatori del Progetto e adolescenti, compreso quello dell'apprendimento dei contenuti specifici della formazione.

Così, quello che inizialmente era un vincolo posto dalla specifica natura del bando al quale si rispondeva, che richiedeva sostanzialmente dei percorsi di formazione con un budget limitato per le altre attività (necessarie ad accompagnare i ragazzi nelle differenti tappe previste per il percorso d'inserimento socio-lavorativo), si è successivamente rivelato - per una felice eterogenesi dei fini - una 'mossa vincente' che ha permesso una maggiore e più efficace prossimità con i ragazzi¹⁴.

13 Giovanni Laino, riflettendo su un'esperienza di inserimento lavorativo con ragazzi dei Quartieri Spagnoli a Napoli, riassume le caratteristiche che dovrebbe avere la formazione professionale per adolescenti sprovvisti di competenze di base alla luce delle trasformazioni avvenute nel mondo del lavoro: "Il mondo del lavoro oggi non cerca innanzitutto persone con un titolo di studio, ma lavoratori con competenze generali e specifiche certificate in modo affidabile, persone capaci di ascolto, apprendimento, adattamento. Oltre alle competenze da spendere in termini professionali occorrono quindi - antecedenti - capacità di base che animano e attraversano qualsiasi prestazione: fiducia nelle proprie capacità di crescita, saper osservare, comunicare, orientarsi, saper essere e collocarsi, individuare gli elementi di fondo in un processo produttivo in cui inserirsi, comprendere il senso e il ruolo delle diverse figure che interagiscono in un contesto produttivo, individuare e saper collocare strumenti e tecniche produttive, riprodurre mansioni anche semplici con la necessaria flessibilità attuativa, sono tutte competenze molto carenti per il gruppo bersaglio individuato (come pure per molti giovani a bassa qualificazione)." (*Uscire dal circolo vizioso dell'inoccupabilità*, in "Animazione Sociale", Gennaio 2003, p. 81).

14 "I tutor hanno fatto i docenti e i tutor; questo sia per scelta progettuale (educativa, per cui si preferiva la continuità didattica) che per la necessità di far rientrare le attività previste all'interno del budget disponibile. Il problema fondamentale era che la struttura formale era comunque quella di un corso di formazione, quindi largamente insufficiente. La difficoltà era relativa al fatto che Pollicino era la prima esperienza nella quale eravamo anche formatori. Per questo abbiamo deciso di basare tutto sulla relazione educativa, non ci siamo messi a fare gli insegnanti. È stata molto utile la formazione fatta a Messina. All'inizio sentivamo un po' d'ansia per la novità dell'esperienza, ma, in

Un altro fattore importante che, in una certa misura, ha facilitato il lavoro nell'ambito del percorso di formazione, è stato il modulo di orientamento; questa fase si è rivelata utile non solo per approfondire il contatto con i ragazzi ma, anche, per definire meglio il lavoro sugli aspetti relazionali, che, come abbiamo visto, hanno avuto un ruolo molto importante per la tenuta dei corsisti, aiutando loro e gli operatori nella tessitura di quelle "relazioni calde" che hanno costituito la rete di affetti e di legami che ha sorretto i gruppi nei passaggi più difficoltosi; proprio la constatazione dell'utilità del modulo di orientamento ha fatto sostenere ad alcuni operatori che la sua durata avrebbe forse potuto essere maggiore.

Questo dunque il contesto di riferimento nel quale inserire i risultati che emergono dall'analisi delle schede di valutazione periodiche e finali sull'andamento dei corsisti. Riassumendo la messe di dati a nostra disposizione, si può senz'altro affermare che il grado di partecipazione ed interesse degli adolescenti ai singoli moduli rilevato dai tutor, così come quello relativo al coinvolgimento nei lavori di gruppo, sono posizionati su valori medio-alti. Anche i livelli di apprendimento, nonostante i forti vincoli di partenza, sono sempre giudicati più che sufficienti.

Ciò detto è necessario segnalare che i Centri di Milazzo e di Misterbianco hanno dovuto misurarsi con un'ulteriore difficoltà dovuta al fatto che, per varie vicissitudini¹⁵, nella fase della formazione non disponevano ancora di una sede che avesse le caratteristiche proprie di un centro aggregativo. Come ha raccontato uno degli operatori, per questi due partner del progetto è stato piuttosto difficile gestire il periodo della formazione senza avere a disposizione un vero e proprio centro aggregativo che funzionasse come "spazio soglia" nel quale poter fare sostare i ragazzi nei momenti di maggiore stanchezza dovuti alle difficoltà innescate dai processi di apprendimento in aula. Questi vincoli hanno spinto gli operatori, come abbiamo già accennato, a elaborare strategie di aggancio con i ragazzi che, proprio per l'assenza dello "spazio di contenimento e di sfogo" offerto dal Centro¹⁶, sono state giocate sia in aula che attraverso un lavoro ancora più attento nel seguire i ragazzi negli altri loro contesti di vita.

un certo senso, è stato un po' come rimescolare gli stessi ingredienti in una ricetta nuova" (intervista ad un operatore).

15 Si tratta della difficoltà di progettare e di realizzare quanto previsto a fronte dell'impossibilità di prevedere tempi certi e sostenibili nella relazione con le burocrazie locali che gestiscono i fondi. La continuità degli interventi è sempre messa in dubbio, se non di fatto resa impossibile, da tempi e modalità di finanziamento perlopiù imperscrutabili...

16 "... il centro aggregazionale si inserisce, dunque, nello spazio istituzionalmente scoperto del tempo libero ed extrascolastico, con un mandato pedagogico esplicito sul versante della prevenzione secondaria, cioè orientato all'intervento su quelle fasce sociali considerate 'a rischio' di devianza. Questa sua conformazione ne ha da sempre fatto risaltare il ruolo di 'contraltare' istituzionale delle altre agenzie formative (...) innanzitutto sul piano organizzativo in quanto luogo con una bassa regolamentazione e strutturazione interna: facilmente accessibile anche soltanto con modalità di carattere occasionale; con una rarefazione di esplicite forme di controllo rispetto alla presenza e alla partecipazione alle attività; con una pronunciata variabilità interna delle proposte ludiche e animative. Quindi sul piano dell'offerta pedagogica in quanto luogo elettivo per la proposta di modalità relazionali e di socializzazione flessibili e suscettibili di modificazioni in itinere (...). Infine sul piano del rapporto con l'utenza in quanto luogo che pone immediatamente la questione della tematizzazione della vicinanza emotiva e affettiva con i ragazzi e le ragazze a cui si riconosce, in qualche modo, una priorità progettuale" (Pierangelo Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*, Guerini, Milano 2001, pp. 108-109).

Anche in questo caso il fatto che alcuni degli operatori fossero coinvolti nella doppia veste di educatori e insegnanti ha facilitato molto il lavoro, amplificando gli effetti positivi della continuità nell'accompagnamento e nel sostegno nei passaggi più a rischio del percorso.

Possiamo adesso soffermarci su alcuni degli esiti del monitoraggio del percorso di formazione, dando voce ai ragazzi che vi hanno preso parte, per poi riprendere alcuni nodi del processo così come emergono nella ricerca valutativa; anche in questo caso, molto rapidamente, si tratterà di focalizzare alcuni aspetti dello stesso "oggetto" visto, però, dalla prospettiva dei ragazzi.

