

## Conflitti e panacee. Insegnare lo sviluppo locale

Tommaso Vitale

► **To cite this version:**

Tommaso Vitale. Conflitti e panacee. Insegnare lo sviluppo locale. Sociologia del Lavoro, Franco Angeli, 2008, pp.273-289. 10.1400/114847. . hal-01022201

**HAL Id: hal-01022201**

**<https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01022201>**

Submitted on 10 Jul 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

*Conflitti e panacee.*  
*Insegnare lo sviluppo locale.*  
di Tommaso Vitale

Vitale T., "Conflitti e panacee. Insegnare lo sviluppo locale", in *Sociologia del lavoro*, special issue on *Le istituzioni dello sviluppo. Questioni e prospettive a confronto*, Vando Borghi and Federico Chicchi (eds), n. 109, pp. 273-89, Milano: FrancoAngeli.

### **1. Pluralismo scientifico, pluralità pragmatica e sfide didattiche**

Raccoglio volentieri l'invito dei curatori di questo numero monografico di *Sociologia del Lavoro* a tentare di mettere a fuoco le problematiche didattiche dell'insegnamento dello sviluppo locale<sup>1</sup>. Sono ormai cinque anni che insegno presso la facoltà di Sociologia dell'Università di Milano – Bicocca dei moduli riconducibili ai temi e ai problemi dello sviluppo locale. Inizialmente in un master post laurea in "Sviluppo locale e qualità sociale" (coordinato da Ota de Leonardis) un corso di 40 ore dal titolo "Sviluppo locale sostenibile e qualità sociale" e in seguito nella laurea triennale in "Scienze dell'organizzazione" (coordinata da Federico Butera) un corso di 48 ore dal titolo "Reti organizzative e sviluppo locale". Due corsi differenti, perciò, non solo per il punto di ingresso sullo sviluppo locale, la sostenibilità nel primo caso e la dinamica interorganizzativa nel secondo, ma anche e soprattutto per l'età e il grado di preparazione degli studenti coinvolti. Le riflessioni che raccolgo qui mi derivano da questa duplice esperienza e si nutrono di una più ampia riflessione sulla teoria dell'azione. Più precisamente su quale possa essere

---

<sup>1</sup> Desidero ringraziare Vando Borghi e Laura Centemeri che hanno letto e commentato una versione precedente di questo articolo. Molte delle riflessioni qui sviluppate sono frutto di un dialogo ininterrotto con Ota de Leonardis e Diana Mauri sulla didattica e le strategie dirette e indirette attraverso cui favorire l'apprendimento.

una teoria dell'azione pertinente per studiare le dinamiche di sviluppo locale. L'opzione teorica che pongo alla base dei miei corsi tende, infatti, a sottolineare una certa simmetria fra il pluralismo di approcci e discipline scientifiche, tipico degli studi sullo sviluppo, e la pluralità di regimi di azione di cui gli attori fanno esperienza quando impegnati in attività economiche e programmi di sviluppo. Questa opzione teorica trova la sua giustificazione nel quadro epistemologico di un realismo istituzionalista, sviluppatosi in Francia a partire dai lavori seminali di Luc Boltanski (1990) e Laurent Thévenot (1990). In estrema sintesi, la prospettiva da cui mi muovo considera il pluralismo di approcci<sup>2</sup> in termini pragmatici, come altrettanti regimi di coordinamento, cioè come modelli di forme differenti di azione, ognuna delle quali gli attori sociali affrontano con competenza e riconoscono le specificità. In questo senso, perciò, nel lavoro scientifico per potere aumentare il grado di realismo delle descrizioni e fondare spiegazioni più attendibili occorre tenere conto di tutti i diversi regimi d'azione, e usare un linguaggio pertinente per ciascuno di essi (Thévenot, 1995a). Ciò permette di valorizzare al meglio la letteratura sviluppata in diverse discipline sulle dinamiche di crescita o di sviluppo economico e di articolarla con altri livelli di analisi (e altri linguaggi) importanti per indagare i processi di interazione rilevanti a livello micro e spiegare il ruolo delle prove istituzionali con cui si devono confrontare gli attori e che permettono, o viceversa ostacolano, il coordinamento (Borghesi, Vitale, 2007). Al fondo di questa impostazione vi è una critica articolata al costruzionismo sociale (Boltanski, Thévenot, 1991; Hacking, 1999). L'opzione epistemologica pragmatista a cui faccio riferimento, inoltre, mantiene un'attenzione metodologica alla costruzione di modelli in chiave induttiva, a partire dall'azione, e non in chiave ipotetico deduttiva<sup>3</sup>.

A ogni buon conto, non voglio addentrarmi sulle coordinate teoriche dell'approccio da me scelto. In questo articolo il mio intento è quello di provare a mettere a nudo il modo in cui tento di tradurre sul piano didattico le opzioni epistemologiche su cui mi appoggio, e illustrare le principali difficoltà incontrate e le modalità che ho adottato per fronteggiarle. Il punto su cui intendo soffermarmi è che il riconoscimento di una pluralità di regimi di azione, e di una pluralità di linguaggi per descriverne le specificità, richiede non tanto una didattica interdisciplinare, ma semmai una didattica capace di aiutare a riconoscere la pluralità di livelli analitici: è

---

<sup>2</sup> Ed in particolare l'incommensurabilità fra (1) approcci strategici fondati sul calcolo delle conseguenze dell'azione, (2) approcci attenti innanzitutto all'appropriatezza dell'azione e al peso delle costrizioni culturali e normative, e (3) approcci che descrivono l'azione a partire dall'incertezza sia del contesto di azione che delle regole dell'interazione.

<sup>3</sup> E' l'induttivismo tipico dell'eredità durkheimiana, tipico di quello che abitualmente viene definito uno strutturalismo metodologico (Boltanski, Vitale, 2006).

più semplice mostrare la pluralità di discipline pertinenti, che la pluralità di livelli implicati. Nella mia esperienza di insegnamento questo punto incontra tre principali scogli: il primo relativo alle idee preconcepite che gli studenti hanno sulla struttura dei costi di un'impresa; il secondo attiene alla logica dell'inferenza con cui gli studi di caso vengono trattati ed usati dagli studenti; il terzo fa riferimento al rapporto fra azione collettiva intenzionale e cambiamento.

## **2. Dal costo del lavoro ai potenziali di sviluppo**

Una delle prime cose che tendo a insegnare all'inizio dei miei corsi è la differenza fra crescita e sviluppo, a cui affianco subito una riflessione sul passaggio dal compromesso fordista a un tendenziale post-fordismo.