Secondo quanto previsto dal piano di monitoraggio, gli operatori hanno chiesto ai ragazzi di compilare alcune schede di soddisfazione relative al periodo di formazione in aula. Ricordiamo che, oltre ad un modulo iniziale di "orientamento socio-culturale e lavorativo", erano previsti altri moduli formativi i cui contenuti erano: "cultura generale", "contabilità ed economia", "inglese", "informatica", "azienda, lavoro e sicurezza", "servizi turistici" e "servizi ambientali". Questi ultimi due moduli sono stati inseriti nel percorso in previsione della eventualità - che poi, come abbiamo già accennato, non si è verificata nelle dimensioni previste - che potesse essere possibile realizzare gli inserimenti lavorativi nell'ambito dei servizi per il turismo e per l'ambiente.

In questa sede non concentreremo la nostra attenzione sul grado di soddisfazione espresso dai ragazzi sui singoli moduli formativi (del resto puntualmente rilevata dal sistema di monitoraggio), ma sul giudizio che i ragazzi sono stati invitati a formulare relativamente al periodo di formazione in aula nel suo complesso. L'articolato sistema di monitoraggio del progetto aveva previsto e predisposto a tal fine una scheda contenente tre domande alle quali ai ragazzi è stato chiesto di rispondere scegliendo alcuni aggettivi che qualificassero, dal loro punto di vista, l'esperienza formativa.

La prima domanda posta ai ragazzi era: "se dovessi valutare l'esperienza formativa, nel suo complesso, quali tra questi aggettivi esprimono meglio il tuo giudizio? In questo caso si trattava di scegliere, ordinandoli in ordine decrescente d'importanza, un massimo di cinque aggettivi su un totale di sedici proposte presentate nella scheda¹⁷. Nella 'tabella 1' abbiamo ordinato le risposte più ricorrenti fornite dai ragazzi dei quattro Centri in modo tale da avere un quadro sinottico delle differenti realtà operative coinvolte in "Pollicino". Come si può vedere, il giudizio complessivo espresso dai ragazzi non presenta differenze significative fra le differenti sedi, ed è, anche in questo caso, più che positivo. Solo i ragazzi del Centro di Palermo hanno fatto balenare, al 5° posto dopo quattro aggettivi positivi, un riferimento alla fatica e alla noia, elementi che di solito sono presenti (soprattutto la prima) nei percorsi di apprendimento e di formazione in aula, soprattutto quando questi sono piuttosto lunghi. Altri elementi di criticità emergono, anche se in maniera molto velata e in una

17 Ecco l'elenco completo delle opzioni fornite ai ragazzi per definire il corso di formazione: entusiasmante, intensa, difficile, deprimente, utile, faticosa, arricchente, insignificante, pesante, indispensabile, interessante, inutile, piacevole, mediocre, significativa, noiosa.

declinazione positiva - anche qui al quinto posto -, nelle risposte date dai ragazzi degli altri centri che, dopo aver fatto ricorso, come nel caso dei loro compagni di Palermo, solo ad aggettivi positivi per definire quest'esperienza di apprendimento, mettono, all'ultimo posto, definizioni che ci sembra possano alludere allo stress causato da un percorso che ha messo alla prova le loro capacità di concentrazione e di continuità nell'impegno su temi spesso del tutto nuovi e che, molto spesso, rimandano ad esperienze scolastiche tutt'altro che positive¹⁸.

DOMANDA 1: SE DOVESSI VALUTARE L'ESPERIENZA FORMATIVA, NEL SUO COMPLESSO, QUALI TRA QUESTI AGGETTIVI ESPRIMONO MEGLIO IL TUO GIUDIZIO?

TAB. 1

	Al Azis	M. Garcia	Prospettiva	Utopia
1°	utile/interessante	piacevole	interessante	interessante
2°	piacevole	utile	utile	utile

Per definire meglio gli elementi di valutazione forniti dai ragazzi, è stato loro chiesto, in altre due distinte domande, sia di definire gli elementi positivi che quelli negativi dell'esperienza alla quale avevano preso parte costruendo, questa volta, un elenco con un massimo di quattro voci scelte fra le dodici presentate nella scheda di valutazione¹⁹.

Per quanto riguarda gli elementi positivi, in tutti e quattro i Centri i ragazzi hanno citato le visite guidate e i lavori di gruppo; possiamo dunque ipotizzare che il metodo di lavoro in gruppo abbia costituito un momento emotivamente denso e, comunque, coinvolgente, mentre le visite rappresentano senz'altro, nella percezione dei ragazzi, un momento ludico all'interno di un percorso giudicato, come abbiamo visto, intenso e impegnativo.

Da notare, inoltre, che quasi tutti gli elementi giudicati positivamente hanno a che fare col metodo di lavoro e con il clima complessivo dell'aula, mentre quelli negativi, pur essendo molto più frastagliati nelle scelte dei ragazzi (come si evince dai molti *ex aequo* nelle occorrenze), rimandano, con una certa frequenza, sia ai tempi di lavoro (considerati troppo faticosi) che ai materiali che, evidentemente, non hanno corrisposto alle aspettative dei ragazzi (non è del tutto inutile sottolineare a questo proposito come le aspettative di ragazzi come coloro che hanno partecipato a "Pollicino", di norma, siano molto alte e tendenzialmente insaziabili proprio perché i partecipanti provengono da contesti fortemente deprivati).

18 Gli aggettivi "faticosa" e "noiosa" costituiscono, per ciascuna delle occorrenze, il 4,3% delle definizioni; in valori assoluti si tratta rispettivamente di tre occorrenze ciascuna su 69 date complessivamente dai ragazzi di Palermo.

19 Le dodici voci fra le quali è stato chiesto ai ragazzi di indicare sia gli elementi ritenuti positivi che quelli negativi erano i seguenti: Lavoro di Gruppo, Tempi, Conduttore, Metodo, Sede del corso, Relaz./Interventi, Partecipanti, Materiali, Orari, Visite guidate, Organizzazione, Contenuti.

DOMANDA 2: POTRESTI INDICARE GLI ELEMENTI PIÙ POSITIVI DELL'ESPERIENZA FORMATIVA?

TAB. 2

	Al Azis	M. Garcia	Prospettiva	Utopia
1	visite guidate	lavoro di gruppo	lavoro di gruppo	visite guidate
2	lavoro di gruppo	metodo	visite guidate/organizzazione	lavoro di gruppo

DOMANDA 3: POTRESTI INDICARE GLI ELEMENTI PIÙ NEGATIVI DELL'ESPERIENZA FORMATIVA?

TAB. 3

	Al Azis	M. Garcia	Prospettiva	Utopia
1	tempi	materiali	orari	tempi/materiali
2	partecipanti	sede del corso/orari/tempi	tempi	conduttore/partecipanti

Gli elementi a nostra disposizione ci hanno permesso dunque di definire alcune ipotesi interpretative sull'andamento del percorso di formazione che i ragazzi hanno seguito, è il caso di sottolinearlo, *insieme* ai responsabili dei singoli moduli, soprattutto quando questi erano anche i tutor o gli educatori che avevano il compito di seguirli in tutta l'esperienza. Su queste ipotesi torneremo brevemente nel paragrafo dedicato alle considerazioni conclusive per metterle in relazione con l'andamento del Progetto nel suo complesso.

4_ La formazione *sul* lavoro

La valutazione di un processo di inserimento/accompagnamento socio-lavorativo non può non porre come proprio punto di partenza la presa d'atto dell'estrema complessità del suo oggetto di analisi e della difficoltà, emergente già nelle fasi di controllo e di monitoraggio, di far derivare da una somma di elementi solo parzialmente misurabili un'idea complessiva sull'andamento delle persone accompagnate in un percorso di rientro o di primo ingresso nel mondo del lavoro. Come sottolinea Corrado Karuc - quando ci occupiamo di percorsi del genere, "il fulcro dell'attività di controllo dell'andamento del soggetto è proprio nella generalità dell'osservazione, ovvero nella indistricabilità del nodo significativo di abilità professionali, atteggiamenti personali, capacità lavorative e relazionali messi in pratica dal soggetto che, se anche parzialmente 'misurabili' attraverso una strumentazione adeguata, impongono una valutazione complessa, non sempre legata ai puri aspetti esplicitabili del comportamento, o che per lo meno non appare agevolmente riducibile a indicatori e indici specifici"²⁰.

20 Corrado Karuc, *I nodi complessi del monitoraggio e della valutazione*, in Valerio Belotti (a cura di), *Valutare il lavoro. Gli inserimenti lavorativi dei soggetti in stato di dipendenza in Italia*, Guerini e Associati, Milano 2004, p. 207.

Di fronte a questa irriducibile complessità, le procedure di controllo e di monitoraggio fanno fatica a rendere conto di “ciò che sta succedendo”, di “come sta andando” una persona nel suo percorso di accompagnamento al lavoro. Tuttavia - come nota ancora Karuc - “L’estrema complessità di tale rilevazione non è solo un difetto dei meccanismi di monitoraggio, ma è strettamente legata alla difficoltà della valutazione del processo di inserimento, continuamente sospesa tra la verifica dell’esercizio/sviluppo delle abilità lavorative (produzione, rispetto dei tempi, delle procedure e così via) e la stima della ricostruzione/recupero delle ‘disabilità relazionali’ (carenza di autonomia, di adattamento al contesto sociale di rispetto delle regole informali, ecc.)”²¹.

Secondo Karuc, dunque, la mera *somma* di singoli elementi di osservazione, la cui rilevazione dettagliata e sistematica è comunque necessaria, non riesce a restituirci un quadro complessivo del senso e degli esiti delle esperienze di inserimento socio-lavorativo ma richiede uno sforzo di interpretazione molto più articolato e complesso. A nostro avviso, ciò vale ancor di più, quando l’inserimento di cui si parla riguarda degli adolescenti ed è una parte di una strategia e di una modalità educativa di più ampio respiro.

Di qui la scelta, nella valutazione della fase di accompagnamento al lavoro all’interno di Pollicino, di dare corpo e senso ai dati (‘freddi’ anche se utili) provenienti dall’attività di monitoraggio attraverso uno sforzo interpretativo sistemico basato sull’osservazione e sulla ricostruzione/descrizione *dialogica* dei processi avviati. Ciò che emerso da questa attività di ricerca valutativa è un resoconto descrittivo e narrativo delle pratiche di lavoro, delle fasi critiche e degli elementi di giudizio positivo emersi nel corso dell’esperienza.

Nel ricostruire come si è condotto l’accompagnamento nel progetto e nel tentare di comprendere se ha ‘funzionato’, l’attività di ricerca valutativa ha permesso innanzitutto di far emergere una sostanziale affinità tra le procedure messe in atto in Pollicino ed i modelli di inserimento socio-lavorativo attualmente accreditati. In altre parole, il resoconto emerso dal confronto con gli operatori ha rivelato l’utilizzo di modalità operative e pratiche la cui efficacia appare sperimentata e consolidata in diversi contesti.

5_ Processi e pratiche nell’accompagnamento socio-lavorativo di Pollicino

Lo strumento della borsa lavoro “costituisce, caso per caso, un’opportunità di crescita e realizzazione individuale”²² che assume molteplici significati e persegue differenti obiettivi: sostegno motivazionale per stimolare il proseguimento del percorso formativo, acquisizione di competenze professionali,

²¹ *Ibid.*, pp. 207-208.

²² Antonio Saccardo, Damiano Valente, *Condizioni, strumenti e metodologie per l’integrazione lavorativa*, in V. Belotti, *cit.*, p. 128.

dispositivo esperienziale per accrescere la conoscenza di sé, l'autostima e sviluppare competenze relazionali.

L'intervento di accompagnamento in borsa lavoro richiede agli operatori capacità di progettazione educativa, lavoro di rete ed anche strategie di mediazione che permettano lo strutturarsi di "un'area della mediazione che faciliti il percorso di transizione verso il lavoro, realizzando un legame fra persone svantaggiate, il sistema formativo e il sistema produttivo"²³. Nell'attuazione di questa tipologia d'intervento assume particolare rilievo l'azione di accompagnamento rivolta "al sistema" degli attori coinvolti, appartenenti a realtà distanti²⁴. A partire da tali considerazioni, un compito assunto dal tutor-educatore nel progetto è stato aiutare, accompagnare e sostenere non solo l'adolescente ma anche i servizi inviati e l'impresa, a tracciare un progetto educativo in comune e a condividere prassi operative. Tale metodologia di lavoro è apparsa necessaria non solo per realizzare l'azione ma anche per costruire una rappresentazione condivisa di finalità, ipotesi²⁵, obiettivi, responsabilità: poiché come ha detto un intervistato "Non sono solo i ragazzi ad essere carenti dal punto di vista culturale, anche i datori di lavoro, le aziende, lo sono".

L'accompagnamento in borsa-lavoro si è basato su ipotesi operative costruite a partire dall'esperienza della formazione e dalla valutazione del percorso effettuato dagli adolescenti. Il percorso formativo infatti, come detto, oltre all'acquisizione di competenze, mirava allo strutturarsi di relazioni significative che consentissero alle équipe di personalizzare gli obiettivi dei progetti educativi di accompagnamento in borsa lavoro. Lo stretto intreccio fra il percorso formativo e la dimensione educativa, in una prospettiva di orientamento, ha dato luogo alla possibilità di ipotizzare obiettivi educativi e di ricercare contesti lavorativi coerenti con i desideri in ambito professionale espressi dagli adolescenti, tenendo conto delle osservazioni riguardanti le loro caratteristiche di personalità, la capacità di tollerare le frustrazioni, le competenze relazionali, la "capacità di tenuta" (intervista ad un operatore).

La ricerca di un'azienda idonea ad un minore costituisce non solo il punto di partenza dell'intervento ma anche uno dei passaggi cruciali per il successo dell'inserimento. Un fattore importante nella procedura di scelta dell'azienda adottata nel progetto ha riguardato in primo luogo la capacità dell'ambiente di lavoro ad accogliere e ad identificare una persona che assumesse il ruolo (e la responsabilità) di referente per il giovane, non solo per l'aspetto lavorativo ma anche relazionale, in secondo luogo la capacità di condividere le finalità progettuali e gli obiettivi educativi con gli altri attori in gioco. La dimensione

23 *Ibid.* p. 127.

24 "Sono implicati più soggetti: gli utenti e le loro famiglie(...), i diversi servizi con le loro competenze istituzionali e le loro prassi organizzative(...), gli operatori con le loro diverse professionalità(...): ciascuno è portatore di una propria idea con cui spesso è adesivamente identificato, e di cui si vede l'unico autentico e attento propulsore e difensore", Franca Olivetti Manoukian, *Il lavoro sociale come co-costruzione. Per lavorare non da soli*, in Id. *Re/immaginare il Lavoro Sociale. Appigli per una nuova progettualità*, I Geki di Animazione Sociale, suppl. n. 1/2005 di Animazione Sociale, p. 51.