Mi sono reso conto che, sistematicamente, le teorie dello sviluppo, ed in particolare i riferimenti alla completezza del ciclo di produzione (la sostenibilità data, nei cicli di produzione, dalla capacità di prevedere anche i tempi e i costi di riproduzione dei fattori produttivi usati) venivano comprese e ricordate a partire dalla distinzione di Veltz (1993), ripresa da Bagnasco (2001), sulla differenza fra radicamento e ancoraggio di un'impresa. Ho notato, in particolare, la tendenza degli studenti a ricondurre il ragionamento di Veltz e di Bagnasco ad una struttura dei costi dell'impresa estremamente povera e semplificata, riducibile ai soli costi del lavoro. In effetti, le categorie di rappresentazione con cui la maggior parte degli studenti seleziona e filtra i contenuti dell'insegnamento sono già molto strutturate. Gli studenti hanno sempre delle idee ben precise sui temi in questione, che si formano in base a letture, alla militanza politica e/o associativa, agli studi fatti in precedenza alle scuole superiori, e soprattutto in relazione al contesto territoriale in cui abitano e di cui hanno esperienza. Ho notato che l'insieme di queste esperienze, sebbene produca delle rappresentazioni molto eterogenee e diversificate per ciò che attiene, ad esempio, alla definizione di sviluppo o di crescita, non intacca un *frame* omogeneo e molto diffuso, relativo alla struttura dei costi dell'impresa, che – appunto – viene ridotta al solo costo del lavoro. Nonostante io abbia sempre dedicato lezioni lunghe ed articolate ai beni collettivi locali per competitività (Le Galès, Voelzkow, 2001), mi sono reso conto che gli studenti tendevano a vedere come questioni separate il ruolo promozionale dei beni collettivi e la struttura dei costi dell'impresa. La questione è di un certo peso in relazione ai fini di un corso sullo sviluppo locale, perché tende a inficiare sia la comprensione dell'importanza dei beni collettivi per le dinamiche di sviluppo sia, più complessivamente, una lettura realistica

dell'impresa e del suo ruolo nei processi di coordinamento finalizzati allo sviluppo di un territorio.

In effetti le categorie di rappresentazione della struttura dei costi di un'impresa sono particolarmente "lisce": si strutturano in relazione al discorso pubblico, che su questo tema tende ad essere assai omogeneo, ridotto proprio al solo tema del costo del lavoro (Borghesi, 2000; Bonvin, Farvaque, 2005; Bagnasco, 2006). La sfida per la didattica, a mio parere, non rimanda solo a introdurre delle lezioni più dettagliate sulla struttura dei costi di un'impresa (in termini di formazione manageriale, di regolazione dei conflitti, di tempi della giustizia, di infrastrutture disponibili, di selezione dell'informazione, di logistica e quant'altro) come se questo bastasse a vedere direttamente e in maniera più precisa l'importanza dei beni collettivi locali per la competitività. Due sono le operazioni che, nella mia esperienza, sono importanti da fare.

In primo luogo si tratta di ascoltare e fare esprimere, cioè rendere esplicite, le conoscenze pregresse che gli studenti hanno dell'impresa, sui suoi costi e sul suo contributo alla dinamica economica locale. Si potrebbe obiettare che la questione non è di sostanza, non attiene al punto in questione, ma più generalmente alla metodologia di insegnamento, e che sempre e comunque è buona cosa partire dalle conoscenze acquisite dagli studenti, valorizzarle e lavorarci dialetticamente per complessificare le categorie di analisi. Lavorare a partire da ciò che loro già sanno, su ciò che loro pensano a proposito e di cui sono convinti, crea sicuramente un contesto di apprendimento molto più aperto (Lapassade, 1973). Eppure tuttavia, a mio parere questa modalità didattica deve essere selettiva, e non può essere usata in maniera indifferenziata, altrimenti rischia di diventare dispersiva. Per tentativi ed errori ho provato, comunque, anche altre vie, non ultimo fare esplicitare agli studenti le loro rappresentazioni del concetto di crescita e di quello di sviluppo. Mi sono reso conto, invece, che lo scoglio principale risiede proprio nel tipo di rappresentazione che gli studenti hanno dell'impresa e del *rapporto fra impresa, produzione e sviluppo*. Gli studenti, anche quelli che non hanno ancora avuto un'esperienza lavorativa, hanno delle immagini molto solide del nesso fra queste tre questioni.

In secondo luogo si tratta di riconoscere qual è la posta teorica in gioco, relativa alla complessificazione dei nessi fra impresa, produzione e sviluppo. Ebbene, mi sembra che il punto teorico sottostante la questione sia relativo al rapporto fra risorse e potenziali. In altri termini, la sottovalutazione della pluralità dei costi che deve affrontare un'impresa, e l'uso irriflesso del solo costo del lavoro come filtro con cui leggere le ragioni di ancoraggio o, viceversa, "fuga" delle imprese (nonostante le riflessioni comunque approfondite sull'azione collettiva ed il ruolo delle

istituzioni intermedie), rimanda al modo con cui abitualmente si guarda ai territori. Al fondo delle semplificazioni agite dagli studenti nel filtrare il rapporto fra impresa, produzione e sviluppo vi è una costante culturale: la dicotomia fra costi e risorse, fra ciò che esce e ciò che potrebbe entrare (che è già predefinito, in relazione ad un'equivalenza monetaria). La forma stilizzata del ragionamento implicito della maggior parte degli studenti con cui sono entrato in relazione, è all'incirca questa: "siccome ci sono i costi del lavoro, e siccome questi sono troppo alti, essi vanno compensati attraverso delle risorse; siccome le risorse non arrivano, esse mancano; bisogna perciò guardare e stimare quante risorse mancano". In altri termini la dicotomia fra costi e risorse, una sorta di partita di giro sociale dello sviluppo di un territorio, ha una sua potenza normativa molto forte. Essa induce a guardare ad un territorio più per quello che manca che per quello che c'è. La forza normativa di questa dicotomia convenzionale perciò può essere in grado di inficiare l'insieme dei contenuti didattici di un corso sullo sviluppo locale, sia che si concentri di più sui temi della sostenibilità, sia che si focalizzi maggiormente sull'azione collettiva e su modalità negoziali di programmazione strategica. In fondo non dico né scopro niente di nuovo. Fin dai suoi studi sull'America Latina, Hirschman (1967; 1971) ha insistito molto sul fatto che per lo sviluppo di un territorio è cruciale guardare "a ciò che c'è e non a ciò che manca" (vedi anche de Leonardis, 2001). Il punto è che uno scoglio maggiore per riflettere sullo sviluppo è quello di passare da uno sguardo analitico che tende a privilegiare i bisogni, le mancanze, i vuoti di un territorio, ad uno sguardo attento a individuare, scoprire e riconoscerne i potenziali (Donolo, 2007). In altri termini, si tratta di dotarsi di una attrezzatura teorica capace di scorgere quali sono gli elementi, i fattori, i processi che possono diventare risorse, ma che al momento restano allo stato potenziale. Questo non vuol dire che non esistano, o che abbiano un'ontologia debole. Implica semplicemente che esistono, in relazione ai processi di sviluppo, in quanto potenziali: non sono ancora risorse già riconosciute e incluse nei processi produttivi (Sabel, 2006).