25 "Le chiamo 'ipotesi' perché l'ipotesi dà l'idea di qualcosa da verificare, da confrontare, qualcosa la cui validità va misurata sia nel dialogo con gli altri che nell'esame di realtà." (*Ibid.*).

educativa dell'intervento dà infatti un grande rilievo alla figura del datore di lavoro, "si tratta di un compito complesso: trasmettere alcune competenze tecniche e ottenere determinate prestazioni, ma anche avviare un ragazzo 'fragile' ad acquistare fiducia in se stesso e nelle proprie capacità, a riconoscere i propri limiti e anche la necessità di sottoporsi ad un processo di apprendimento che richiede gradualità e costanza"²⁶. Si tratta di porre particolare cura nella comunicazione con il datore di lavoro e con il referente aziendale facendo chiarezza nell'individuare i reciproci impegni: "Nel discorso ai datori di lavoro abbiamo spiegato l'importanza dell'aspetto educativo. Se le ditte accettavano i ragazzi dovevano garantire coerenze col percorso educativo e con il messaggio di legalità ecc. se succede anche la più piccola cosa il ragazzo verrà sempre tutelato" (intervista ad un operatore). E' stato quindi molto importante esplicitare con attenzione procedure e condividere le regole: dall'uso del registro di presenza alle modalità di visita in azienda da parte dei tutor-educatori, al fine di monitorare congiuntamente l'andamento dell'inserimento e le eventuali difficoltà.

La conoscenza e la consapevolezza delle opportunità offerte e dei vincoli posti dal contesto produttivo gioca un ruolo determinante nella ricerca del contesto appropriato. In Pollicino, la modalità di ricerca delle aziende ha utilizzato canali prettamente informali ed è stata per lo più condotta *porta a porta*: "Abbiamo cercato datori di lavoro che conoscevamo. In altri casi abbiamo fatto un vero e proprio porta a porta. Tutti inseriti su Catania città. Importanti le relazioni personali. Abbiamo sempre inserito in situazioni che conoscevamo bene, almeno indirettamente" (intervista ad un operatore). Nel caso di alcune realtà si è trattato di avviare per la prima volta i contatti con il tessuto produttivo di quel territorio, in altre i tutor-educatori hanno cercato di individuare aziende disponibili fra le conoscenze pregresse delle organizzazioni: "i datori di lavoro sono stati contattati attraverso una catena di conoscenze. Sono state cercate comunque le aziende adatte anche in base alle esigenze espresse dai ragazzi. Tra le aziende c'è differenza fra chi già conosceva questo tipo di progetto e coloro che invece non ne avevano mai sentito parlare. Non siamo passati attraverso le associazioni di categoria" (intervista ad un operatore).

Infine, un ulteriore elemento di valutazione delle aziende ha riguardato la dimensione logistica ed il clima relazionale delle aziende individuate, oltre che la disponibilità ad assumere il minore alla fine del periodo di borsa (in alcuni casi, a causa della scarsità delle risorse su un territorio, la borsa è stata comunque avviata anche in aziende che avevano dichiarato esplicitamente la non disponibilità ad assumere a conclusione del percorso)²⁷.

26 M. Gallina - F. Mazzuchelli, *cit.*, pp. 131-132.

27 "A causa della mancanza di scelta ampia fra le aziende in grado di potere accogliere i ragazzi, si è scelto di inserirli anche nei casi in cui era stato esplicitamente dichiarato, al momento del primo contatto con gli operatori della cooperativa, che i ragazzi comunque non avrebbero potuto in nessun caso essere assunti alla fine del percorso previsto all'interno del progetto" (intervista ad un operatore).

In sintesi, la mappa delle aziende coinvolte in Pollicino rispecchia in linea di massima le caratteristiche delle realtà produttive locali: più di due terzi delle oltre quaranta aziende coinvolte sono di tipo terziario, in gran parte attività commerciali, e per il resto si tratta di piccole aziende artigiane che, generalmente, si caratterizzano per un numero di impiegati limitato e a volte sono gestite a livello familiare²⁸.

La tipologia delle aziende selezionate si spiega non soltanto in relazione al contesto socio-economico in cui operano le quattro organizzazioni ma anche in funzione di una scelta di metodo. Infatti, come è stato sottolineato a proposito di esperienze di accompagnamento al lavoro di soggetti a rischio di esclusione sociale, di norma "si preferisce investire sulle aziende di piccole dimensioni che favoriscono la nascita di un senso di appartenenza all'organizzazione, la socializzazione ed esperienze relazionali più intense, ambienti maggiormente sensibili in cui la figura del datore di lavoro sostituisce a volte quella degli operatori di comunità diventando un punto di riferimento significativo per il soggetto"²⁹.

Dopo avere individuato una azienda ospitante, il minore è stato accompagnato ad effettuare una prima visita ed è stata possibile la stipula di una convenzione fra l'organizzazione e l'azienda e, quindi, l'avvio formale della borsa lavoro. In questa fase la famiglia è stata generalmente contattata ed aggiornata sull'avvio della borsa. Questa fase d'avvio è particolarmente delicata per la costruzione della relazione di fiducia e di motivazione da parte dell'adolescente ed è chiaramente facilitata quando la famiglia investe con gli operatori del progetto su questa scommessa. I tutor hanno prestato molta attenzione al periodo iniziale di borsa lavoro, l'accompagnamento in questa fase è stato effettuato attraverso un lavoro di forte supporto rivolto minore sia con colloqui che attraverso ripetuti contatti telefonici necessari a dare continuità alla relazione.

A livello di sistema, il monitoraggio dell'accompagnamento in borsa lavoro è stato condotto dal comitato tecnico scientifico, che attraverso il confronto di elementi di osservazione sulle prassi operative adottate provenienti dalle quattro organizzazioni, ha riformulato e proposto le strategie alle équipes dei centri polivalenti. Per quel che riguarda l'andamento dei singoli progetti educativi il monitoraggio invece è stato effettuato utilizzando una serie di strumenti differenti: l'osservazione, il lavoro di équipe, colloqui con il tutor d'azienda e con l'adolescente.

In particolare, l'osservazione partecipante, attraverso le verifiche nei contesti lavorativi e l'osservazione diretta dell'adolescente al lavoro, è stata uno strumento molto efficace per seguire l'andamento dei progetti di accompagnamento. Si è trattato di visite e colloqui che si sono svolte con cadenza periodica determinata caso per caso, a seconda delle caratteristiche delle situazioni lavorative, del grado di problematicità dell'adolescente, o del

28 Più precisamente, tra le aziende selezionate vi erano 8 parrucchiere e centri estetici, 10 attività di ristorazione, 13 attività industriali ed artigianali, 5 attività commerciali, 7 società di servizi vari.

29 Silvia Dalla Rosa, Sonia Trapani, *I luoghi dell'inserimento lavorativo*, in V. Belotti, *cit.*, p. 176.

manifestarsi di criticità, (un evento abbastanza frequente). Il lavoro di équipe ha permesso di articolare e dare senso alle osservazioni e riflessioni prodotte dai tutor-educatori nel corso del lavoro di accompagnamento del minore, dell'azienda e del sistema di attori coinvolti sia sul piano delle strategie da adottare. I momenti di riflessione e scambio in équipe hanno permesso una costante manutenzione dei gruppi di lavoro necessaria a focalizzare l'attenzione sulle difficoltà incontrate nella presa in carico dei minori, sulla realizzazione di prassi più efficaci e sulle inevitabili frustrazioni di un lavoro *interminabile* di motivazione rivolto agli adolescenti.

Lo strumento prevalente di raccolta sistematica delle osservazioni è stata una scheda di monitoraggio mensile che prendeva in considerazione tre aree: una psicologica e sociorelazionale, un'area delle competenze professionali ed infine l'area che riguardava specificamente la relazione fra l'adolescente, il tutor aziendale e l'azienda nel suo complesso. La scheda richiedeva al tutor-educatore di valutare diversi *item* e permetteva, attraverso la comparazione dei dati, di verificare cambiamenti nell'evoluzione del processo di accompagnamento ed inserimento in borsa lavoro: l'acquisizione delle competenze, la puntualità, il rispetto di regole ed orari, la costanza nella frequenza e l'interesse nello svolgimento delle mansioni, la relazionalità, l'autonomia, l'adattabilità, il riconoscimento dei ruoli, il rispetto norme di sicurezza, la pianificazione, l'esecuzione, la qualità e lo stile del lavoro.

L'osservazione, come detto, ha riguardato anche il lavoro svolto dall'azienda in termini educativi e relazionali nel corso dell'inserimento in borsa lavoro. Il monitoraggio previsto ha strutturato la raccolta sistematica di osservazioni relative ai seguenti aspetti della relazione con l'azienda: l'interesse, la coerenza, la relazionalità, l'autonomia e la responsabilità, la capacità di comprendere le difficoltà degli allievi, la consapevolezza del ruolo educativo, l'adesione al progetto, la relazione con il tutor aziendale.

Il monitoraggio e la valutazione conclusiva producono dei risultati sostanzialmente positivi, sulla base dei dati raccolti, infatti, tutti i fattori sottoposti al monitoraggio indicherebbero esiti soddisfacenti nelle quattro realtà territoriali coinvolte, sebbene siano presenti alcune differenze. Le schede che riportano le valutazioni effettuate dai tutor, segnalano per la maggior parte degli indicatori prescelti il raggiungimento di esiti positivi rispetto agli obiettivi educativi. Per quel che concerne la valutazione più specifica di alcuni indicatori appare evidente che i tutor abbiano osservato come l'interesse da parte dei minori sia cresciuto lungo l'arco del progetto, che l'apprendimento nell'area della relazionalità abbia avuto una evoluzione positiva e che un miglioramento si evinca anche nella capacità di pianificare il lavoro e nell'acquisizione di competenze professionali. Sebbene nelle schede di valutazione si evidenzino per molti degli fattori sottoposti a monitoraggio un'alternanza di fasi (ad una fase di valutazione positiva segue un livello di valutazione meno positiva cui segue un nuovo trend positivo nella valutazione) questo dato potrebbe essere spiegato con il susseguirsi di fasi critiche di difficoltà dell'adolescente. Si può dire che nel

corso dell'attività di osservazione e monitoraggio compiuta dai tutor-educatori gli adolescenti abbiano ottenuto e mantenuto un livello positivo lungo l'arco del progetto, in altre parole che il *trend* positivo ma discontinuo nella valutazione si attesti comunque su risultati positivi.

Dall'analisi delle schede di monitoraggio compilate dai tutor, l'area della relazione fra adolescente ed azienda è stata valutata in termini molto positivi. In particolare "l'interesse" e "l'adesione" da parte delle aziende è stata giudicata molto alta sin dall'inizio ed è rimasta stabile nel corso del progetto, la valutazione attribuita alla "consapevolezza del ruolo educativo" assunto da parte dell'azienda ha ottenuto lo stesso tipo di valutazione mentre più variazioni in senso negativo (soprattutto per quel che riguarda i dati relativi agli ultimi mesi del progetto) subisce la valutazione che riguarda la "capacità dell'azienda di comprendere le difficoltà presentate dagli adolescenti".

Il giudizio sugli esiti della fase di accompagnamento al lavoro, intesi come risultato concreto in termini di prosecuzione dell'esperienza lavorativa iniziata durante la borsa-lavoro, ha costituito senz'altro uno degli aspetti più delicati e difficoltosi del processo di valutazione. Infatti, valutare se un percorso di accompagnamento al lavoro di adolescenti abbia funzionato è un'operazione particolarmente complessa e difficoltosa per almeno due ordini di ragioni. In primo luogo, in quanto il numero relativamente limitato di esperienze analoghe non permette un confronto esteso con altri progetti dello stesso tipo³⁰. In secondo luogo, poiché la trasformazione della borsa-lavoro avviata durante un progetto (e cioè un contesto 'protetto') in un rapporto di collaborazione stabile e duraturo una volta che questo si sia concluso, è fortemente influenzata - come e più di altri aspetti dell'attività progettuale - dalle caratteristiche e dai vincoli posti dal contesto esterno.

Nel caso di Pollicino, dunque, gli esiti dell'accompagnamento al lavoro vanno letti non solo in relazione agli obiettivi del progetto in cui - come abbiamo già più volte notato - l'inserimento lavorativo era uno strumento della relazione educativa e non viceversa, ma anche tenendo conto della fisionomia di un mercato del lavoro locale - e globale - attraversato da un persistente stato di instabilità economica, da alti tassi di disoccupazione endemica e dall'estendersi della presenza di ampie sacche di economia informale, di lavoro nero, precario, iper-flessibile o solo parzialmente regolarizzato³¹.

In sintesi, sono stati seguiti lungo il percorso educativo di accompagnamento al lavoro un numero complessivo di cinquanta adolescenti. In nove casi, è stato necessario per gli adolescenti un cambiamento di azienda per proseguire il percorso. Questo fenomeno registrato nel corso dell'intervento, lungi

30 Lo strumento della borsa-lavoro, infatti, "utilizzato in diverse realtà pubbliche e del privato sociale, attive nell'area handicap, con i tossicodipendenti o con gli adulti in difficoltà, risulta generalmente poco utilizzato per il trattamento delle problematiche adolescenziali" (M. Gallina, F. Mazzuchelli, *cit.*, p. 151). Cfr., in proposito, la ricerca di Rita Serio, *Modelli efficaci per l'inserimento lavorativo de giovani a rischio*, Istituto di Formazione Politica "Pedro Arrupe" - Centro Studi Sociali, Palermo 2001.

31 Su questo tema si veda, fra i tanti altri: Zygmunt Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2003; Richard Sennett, *Rispetto*, il Mulino, 2001.

dall'evidenziare una debolezza delle prassi orientative, ne sottolinea ancora una volta la valenza educativa, in particolare la capacità di ascolto da parte dei tutor, la funzione di accompagnamento nel percorso di apprendimento da parte dell'adolescente di quali siano i suoi bisogni, desideri, preferenze e capacità nell'ambito più specifico del mondo del lavoro³². Per alcuni dei ragazzi di Pollicino si è trattato di un'esperienza professionalizzante che ha condotto in diciotto casi ad una assunzione³³, per altri invece si è configurata come acquisizione di titoli e competenze propedeutiche ad un successivo inserimento nel mondo del lavoro³⁴. Per tutti - e dunque anche per i dodici adolescenti che per varie ragioni non hanno completato il percorso della borsa-lavoro - si è trattato di un'esperienza altamente formativa per lo sviluppo della personalità: "per me se un ragazzo ogni mattina prima lo dovevo chiamare per uscire, mentre adesso se ne va ogni giorno in orario, per me questo è un cambiamento. Noi abbiamo messo nelle mani dei ragazzi uno strumento e li stiamo mettendo nelle condizioni di potere scegliere"³⁵.