Nella mia esperienza, perciò, partire dalla rappresentazione degli studenti della struttura dei costi di un'impresa, e farli lavorare attivamente su ciò che loro fanno, che già conoscono, del rapporto fra impresa, produzione e sviluppo, mi ha portato ad attribuire molta importanza a quella parte di analisi territoriale che aiuta a riconoscere le dotazioni culturali, relazionali, ambientali, di sapere diffuso di un territorio circoscritto. Ma questa non è un'operazione teorica semplice. Passare da un'analisi di un territorio in termini di vuoti (ciò che manca), ad un'analisi in termini potenziali (ciò che c'è ma ancora non è riconosciuto) ha delle implicazioni metodologiche ed epistemologiche forti. Perché un'analisi su

ciò che manca può essere effettuata in termini ipotetico deduttivi (così come un'analisi sulle risorse che ci sono) a partire da una teoria che predefinisce le risorse necessarie ai processi di crescita (ma anche di sviluppo) e stabilisce dei cataloghi ordinati e complessi, con rapporti di equivalenza fra le diverse categorie di risorse, in modo da poter anche differenziare le analisi. Se, invece, si vuole passare ad un'analisi dei potenziali, non ci si può appoggiare su panieri di beni, costumi e servizi già definiti, ma occorre descrivere casi in cui gli attori hanno scoperto e reso discutibili dei potenziali, innovando e traducendoli in risorse (Vicari, Moulaert, 2008). Si tratta di passare da modelli ipotetico deduttivi a descrizioni attraverso analisi per casi, attribuendo un primato analitico all'azione, e andando a vedere cosa gli attori hanno fatto in specifiche situazioni. Questo, tuttavia, non implica necessariamente il passaggio *diretto* da modelli ipotetico – deduttivi a modelli induttivi costruiti a partire dalla comparazione di casi empirici. Proprio in relazione a questo punto nelle mie esperienze didattiche è emerso un secondo problema maggiore.

### **3. Gli studi di caso, non per esemplificare ma per indeterminare**

L'uso di studi di caso è particolarmente importante nell'insegnamento e nella riflessione sullo sviluppo locale, perché permette di riconoscere la varietà di traiettorie e perché, come anticipato nel paragrafo precedente, permette di seguire gli attori impegnati nei processi di sviluppo, di cogliere i vincoli che pesano sulla loro azione a partire dal loro punto di vista e di analizzare i motivi con cui giustificano le loro scelte. Molte delle acquisizioni più rilevanti della letteratura sullo sviluppo locale, sia italiana che internazionale, sono il frutto di importanti disegni comparativi fra studi di caso che hanno permesso, induttivamente, di ricavare i fattori e le variabili rilevanti. A solo titolo di esempio, è comunque importante citare i lavori di Bagnasco (1977) sulla problematica territoriale dello sviluppo, o quelli di Becattini sui distretti industriali (1987; 2000) e di Fabio Sforzi sui sistemi di piccole e medie imprese (1996) e sui sistemi locali del lavoro (Orasi, Sforzi, 2005), fino ai lavori più recenti propriamente sullo sviluppo locale (Becattini, 2001), sui patti territoriali (Magnatti, *et al.*, 2005) e sui sistemi di produzione locale (Crouch, *et al.*, 2001; 2004). La comparazione permette di generalizzare, con prudenza, acquisizioni che emergono in relazione a ciò che vi è in comune fra i casi, di riconoscere il peso dei fattori esogeni, e di ipotizzare distinzioni rilevanti fra le diverse traiettorie, in relazione a fattori endogeni e a variabili la cui varianza fra i casi è massima. Certamente non tutti i disegni comparativi per lo studio dello sviluppo locale devono essere

ambiziosi e prevedere un ampio numero di casi, studiati con lo stesso protocollo da molte equipe di ricerca. Anche disegni comparativi meno onerosi possono dare esiti molto rilevanti sul piano dell'avanzamento della conoscenza scientifica su alcuni meccanismi (Barbera, 2001).

La metodologia delle scienze economiche, politiche e sociali mette a nostra disposizione anche un altro strumentario che è stato molto usato per lo studio delle dinamiche territoriali di sviluppo. Mi riferisco allo studio di caso che, appoggiandosi alla tradizione classica degli studi di comunità, permette di guardare all'intreccio di diversi processi e meccanismi che agiscono su un *singolo* territorio. Seguendo McAdam, Tarrow e Tilly (2001; vedi anche Tarrow, Tilly, 2007) per *meccanismi*, intendiamo una classe delimitata di eventi che altera le relazioni tra specifici set di elementi in modi molto simili o identici in una varietà di situazioni. Gli stessi autori definiscono *processi* combinazioni e sequenze regolari di meccanismi che inducono trasformazioni simili (in genere più complesse e contingenti) nei suddetti elementi. In questo senso, processi diversi implicano diverse sequenze e combinazioni di meccanismi che interattivamente producono un certo risultato. Dal punto di vista di una teoria pragmatica dell'azione, si può parlare di meccanismi e di processi solo nel momento in cui questi sono riconosciuti e definiti in quanto tali dagli stessi attori coinvolti per dare conto non solo del senso che attribuiscono alla propria o altrui azione, ma anche di interpretare ciò che pesa sulle azioni, vincolandole e orientandole. Un singolo studio di caso permette di cogliere bene, o quantomeno con una buona approssimazione, quanto fatto e detto dagli attori, ma non permette di ricavare generalizzazioni in modo induttivo<sup>4</sup>: non consente di accrescere la generalità di quanto scoperto e, di conseguenza, tende a non essere usato nella didattica se non per *esemplificare* quanto già si sa.