6_ La rete e i suoi nodi

Nell'ottica della "presa in carico globale" perseguita da Pollicino, il lavoro sulla rete dei servizi operanti nel territorio assume un'importanza fondamentale: "la collaborazione con le diverse agenzie sociali, educative e sanitarie operanti sul territorio viene considerata uno dei maggiori punti di forza per rispondere ai bisogni del target e del territorio e sarà attivata sin dalla fase di progettazione dell'intervento"³⁶.

Come accennato, la dimensione dell'agire in rete è uno degli aspetti indagati con particolare attenzione nel corso della valutazione. Le attività di valutazione si sono concentrate da un lato sulla dimensione istituzionale, ossia sulle organizzazioni che nel corso del progetto si sono configurate come nodi della rete, dall'altro sulle modalità operative dei nodi più significativi.

Per quanto riguarda la dimensione istituzionale, l'indicatore prescelto è stato il numero degli invii effettuati al progetto³⁷. Da questo punto di vista, salta agli occhi il ruolo centrale degli Uffici di Servizio Sociale dei comuni e dell'USSM; per

32 Gli abbandoni sono dovuti ai motivi più disparati: incomprensioni con i datori di lavoro; la scoperta, da parte dei ragazzi, che il lavoro non corrispondeva a ciò che avevano immaginato; difficoltà legate alla lontananza del luogo di lavoro dall'abitazione; ecc.

33 Nella maggior parte dei casi l'assunzione (con rapporti di lavoro variabili per forma e durata) è avvenuta presso la stessa azienda in cui si era svolta l'esperienza lavorativa.

34 Grazie al supporto fornito dal progetto, sei adolescenti seguiti dal centro di Palermo hanno conseguito il diploma di licenza media inferiore, mentre 4 hanno deciso di continuare ad approfondire la propria formazione professionale. In un caso, la scelta di non accettare la proposta di assunzione da parte dell'azienda ospitante, è stata dovuta alla decisione di uno dei partecipanti di iscriversi all'università.

35 *Focus group* con i responsabili del progetto.

36 Progetto "Pollicino - Centri polivalenti in Rete", cit., p. 8.

37 Gli invii al progetto si sono così distribuiti: I servizi sociali dei vari comuni hanno contribuito con 43 invii; i Centri di Giustizia Minorile-USSM hanno inviato 24 ragazzi; mentre 11 sono stati inviati dagli enti gestori di Pollicino, 6 dalle ASL, 3 dalle Scuole e 1 solo ragazzo da altri servizi.

tutti e quattro i centri polivalenti, infatti, il Servizio Sociale del comune è sempre stato il primo ente inviante. Anche il contributo dell'USSM è stato determinante in tutti i casi, con l'eccezione dell'Ufficio di Messina (territorialmente competente per Milazzo). Dall'altra parte, ciò che ha colpito la nostra attenzione è stato il ruolo marginale della Scuola che, sul totale complessivo degli 88 invii, è intervenuta solo in tre casi³⁸.

Il caso di Palermo è piuttosto eccentrico anche sotto altri aspetti: è l'unica delle quattro realtà in rete, infatti, ad avere una distribuzione praticamente omogenea degli invii, con almeno quattro differenti voci tutte egualmente significative. Nel caso degli altri centri abbiamo invece due polarizzazioni (entrambe relative al Servizio sociale del Comune e all'Ussm) sia per il centro di Misterbianco che per quello di San Giovanni Galermo; mentre nel caso di Milazzo possiamo segnalare un monopolio degli invii quasi assoluto da parte dei Servizi Sociali comunali. Abbiamo già accennato al fatto che a Milazzo il contributo dell'Ussm sia stato piuttosto marginale, mentre, negli altri tre centri coinvolti questo servizio si è segnalato con dati di invio molto significativi. Tuttavia, come ci è stato confermato anche nel corso di un'intervista con uno degli operatori, nel caso di Milazzo bisogna tenere conto del fatto che si tratta di una realtà particolare e, come accade spesso nelle realtà di provincia, a fronte di un disagio giovanile diffuso, le denunce sono poche e, di conseguenza, i ragazzi nel circuito penale non sono molti. Non sembra esserci dunque un legame lineare fra diffusione del disagio, comportamenti devianti e/o criminogeni e ingresso nel circuito penale³⁹.

A questo primo elemento di complessità se ne deve aggiungere un altro, legato ad una difficoltà propria dell'Ussm che, come Ufficio, non ha una sua stabile diramazione nel territorio di Milazzo. Il racconto di uno degli operatori ci aiuta a

38 Per comprendere meglio il significato di questo dato, vale la pena notare che gli invii effettuati dalle scuole sono tutti concentrati a Palermo, dove esiste un legame strutturato nel tempo (e codificato da un protocollo d'intesa), fra una scuola media situata nell'area Zisa-Noce e l'Associazione "Inventare Insieme". Come ha chiarito nel corso di un *focus* una delle responsabili di "Inventare Insieme", "Per noi è stato fondamentale il protocollo d'intesa con la scuola che ora riconosce il credito formativo. La scuola è l'Antonio Ugo; in questo caso sono stati gli stessi insegnanti ad attivarsi, la scuola è uscita dalla scuola e ha fatto le lezioni qui".

39 Contributi importanti nell'ambito degli studi di sociologia della devianza e criminologia (Nils Christie, *Il business penitenziario. La via occidentale al gulag*, Eleuthera, Milano 1996; Loïc Wacquant, *Simbiosi mortale. Neoliberalismo e politica penale*, Ombre Corte, Verona 2002) hanno mostrato come le statistiche relative ai tassi di criminalità o al numero delle denunce ci informino non tanto sull'oggettiva situazione della devianza in un dato periodo e contesto, quanto sul fatto che gli attori sociali di quel contesto (cittadini, legislatori, politici, media, ecc.) definiscono "reati" e "criminali" determinati "atti non voluti" (*unwanted acts*, cfr. Nils Christie, *A suitable amount of crime*, Routledge, London - New York 2004) ed i "soggetti" che li compiono. Esempio paradigmatico in proposito ci sembra proprio il caso del comprensorio di Milazzo in cui - come dichiarano gli operatori di Utopia - la società locale pare condividere attitudini culturali e sistemi di valori che la rendono restia alla denuncia dei minori. Non è possibile ricostruire in questa sede se la comunità abbia elaborato modalità di gestione della devianza giovanile alternative alla denuncia stessa o se sia esclusivamente una questione di omertà (ciò dovrebbe essere oggetto di una specifica ricerca); tuttavia vale la pena sottolineare che questa attitudine all'occultamento dei reati commessi da adolescenti contribuisce in ogni caso all'"invisibilità" di fenomeni sociali che in altri contesti sarebbero oggetto di immediata denuncia e rientrerebbero in tal modo nelle statistiche della devianza minorile. Ben si comprende dunque il motivo per cui l'équipe di selezione di Milazzo abbia ritenuto meno pertinente un'eccessiva attenzione alla *situazione giudiziaria* dei giovani segnalati a Pollicino.

capire quali siano state le ripercussioni operative di questa situazione: “è stato molto difficile collaborare con un’istituzione che, non avendo una propria presenza strutturata con continuità sul territorio, si trova ad operare con un’assistente sociale che da sola deve coprire questa parte della provincia. Questo significa inoltre che noi spesso abbiamo dovuto portare i ragazzi fino a Messina”. Nel corso della stessa intervista, il nostro interlocutore ci ha poi meglio chiarito le modalità della relazione con questa Istituzione: “Abbiamo percepito la presenza del Centro per la Giustizia Minorile e dell’Ussm quasi come un ‘dovere istituzionale’ derivante dall’essere uno degli attori principali di questo progetto; è come se, paradossalmente, si fossero invertiti i ruoli nel rapporto con l’istituzione: ‘Pollicino’ ha supportato l’Ussm, mentre in realtà avrebbe dovuto essere esattamente il contrario dato che il servizio non ha potuto fornire risorse al progetto”.