Ebbene questo uso dello studio di caso, per esemplificare delle dinamiche già illustrate e note grazie alla teoria, ha senz'altro una certa utilità nell'attività didattica. Permette di dare consistenza ai nessi fra variabili, e spesso facilita l'apprendimento, permettendo di ricordare punti rilevanti per un periodo di tempo più ampio. Eppure tuttavia, questa funzione di esemplificazione non aiuta a mettere in discussione le categorie in uso degli studenti, e in particolare, l'abitudine ad analizzare le società locali più per ciò che manca rispetto ad un modello ideale che per quanto esse hanno già, se non altro a livello potenziale. E' in questo senso che gli studi di caso, se usati per esemplificare, rappresentano un problema per la didattica. Perché rischiano di rimanere su un piano di conoscenza cumulativo, che aggiunge acquisizioni e non si spingono sul piano di una

---

<sup>4</sup> Per una posizione diversa, si veda Gobo (2004).



conoscenza critica che aggredisce le teorie in uso degli studenti. Due mi sono sembrate le modalità per affrontare questo limite.

In primo luogo, usare gli studi di caso per lavorare dialetticamente sulle rappresentazioni e le teorie possedute dagli studenti. Consideriamo ad esempio le ricerche di Barbera (2005) o Parri e Sandri (2002). Questi non sono casi di “qualcosa” di predeterminato. Non esemplificano, né sono buone pratiche, o modelli da copiare. Al contrario sono la storia di più cose, e si prestano ad una pluralità di interpretazioni. In altri termini, come sottolinea Crosta (2007), la funzione del caso studio è quella di *indeterminare*, non di determinare: “assolve la funzione di sciogliere dal rischio di una sola interpretazione della vicenda”. Ovviamente, questo è in contraddizione con la funzione del caso studio come esemplificazione, perché permette semmai di mettere in discussione le teorie in uso, vederne le aporie e pensare come precisarle (Oberti, 2007: 14). Permette di entrare in dialettica con le rappresentazioni più consolidate degli studenti perché apre uno spazio di congetture.

In secondo luogo, far fare direttamente agli studenti degli studi di caso. Il tipo di avvertenza sopra delineato mi ha portato a far fare piccole indagini empiriche di gruppo agli studenti in territori noti in letteratura, ad esempio il territorio dell’Alto milanese, che è stato studiato fra gli altri da Pizzorno (1960) e da Magatti (1993). Il fatto che esista già una letteratura pregressa che approfondisce i principali processi di sviluppo locale, permette loro di cogliere rapidamente continuità e discontinuità, e al tempo stesso favorisce in aula una riflessione collettiva su quali siano possibili nuove variabili pertinenti da aggiungere per studiare i cambiamenti nel tempo del sistema territoriale sotto osservazione. Di particolare importanza per gli studenti risultano essere le suggestioni analitiche di Colin Crouch e Henry Farrel (2004) sui limiti degli approcci alla *path dependency* e sui principali tipi di processi che possono rompere le traiettorie più consolidate di un territorio (i costi di apprendimento, i convincimenti degli attori, la ridondanza di risorse, l’accessibilità a soluzioni alternative di sviluppo funzionalmente equivalenti, i fattori di deprezzamento).

#### **4. Diversi regimi di coinvolgimento, contro le trappole delle panacee.**

In entrambi i casi (lo studio di singoli casi studio già conosciuti in letteratura e la formazione di gruppi di studio che conducono una piccola ricerca sul campo), il mio obiettivo è quello di portare gli studenti a ragionare su se, e come (attraverso quali azioni) gli attori di un territorio “scovano”, riconoscono e discutono i potenziali presenti per il loro

sviluppo. Per perseguire al meglio questo obiettivo, costruisco con gli studenti (attraverso lavori di gruppo) una griglia di analisi basata sul modello analitico dei regimi di coinvolgimento elaborato da Laurent Thévenot (2006). Questo modello, oltre ad essere particolarmente coerente con le premesse epistemologiche con cui affronto il tema dello sviluppo, aiuta gli studenti a cogliere la complessità dell'azione degli attori impegnati nello sviluppo locale. Thévenot distingue tre regimi di coinvolgimento: uno legato alle abitudini e all'interazione con beni, oggetti e persone con cui si ha un rapporto caldo e familiare; un secondo regime tipico dell'azione abituale, spinta dalla volontà dell'attore, che tuttavia non calcola le conseguenze della propria azione, la quale non è sottoposta a controlli; un terzo, in cui l'incertezza domina la dinamica delle interazioni, i rapporti di forza fra gli attori sono intricati e conflittuali e la regolazione istituzionale avviene attraverso processi di selezione che richiedono di agire pubblicamente, giustificando e dando prova delle proprie scelte. Sul piano analitico, ciascun regime (familiare, del piano, giustificabile) ha un suo formato dell'informazione, delle configurazioni tipiche di relazioni fra attori (ivi compreso una specifica configurazione delle relazioni reciproche), e precisi tipi di capacità che vengono esercitate. Gli studenti hanno così a disposizione un modello analitico che permette loro di analizzare i testi, vedere quali sono i dati già a loro disposizione, scegliere alcuni punti che intendono approfondire, osservare l'articolazione empirica fra i tre livelli di analisi proposti. Due mi sembrano i meriti didattici del modello di Thévenot.

Innanzitutto, diventa più semplice per gli studenti articolare l'azione routinaria pianificata sia con il livello più intimo del coinvolgimento familiare con una cerchia di socialità ristretta ed un intorno di oggetti e spazi dall'uso abituale, sia con le situazioni di tipo più conflittuale, che richiedono di uscire dalle routine prevedibili e di confrontarsi con un'incertezza forte. Entrambi i livelli sono stati studiati con attenzione per spiegare lo sviluppo locale, anche di recente (fra gli altri, e con riferimento al territorio brianzolo in cui insegno, cfr. Centemeri, 2006; Ghezzi, 2007) ma a volte gli studenti fanno fatica ad articularli fra loro e tendono a vedere la dimensione pianificata dell'azione collettiva come indipendente e assoluta rispetto agli altri livelli, in cui il coordinamento dell'azione ha caratteri molto differenti (Thévenot, 1995b; Gosetti, La Rosa, 2007). In questo senso il modello è un buon compromesso fra pluralismo (dei potenziali, delle traiettorie dei territori) e parsimonia (dei modelli interpretativi, della variabili che possono essere tenute sotto osservazione).

Inoltre, il modello di Thévenot non contiene una teoria esplicativa del passaggio da un livello all'altro: è da considerarsi semmai come un vocabolario esperto e multidimensionale che permette di concentrare

l'attenzione su aspetti che tendono ad essere sottovalutati laddove si riduce il pluralismo dei formati dell'azione, tendenzialmente a favore del solo piano strategico (con regole e interazioni stabili e prevedibili). Senza negare, anzi, l'importanza della pianificazione e della logica consequenzialista, il modello di Thévenot pone un argine alla tendenza degli studenti a cercare nell'azione in piano una formula risolutiva di tutti i problemi dello sviluppo locale ("ci vuole più programmazione strategica"). La ricerca sulle dinamiche di sviluppo locale ha, infatti, messo in luce che tanto l'azione collettiva per pianificare strategie di cooperazione su un orizzonte di medio-lungo periodo è importante, tanto, però, questa azione collettiva è fragile e, per essere compresa, richiede di guardare sempre anche a quanto accade su altri livelli, dove l'incertezza o l'intimità sono massime (Pinçon, 2008). In alternativa, ci si scontra con quelle che Marty Anderies, Marco Janssen e Elinor Ostrom (2007) hanno di recente chiamato le trappole delle *panacee*, ovverosia la tendenza, quando ci si confronta con un'incertezza pervasiva, a credere che si possano dedurre soluzioni generali ai problemi di sostenibilità e completezza dei cicli produttivi spazializzati attraverso formule di pianificazione e autogoverno semplificate. Una panacea, un presunto rimedio a tutti i mali che finisce, tuttavia, per non tenere conto delle specificità locali e, sul piano della didattica, per non aggredire gli assunti pregiudiziali che gli studenti possiedono.

## **5. La dinamica del conflitto, un antidoto alle trappole delle panacee**

Le trappole delle panacee, riconducibili alla propensione degli studenti a cercare formule e ricette valide per tutte le situazioni, possono essere aggredite anche considerando il rapporto fra dimensioni di coesione sociale e aspetti legati allo sviluppo di un territorio. Se sono ormai abbastanza chiare le definizioni sia di coesione sociale (Ranci, Torri, 2007) sia di sviluppo, non altrettanto si può dire dei nessi fra questi due fattori. Sappiamo qualcosa di ciò che attiene alcuni punti focali su cui avviene l'articolazione fra le due dimensioni e gli effetti moltiplicativi che possono prodursi: ad esempio, intorno alla rilevanza della salute (Sen, 1992) o dei servizi a supporto delle responsabilità familiari (Esping-Andersen, 2005). A parte questo, sono poche le evidenze empiriche, ma anche le teorizzazioni, che chiariscono quali siano i nessi fra coesione di un territorio, crescita e sviluppo. Spesso, inoltre, la coesione è tematizzata in termini quantitativi (quanta coesione è presente su un territorio?) e non in termini tipologici (quale tipo di coesione caratterizza un territorio? Durkheimianamente, presenta tratti di tipo meccanico o organico? Sono presenti effetti lock-in? E così via...).

La mia scelta, a questo proposito, è stata quella di dedicare, alla fine del corso, ampio spazio a trattare il tema del conflitto. Da un lato, nei primi studi sui distretti, il tema del conflitto aveva una sua importanza, e le indagini mettevano in luce che la coesione dei territori la cui atmosfera aveva portato allo sviluppo di specializzazioni produttive, era caratterizzata non dall'assenza di conflitti industriali ma dalla qualità della negoziazione, tale per cui i conflitti risultavano brevi, frequenti ma non distruttivi rispetto ai ritmi della produzione (per una sintesi, cfr. Becattini, 2000). Dall'altro lato, la definizione stessa di regolazione data da Lange e Regini (1987: 13), spinge a tenere sempre sotto osservazione le modalità con cui "i conflitti, reali o potenziali, vengono strutturati (cioè prevenuti o composti)". Il che rimanda, ovviamente, non solo alle culture locali del conflitto, ma, semmai, al tipo e alla qualità della mediazione istituzionale che agisce su un territorio, e che può essere dislocata a diversi livelli (Cimoli, *et al.*, 2006).

In altri termini, dato lo stato attuale della ricerca, che non ha ancora chiarito con precisione analitica quali sono i meccanismi che permettono di convertire fattori di coesione sociale in processi di sviluppo, e viceversa, e riconoscendo che un elemento di coesione è dato dalla modalità con cui i conflitti vengono strutturati, ho ritenuto importante introdurre delle riflessioni sul rapporto fra conflitto, coesione e sviluppo. Il punto più difficile, a questo proposito, è mettere in luce come le dimensioni conflittuali attraversino sempre l'azione collettiva che sostiene lo sviluppo locale. Gli studenti tendono a contrapporre in maniera irriflessa conflitto e coordinamento, considerando l'azione collettiva come un processo di composizione dei conflitti che, grazie ad un meccanismo decisionale e ad un orizzonte progettuale in comune, porta al coordinamento. L'idea di diverse modalità di coordinamento, comunque attraversate da conflitti importanti (Le Galès, 2002; Polizzi, 2006), costitutivamente sia di interesse che di valore (Hirschman, 1994), non è semplice da trasmettere. O meglio, è la tipica questione che, anche se detta e ribadita, non fa presa. Rimane astratta, o astrusa, agli occhi degli studenti.

Eppure il conflitto è un aspetto centrale per leggere le dinamiche di sviluppo (Le Galès, 2001; Pichierri, 2002). Il vocabolario del conflitto e della sua regolazione, che altro non è se non il vocabolario della politica (Vitale, 2007; Tarrow, Tilly 2007), non può essere ridotto né a questione tecnico amministrativa, né a anomalia da rimuovere. Anche in questo caso, per la didattica, ho proceduto per prove ed errori. La prima idea è stata quella di sottoporre loro degli studi di caso, o di far fare loro ricerca. Su questo punto, entrambe le formule erano molto impegnative, richiedendo tempo e molta ri-elaborazione comune in aula. Ho così optato per uno strumento didattico spesso usato nei corsi di sviluppo locale: la testimonianza di operatori di agenzie di sviluppo. Sia nel caso di direttori di