Ecco dunque alcuni esempi concreti del peso che possono assumere - nelle singole realtà territoriali - le differenti contingenze organizzative ed istituzionali che si incrociano attorno al progetto; nel caso di Milazzo ha pesato molto un fattore interno ad una delle più importanti Istituzioni coinvolte in Pollicino con conseguenze di varia natura, riassumibili nella constatazione critica che “avere alle spalle l’Istituzione avrebbe reso più ‘forte’ il progetto nella relazione con i ragazzi”, come ha segnalato uno degli operatori intervistati.

Di fronte a questa difficoltà, la strategia seguita è stata quella di pressare sugli altri servizi (in particolare quelli comunali) perché segnalassero comunque i ragazzi dei quali “si sapeva che erano a rischio di devianza” anche se non erano ‘ufficialmente’ entrati nel circuito penale. Questo tipo di strategia “sostitutiva” è resa possibile proprio da quello che si configura come un decisivo valore aggiunto del progetto: una profonda e strutturata conoscenza del territorio che ha permesso di lavorare in modo mirato sulle peculiarità delle singole realtà locali. La lunga e radicata presenza nei contesti di riferimento permette dunque a Pollicino di superare scogli contro i quali, probabilmente, altre realtà meno consolidate si sarebbero andate a infrangere.

Anche le differenze nella realtà organizzativa e strutturale dei Centri hanno pesato in misura non indifferente nel rapporto tra questi e i territori di riferimento. Mentre Palermo e San Giovanni Galermo hanno attinto “al proprio serbatoio” di adolescenti in funzione del fatto che durante il progetto sono sempre state attive le rispettive strutture (comunità e centri di aggregativi), le realtà di Milazzo e di Misterbianco - come abbiamo già sottolineato - hanno dovuto affrontare parte del percorso senza avere in funzione strutture ‘residenziali’. Si è dunque determinata una situazione di difficoltà alla quale i due enti ‘senza Centro’ hanno dovuto sopperire ricorrendo alla propria esperienza di conoscenza del territorio⁴⁰.

40 Questo dato è emerso con chiarezza nel corso di un focus con gli operatori della cooperativa Marianella Garcia di Misterbianco: “È innegabile - ha detto una delle operatrici - che la nostra esperienza di gestione è diversa da quella di Palermo o da quella di Prospettiva a San Giovanni Galermo, perché quelle esperienze sono nate intorno ad un punto, un nodo che è la comunità territoriale, che esisteva nel territorio! A partire da questo sono stati sviluppati alcuni moduli che

7_ Considerazioni conclusive

Per concludere, piuttosto che 'tirare le somme' ricapitolando quanto detto nelle pagine precedenti, ci sembra più opportuno sottolineare alcune questioni. Possiamo partire dal concetto di "doppia descrizione" e da alcune delle sue implicazioni più concrete sia sul piano dell'interpretazione di ciò che è accaduto che come spunto di ulteriori riflessioni che ne possano arricchire il senso innanzitutto agli occhi degli attori che a Pollicino hanno preso parte.

Sofferamoci dunque sull'affermazione che, come diceva Gregory Bateson (1976), "due descrizioni sono meglio di una"; quest'affermazione, tanto banale quanto *vera*, rimanda alla consapevolezza degli attori in questione di star giocando un doppio ruolo che può permettere loro di vedere più cose (e comunque cose diverse) da quelle che avrebbero visto se si fossero trovati in un'unica posizione o ruolo: esattamente ciò che è avvenuto per gli educatori-insegnanti di Pollicino e che questi, nelle varie occasioni di confronto previste dal percorso, hanno restituito agli altri operatori e ai responsabili del Progetto, contribuendo così al suo miglior esito.

L'idea che "due descrizioni siano meglio di una" rimanda quindi alla capacità di elaborare "creativamente" (cioè "mettendo al mondo" soluzioni non previste) la differenza fra le varie mappe che ci costruiamo per interpretare ciò che ci accade e alla loro collettiva messa in relazione/discussione. Nel caso specifico che stiamo esaminando, si tratta della differenza fra ciò che era stato previsto nella fase di scrittura del progetto e ciò che andava accadendo nella sua fase di realizzazione, vista da due diverse prospettive che, però, coincidono nelle stesse persone (*insegnanti ed educatori*). Molto concretamente, si tratta dell'interazione inevitabile fra ciò che era richiesto ad ogni operatore come educatore e ciò che sperimentava come educatore/insegnante⁴¹, che è maturata nella consapevolezza, dimostrata nel percorso formativo, che "*Ex-ducere* (portar fuori) e *ad-prendere* (cogliere dal caos dando senso e forma all'evento) sono processi epistemologicamente e relazionalmente opposti alle consuete modalità istruzionali dell'*in-ducere* (mettere dentro in quanto mancante) e dell'*in-segnare* (imprimere una forma dall'esterno)"⁴².

personalmente mi hanno spiazzato quando si è parlato di reti primarie e secondarie dei ragazzi; qui ci siamo trovati in difficoltà anche se condividiamo il metodo del lavoro di rete e sulla rete dei ragazzi (...)"

41 "Una descrizione non può mai somigliare alla cosa descritta e, soprattutto, non può mai essere la cosa descritta" Gregory Bateson - Mary Catherine Bateson, *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Milano, Adelphi 1993, p. 228. Parafrasando questa citazione potremmo dire: un progetto (ossia, la descrizione di ciò che dovrebbe accadere) non può mai somigliare a ciò che accade. Si tratta poi di comprendere quali siano le relazioni possibili fra ciò che è e ciò che avrebbe dovuto essere per non perdere di vista gli obiettivi che ci si era dati.

42 Walter Fornasa, *Maestro perché le cose finiscono in disordine? Epistemologia ecologica e processi educativi*, in Sergio Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Anabasi, Milano 1994, p. 243.

Inoltre, il fatto che le realtà coinvolte nell'esperienza fossero quattro, in quattro differenti contesti, ognuno dei quali aveva sue caratteristiche specifiche, ha introdotto un'altra dimensione di complessità che si è rivelata anch'essa una caratteristica essenziale del progetto.

Le opportunità di confronto *in itinere* fra tutti gli operatori coinvolti nell'esperienza hanno costituito infatti il luogo specificamente dedicato all'elaborazione dell'esperienza permettendo, appunto, di *apprendere dall'esperienza nel confronto delle esperienze*. In sede di valutazione ne risulta, come esito significativo, la sottolineatura da parte degli operatori dell'importanza di questi momenti che sono stati vissuti non nell'ottica dell'adempimento, ma come luoghi essenziali di riattraversamento di ciò che andava accadendo mentre, come ci ha detto uno degli operatori, "si era ancora in ballo".