agenzie locali in Italia, sia nel caso di agenti di sviluppo locale legati alla cooperazione internazionale, nel corso degli anni tutte le persone che ho invitato a discutere con i miei studenti hanno sempre testimoniato la quotidianità del conflitto. Lo sviluppo locale è innervato da dinamiche di conflitto: ovviamente, a certe condizioni (che possono essere anche in parte identificate, cfr. Vitale, 2008) i contrasti possono essere distruttivi, e creare polarizzazioni non solo sociali ma anche normative, fra attori che ritengono di non avere più alcunché in comune. Tuttavia, questo è solo uno degli esiti possibili, che può essere ricondotto proprio all'inefficacia del tessuto istituzionale nel mediare il conflitto. Al contrario, a volte il conflitto permette di riconoscere innanzitutto delle regole in comune fra le parti fra loro in contrasto, e poi di conoscere e familiarizzare con le posizioni altrui (Vitale, 2003). Le testimonianze degli operatori mostrano come il conflitto attraversi sempre i processi di coordinamento, come i rapporti di forza fra gli attori siano una costante di qualsiasi processo sociale, e come non vi siano ragioni per sperare un superamento del conflitto. Se sul piano teorico il punto è quello di concettualizzare forme di coesione comunque attraversate da conflitti con funzione integratrice, sul piano della didattica il punto è mostrare come questo sia elemento ordinario nei processi dell'azione collettiva. La testimonianza è, da questo punto di vista, uno strumento migliore addirittura rispetto alle interviste che gli studenti potrebbero fare agli attori dello sviluppo locale. Il tipo di interazione che si sviluppa in aula con un testimone esperto, nella mia esperienza, tende a sviluppare un clima di complicità che aiuta ad aggredire la dicotomia fra coesione e conflitto. Certamente la testimonianza da sola non basta, perché il punto è delicato e va affrontato anche con un linguaggio esperto. Non di meno, la testimonianza permette di toccare da vicino le problematiche ordinarie degli attori coinvolti e rende più legittima agli occhi degli studenti la riflessione sistematica sull'argomento.

Nuovamente, il conflitto non è una panacea, non è di per sé fonte di innovazione, chiarimento, semplificazione e accelerazione evolutiva (Moulaert, Sekia, 2003). Può esserlo come non esserlo, e questo non dipende solo dalle cause che lo fanno emergere, ma anche dalla dinamica stessa del conflitto, che può avere esiti anche imprevedibili. Sul piano teorico, Elinor Ostrom (2005) ha messo bene in luce come il conflitto nelle dinamiche locali di sviluppo vada osservato in relazione ad una pluralità di fattori regolativi, che incidono sull'insieme di dimensioni di una società locale. Dal punto di vista didattico, la riflessione sul conflitto offre un supporto anche per uscire dalle tentazioni volontaristiche con cui molti studenti affrontano il tema del cambiamento. Perché non si da sviluppo quando è nell'interesse di tutti? Se lo sviluppo è il bene comune a tutti, non basta solo volerlo, fare un piccolo sforzo?

Ragionare sul conflitto, e sulle categorie pertinenti per analizzarlo anche nella sua componente normativa (Vitale, 2005) aiuta a concettualizzare come non basti solo la volontà, né tantomeno solo la razionalità o solo il potere di un attore. Nuovamente, il punto è aiutare gli studenti a riconoscere l'importanza del pluralismo di livelli di analisi necessario a studiare le situazioni concrete. Un punto teorico delicato si pone a questo proposito, relativo a come bilanciare i contenuti che hanno una valenza generale, indifferente ai territori, e gli insegnamenti di metodo che richiedono di andare a osservare ciascun territorio nelle sue specificità. Personalmente ho verificato che dedicare spazio e attenzione allo studio dei conflitti nei processi di sviluppo permette di attribuire una notevole importanza all'interdipendenza relazionale, organizzativa e processuale. In altri termini non richiede di predefinire un set di variabili di processo. Senza variabili di processo generali si evita di trasmettere una grande teoria di stampo struttural – funzionalista, antica tentazione degli studi sullo sviluppo (locale o meno). Il punto non è costruire in aula degli schemi esplicativi validi per tutti i casi. Si tratta semmai di fornire indicazioni su come osservare l'impatto dei conflitti nel redistribuire e riconfigurare gli incentivi nell'arena di azione, a partire dall'osservazione dell'azione e dell'interazione fra i soggetti pertinenti (a diversa scala, non solo locale). In altre parole, il messaggio fondamentale è che non c'è correlazione fra una regola e la performance di un collettivo. Ci sono solo configurazioni locali di regole. Ed è la *configurazione* di regole di ciascun territorio che pesa sull'azione e fa percepire in maniera differente gli incentivi, che assumono significati di orientamento all'azione *diversi* a seconda degli attori su cui impattano e delle modalità specifiche di coordinamento a cui questi danno vita (Thévenot, 2007b; Ostrom, Ostrom, 2004).

L'attenzione alle dinamiche di conflitto porta nuovamente a ragionare su come e perché la pianificazione non sia una panacea. Il cambiamento non avviene solo attraverso un piano a priori: non bastano obiettivi ben definiti ed un calcolo appropriato del rapporto mezzi e fini (Boltanski, 2002). Occorre esplorare le resistenze al cambiamento, legate ai conflitti di interesse e ai diversi set di regole che caratterizzano un territorio (Ostrom, 2005). Le resistenze al cambiamento sono incorporate in modi collettivi e condivisi di vedere e di fare le cose che i gruppi di interesse tendono a condividere nel medio periodo (Grossman, Saurugger, 2006). E questi modi sono dotati di un forte potere normativo: ciò che si pensa e si fa coincide con ciò che si deve pensare e fare (de Leonardis, 2001). Nella maggior parte dei gruppi di interesse presenti su un territorio, la situazione data, fondata sulla configurazione sedimentata di regole, tende a sembrare l'unica possibile, le risorse appaiono sempre come drammaticamente scarse, e – appunto - si riesce a ragionare solo in termini di “mancanza” e

non di potenziali da attivare attraverso cambiamenti e apprendimenti. Per questo la letteratura più recente tende a mettere in luce l'importanza di processi intenzionali (e non) capaci di intervenire congiuntamente sulla situazione e sul comune sentire sulla situazione; sulle regole e sulle preferenze (Burroni, Crouch, Keune, 2005). Si può agire per far leva sulle preferenze degli attori, e sul loro cambiamento, e anche mescolare, spiazzare, creare pluralità di esperienze e di punti di vista che si confrontano, avendo sempre l'attenzione a realizzare qualcosa di concreto e di visibile, e condivisibile, che per il solo fatto di esserci fa cambiare prospettiva (cambiando sia la situazione che il modo di vederla) (Ostrom, 1996; de Leonardis, 2001). Il problema fondamentale diviene, di conseguenza, come si cambia la struttura degli incentivi *percepiti* dagli attori<sup>5</sup>.

In questo senso, non bastano la razionalità strategica e l'intenzionalità, ma occorre dare molto peso alla capacità riflessiva di imparare in corso d'opera (Sabel, 1994). In termini sintetici, ci sono sempre margini, possibilità di arricchire l'intelligenza della programmazione, prevedendo spazi e momenti di valutazione in itinere, consapevoli che non tutto si può prevedere, né tanto meno sembra particolarmente proficuo inseguire i *diktat* del *new public management*, secondo cui bisognerebbe prevedere e normare nel dettaglio ogni cosa, anticipandola in un contratto (Le Galès, 2004). Ugualmente, occorre trovare delle modalità didattiche per mettere in discussione quella che Trigilia (2005: 131-6) definisce "l'illusione decisionista". Si tratta di prevedere luoghi di discussione e di revisione, e standard di processo, grazie a cui poter rivedere in itinere i contenuti e alcune modalità della programmazione. Tuttavia, tutto ciò non prefigura delle ricette. Se *anche* questo è un aspetto centrale dei processi di sviluppo locale, mi sembra la didattica debba assumerlo non solo nei contenuti, ma anche nella forma.

## 6. Bibliografia

- Anderies M., Janssen M., Ostrom E., 2007, "Going Beyond Panaceas", in *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, October.
- Bagnasco A., 1977, *Tre Italie. La problematica territoriale dello sviluppo italiano*, il Mulino, Bologna.

---

<sup>5</sup> Il che presuppone che la modalità cognitiva di cogliere la struttura degli incentivi abbia un fondamento normativo, basandosi su configurazioni locali di regole che costituiscono e sostengono la vita del gruppo in questione (Emmenegger, Vitale, 2005).

- Bagnasco A., 2001, "Distretti e città in società fuori squadra", in Cafagna, Crepax (a cura di), *Atti di intelligenza e sviluppo economico*, pp. 385-424, il Mulino, Bologna.
- Bagnasco A., 2006, "Imprenditorialità e capitale sociale: il tema dello sviluppo locale", in *Stato e mercato*, n. 78, pp. 403-425.
- Barbera F., 2001, "Le politiche della fiducia. Incentivi e risorse sociali nei Patti Territoriali", in *Stato e mercato*, n. 69 (3), pp. 413-450.
- Barbera F., 2005, "Progettare in condizioni avverse. Progettualità, territorio e sviluppo locale nel PIT delle minoranze linguistiche in Molise", in *Sviluppo Locale*, n. 26.
- Becattini G., 1987, *Mercato e forze locali: il distretto industriale*, il Mulino, Bologna.
- Becattini G., 2000, *Il distretto industriale: un nuovo modo di interpretare il cambiamento economico*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Becattini G. (a cura di), 2001, *Il caleidoscopio dello sviluppo locale*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Boltanski L., 1990, *L'amour et la justice comme compétences: trois essais de sociologie de l'action*, Métailié, Paris.
- Boltanski L., 2002, "Nécessité et justification", in *Revue économique*, n. 53 (2), pp.275-89
- Boltanski L., Thévenot L., [1991] 2005, *On Justification. The Economies of Worth*, Princeton University Press, Princeton
- Boltanski L., Vitale T., 2006, "Una sociologia politica e morale delle contraddizioni", in *Rassegna Italiana di Sociologia*, n° 1, pp. 91-116.
- Bonvin J.-M., Farvaque N., 2005, "Occupabilità e *capability*: il ruolo delle agenzie locali nell'attuazione delle politiche sociali" in *Rivista delle Politiche Sociali*, n. 1, pp. 47-77.
- Borghi V., 2000, "Complessità versus Flessibilità. Appunti per un programma di ricerca sulle trasformazioni del lavoro", in Ambrosini, Beccalli, *Lavoro e nuova cittadinanza, cittadinanza e nuovi lavori*, numero monografico di *Sociologia del Lavoro*, n. 80, pp. 89-110, FrancoAngeli, Milano.
- Borghi V., Vitale T., 2007, "Convenzioni, economia morale e ricerca sociologica", in Borghi, Vitale (a cura di), *Le convenzioni del lavoro, il lavoro delle convenzioni*, numero monografico di *Sociologia del Lavoro*, n. 104, pp. 7-39, FrancoAngeli, Milano.
- Burroni L., Crouch C., Keune M., 2005, "Governance caleidoscopica, debolezza istituzionale e sviluppo locale", in *Stato e mercato*, n. 75, pp. 423-453.
- Centemeri L., 2006, *Ritorno a Seveso. Il danno ambientale, il suo riconoscimento, la sua riparazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Cimoli M., Dosi G., Nelson R., Stiglitz J., 2006, "Istituzioni e politiche che



- plasmano lo sviluppo industriale: una nota introduttiva”, in *Stato e mercato*, n. 77, pp. 219-244.
- Crosta P.L., 2007, “Interrogare i processi di costruzione di «pubblico», come «prove» di democrazia”, in Pellizzoni (a cura di) *Democrazia locale. Apprendere dall'esperienza*, pp. 47-71, Isig-Dsu, Gorizia.
- Crouch C., Farrel H., 2003, “Breaking The Path Of Institutional Development? Alternatives To The New Determinism”, in *Rationality and Society*, n. 16 (1), pp. 5-43.
- Crouch C., Le Galès P., Trigilia C., Voelzkow H., [2001] 2004, *I sistemi di produzione locale in Europa*, Il Mulino, Bologna.
- Crouch C., Le Galès P., Trigilia C., Voelzkow H., 2004, *Changing Governance of Local Economies: Responses of European Local Production Systems*, Oxford University Press, Oxford.
- De Leonardis O., 2001, *Le istituzioni. Come studiarle e perché*, Carocci, Roma.
- Donolo C., 2007, *Sostenere lo sviluppo. Ragioni e speranze oltre la crescita*, Bruno Mondadori, Milano.
- Esping-Andersen G., 2005, “Le nuove sfide per le politiche sociali del XXI secolo. Famiglia, economia e rischi sociali dal fordismo all'economia dei servizi”, in *Stato e mercato*, n. 74, pp. 181-206.
- Emmenegger T., Vitale T., *Effective Incentives in Critical Situations*, The Department of Health Service Provision – OSD, World Health Organization, Geneva.
- Ghezzi S., 2007, *Etnografia storica dell'imprenditorialità in Brianza. Antropologia di un'economia regionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Gobo G., 2004, “Generalizzare da un solo caso? Lineamenti di una teoria idiografica dei campioni”, in *Rassegna italiana di sociologia*, 45 (1): 103-129.
- Gosetti G., La Rosa M., 2006, *Sociologia dei servizi. Elementi di organizzazione e programmazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Grossman E., Saurugger S., 2006, *Les groupes d'intérêt : Action collective et stratégies de représentation*, Armand Colin, Paris.
- Hacking I., [1999] 2002, *La natura della scienza. Riflessioni sul costruzionismo*, McGraw Hill, Milano.
- Hirschman A.O., [1967] 1975, *I progetti di sviluppo*, FrancoAngeli, Milano.
- Hirshman A., 1971, *A Bias for Hope. Essays on Development and Latin America*. Yale University Press, New Haven.
- Hirschman A O., 1994, “I conflitti come pilastri della società democratica a economia di mercato”, in *Stato e Mercato*, n. 41, pp. 133-152.
- Lange P., Regini M. (a cura di), 1987, *Stato e regolazione sociale*, il Mulino, Bologna.