Emerge dunque, come dato positivo del percorso progettuale, l'aver dedicato tempo e risorse a momenti di formazione e di riflessione collettiva che hanno permesso di elaborare collettivamente l'andamento del percorso nelle quattro differenti sedi. Tutto ciò ci sembra ricevere un'ulteriore conferma nel giudizio espresso da molti degli operatori coinvolti i quali hanno spesso sottolineato come sia stato utile il confronto fra le differenti posizioni ed esperienze, tanto che non di rado nelle interviste e nei focus è emersa la considerazione che sarebbero stati necessari momenti di ulteriore approfondimento e discussione dei temi emersi nelle differenti occasioni di confronto. Se si considera lo sforzo organizzativo, ma anche l'investimento personale di tempo e di fatica necessari per realizzare queste occasioni (basti pensare agli spostamenti dalle differenti sedi), questo non può che essere considerato, a posteriori, un esito molto positivo del Progetto che, oltre a testimoniare la professionalità degli operatori, individua uno degli elementi caratterizzanti il "Sistema operativo Pollicino" come possibile modello d'intervento che declina operativamente e produttivamente il concetto altrimenti astratto - se non vuoto - di "rete".

Nelle pagine precedenti, abbiamo notato come non sia facile tenere distinte le differenti dimensioni che definiscono l'agire in rete come modalità operativa: siamo infatti partiti concentrandoci sui suoi nodi, mettendo a fuoco la presenza di differenti attori istituzionali e ci siamo poi progressivamente spostati sulla dimensione delle dinamiche dispiegate fra i nodi in relazione alla definizione del compito e degli obiettivi. Abbiamo visto che se il lavoro di rete può essere senz'altro "un modo, più efficace di altri, per mettere a disposizione delle persone in difficoltà afferenti al proprio servizio un numero più elevato e articolato di risorse presenti nel territorio"⁴³, allo stesso tempo però esso sconta, talvolta moltiplicandoli, i limiti di alcuni dei suoi nodi.

Tuttavia, Pollicino funziona come "sistema di Centri aggregativi in rete" anche perché, seppure fra mille difficoltà e nonostante le poche risorse economiche, ha saputo dotarsi degli spazi necessari (anche se non sempre del tutto sufficienti)

43 Cfr. Edda Biancon, Fare e disfare il lavoro di rete. Storia di un ricamo collettivo, in "Animazione sociale", Agosto/Settembre 2002, p. 59.

per elaborare quella che potremmo definire la *visione binoculare del divenire*, la capacità di vedere contemporaneamente forme e processi, mentre si è ancora nel flusso del divenire delle cose⁴⁴. Infatti, a partire dalla posizione degli osservatori, e dalla serie di successive messe a fuoco delle questioni ordinate in una sequenza temporale che coincide con loro storia personale, si può costruire quell'alternanza fra *processi* (osservazioni su ciò che accade) e *forme* (relative generalizzazioni) che poi ognuno è chiamato a far interagire con le proprie azioni nel tentativo di definire le trasformazioni del sistema: ciò che in una certa misura è avvenuto nei dispositivi collettivi di riflessione predisposti da Pollicino. L'efficacia operativa degli spazi di confronto, discussione, formazione e, talvolta, di conflitto di cui si è dotato Pollicino si è declinata su due differenti livelli: da una parte nel confronto con i le singole questioni e con i singoli contenuti che sono stati oggetto di discussione e/o temi della formazione per gli operatori: siamo qui sul piano del proto-apprendimento che, appunto riguarda temi e contenuti specifici. Ma nell'interazione, nel confronto e anche nel conflitto fra le differenti esperienze e posizioni ci spostiamo su un altro piano, dove si sviluppa un'altra facoltà, quella del deutero-apprendimento: l'apprendere ad apprendere che non è solo del singolo operatore ma, talvolta, è di tutto il sistema⁴⁵. Se, come è noto, un sistema è qualcosa di più e qualcosa di meno della somma delle sue parti, allora Pollicino è qualcosa di diverso dalla somma meccanica dei quattro centri che lo costituiscono e questa nuova identità si è andata definendo - fra vincoli e possibilità della più varia natura - negli spazi d'interazione di cui il Progetto si era dotato.

Alla luce di queste considerazioni possiamo ritornare brevemente sulle strategie messe in campo nel percorso; queste le possiamo ridefinire *a posteriori* come azioni non casuali perché precedute e/o accompagnate (anche se non sempre in misura giudicata sufficiente dagli operatori) da momenti di confronto e di messa in comune delle esperienze che hanno permesso di elaborare non in solitudine (in ciascun Centro e fra i quattro Centri) l'efficacia e l'opportunità delle varie risposte alle *emergenze*⁴⁶ del percorso.

Tutte le volte che ciò è avvenuto, nei vari incontri, riunioni e formazioni che hanno punteggiato il percorso di Pollicino, si è trattato della trasformazione (seppur parziale) degli inevitabili circoli viziosi di problemi e di *impasse* che sempre caratterizzano progetti di questa complessità, in piccoli circoli virtuosi nei quali gli imprevisti e le difficoltà sono state rielaborate non come mera sequenza di casualità o di accidenti, ma sono stati messi a fuoco a partire dall'osservazione di ciò che accadeva in ogni centro, per poi essere tema di

44 Cfr. Mauro Ceruti, *Ecologia della contingenza*, in S. Manghi, *Attraverso Bateson*, cit.

45 Gregory Bateson, *La pianificazione sociale e il concetto di deutero-apprendimento*, in Id., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1990.

46 Per maggiore chiarezza, è forse il caso di sottolineare che il termine 'emergenze' nell'accezione alla quale ci riferiamo qui non rimanda all'improvvisa difficoltà, all'imprevisto che interrompe il tranquillo scorrere degli eventi, ma, piuttosto, a ciò che ci sembra emergere come elemento significativo nel flusso di eventi e che, quindi, ci fa percepire la necessità del confronto e della riflessione collettiva proprio per essere in grado di produrre risposte efficaci nella novità della situazione.

discussione collettiva a partire dalle ipotesi e dalle pratiche individuate nei differenti contesti; è questa una delle dinamiche che ha portato talvolta alla ridefinizione degli obiettivi *attraverso* la loro contestualizzazione e il confronto collettivo.

Quello che Pollicino ci ha offerto in alcuni momenti del suo percorso è un esempio molto concreto di che cosa significhi l'elaborazione di quella *visione binoculare del divenire* processi/forme/processi... che ha messo gli operatori nelle condizioni di confrontarsi non con accidentali casualità, rispetto alle quali l'azione è perlopiù cieca, ma di percepire questi *attesi imprevisti* come contingenze rispetto alle quali definire opzioni e strategie. Tutto ciò ci aiuta a ridefinire la nozione di "progetto" così come l'abbiamo conosciuta nell'arco della nostra modernità, ossia come riduzione - costi quel che costi - del margine di aleatorietà che è insito in ogni nostra azione, soprattutto quando questa sia collettiva. Possiamo quindi proiettarci con maggiore fiducia - come hanno fatto gli operatori di Pollicino - nella sfera della contingenza, ritornando alla definizione che ne ha dato Stephen J. Gould: "...la contingenza è una cosa a sé, non un'attenuazione del determinismo per opera del caso"⁴⁷.

47 Stephen J. Gould, *La vita meravigliosa*, Feltrinelli, Milano 1995, p. 48.