- Lapassade G. (a cura di), 1973, *L'autogestione pedagogica: ricerche istituzionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Le Galès P., 2001, "Urban Governance and Policy Networks: On the Urban Political Boundedness of Policy Networks. A French Case Study", in *Public Administration*, n. 79 (1), pp. 167-84.
- Le Galès P., [2002] 2006, *Le città europee. Società urbane, globalizzazione, governo locale*, il Mulino, Bologna.
- Le Galès P., [2004] 2008, "Controllo e sorveglianza: la ristrutturazione dello stato in Gran Bretagna", in Lascoumes, Le Galès (a cura di), *Governare attraverso strumenti*, Bruno Mondadori, Milano.
- Le Galès P., Voelzkow H., 2001 [2004], "La «governance» delle economie locali", in Crouch, Le Galès, Trigilia, Voelzkow (a cura di), *I sistemi di produzione locale in Europa*, pp. 7-44, il Mulino, Bologna.
- Magatti M., 1993, *Mercato e forze sociali. Due distretti tessili, 1950-1970*, il Mulino, Bologna.
- Magnatti P., Ramella F., Trigilia C., Viesti G., 2005, *Patti territoriali. Lezioni per lo sviluppo*, il Mulino, Bologna.
- McAdam D., Tarrow S., Tilly C., 2001, *Dynamics of Contention*, Cambridge University Press, New York.
- Moulaert F., Sekia F., 2003, "Territorial Innovation Models: a Critical Survey", in *Regional Studies*, n. 37, pp. 289-302.
- Moulaert F., Vicari S. (a cura di), *Ri-generare la città. Pratiche di innovazione sociale nelle città europee*, il Mulino, Bologna.
- Oberti M., 2007, *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*, Presses de Sciences-Po, Paris.
- Ostrom E., 1996, "Crossing the Great Divide: Coproduction, Synergy, and Development", in *World Development*, n. 24, pp. 73-87.
- Ostrom E., Ostrom V., 2004, "The Quest for Meaning in Public Choice", in *The American Journal of Economics and Sociology*, n. 63, pp. 105-147.
- Ostrom E., 2005, *Understanding Institutional Diversity*, Princeton University Press, Princeton.
- Parri L., Sandri F., 2002, "La ricostruzione istituzionale di un'economia locale. Il consorzio «Melinda» in Val di Non", in *Rassegna italiana di sociologia*, n. 43 (2), pp. 251-66.
- Pichiéri A., 2002, "Concertation and Local Development", in *International Journal of Urban and Regional Research*, n. 26 (4), pp. 689-706.
- Pinçon G., 2008, "Il progetto urbano come strumento dell'azione pubblica", in Lascoumes, Le Galès (a cura di), *Governare attraverso strumenti*, Bruno Mondadori, Milano.
- Pizzorno A., 1960, "Comunità e razionalizzazione", Einaudi, Torino.

- Polizzi E., *Governance e Terzo Settore. I piani di zona come istituzione partecipativa complessa*, paper presentato al Congresso SISP, Bologna, 12-14 settembre.
- Ranci C., Torri R., 2007, *Milano tra coesione sociale e sviluppo*, Bruno Mondadori, Milano.
- Sabel C., 2006, "Lo sviluppo auto-sostenuto. Ripensare il ruolo dell'intervento pubblico nella promozione della crescita economica", in *Stato e mercato*, n. 77, pp. 187-218.
- Sabel C., 1994, "Learning by Monitoring: The Institutions of Economic Development", in Smelser, Swedberg (a cura di), *The Handbook of Economic Sociology*, pp. 137-165, Princeton University Press, Princeton.
- Sen A., [1992] 1994, *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna.
- Sforzi F., 1996, "Italy: A - Local Systems of Small and Medium-Sized Firms and Industrial Changes", in OECD, *Networks of Enterprises and Local Development. Competing and Co-operating in Local Productive Systems*, pp. 99-113, Paris.
- Tarrow S., Tilly C., [2007] 2008, *Politica conflittuale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Thévenot L., 1990, "L'action qui convien", in Pharo, Quéré (dir.), *Les formes de l'action*, pp. 39-69, éditions de l'EHESS, Paris.
- Thévenot L., 1995a, "Rationalité ou normes sociale: une opposition dépassée", in Gerard-Verret, Passeron (dir.) *Le modèle et l'enquête. Les usages du principe de rationalité dans les sciences sociales*, éditions de l'EHESS, Paris.
- Thévenot L., 1995b, "L'action en plan", in *Sociologie du travail*, n. 27 (3), pp. 411-434.
- Thévenot L., 2006, *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, La Découverte, Paris.
- Thévenot L., 2007a, "Organizzazione e potere. Pluralismo critico dei regimi di coinvolgimento", in Borghi, Vitale (a cura di) *Le convenzioni del lavoro, il lavoro delle convenzioni*, numero monografico di *Sociologia del Lavoro*, n. 104, pp. 86-106, FrancoAngeli, Milano.
- Thévenot L., 2007b, "The Plurality of Cognitive Formats and Engagements: Moving between the Familiar and the Public", in *European Journal of Social Theory*, 10 (3), pp. 409-423.
- Triglia C., 2005, *Sviluppo locale. Un progetto per l'Italia*, Laterza, Bari-Roma.
- Veltz P., 1996, *Mondialization, villes et territoires*, Presses Universitaires des Francès, Paris.

- Vitale T., 2003, "Abbassare la soglia: confini ed apprendimento", in Bifulco (a cura di), *Il genius loci del welfare. Strutture e processi della qualità sociale*, pp. 136-149, Officina, Roma.
- Vitale T., 2005, *Ethnic Conflicts and Institutional Mediation*, paper presentato al 37th World Congress of the International Institute of Sociology "Frontiers of Sociology", Stockholm, Sweden, 5-9 luglio.
- Vitale T., 2007, "Conflitti urbani e spazi pubblici: tensioni fra partecipazione e rappresentanza", R. Segatori (a cura di) *Mutamenti della politica nell'Italia contemporanea. Governance, democrazia deliberativa e partecipazione politica*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Vitale T., 2008, "*Conflictus interruptus, ou de la difficile innovation institutionelle*", C. Neveu (dir.), *La citoyenneté urbaine*, PUCA, Paris.

### **Abstract**

#### ***Conflicts and Panaceas. Teaching Local Development***

The paper focuses on three main problems I have found in teaching local development. The introduction shortly discusses the importance of a pragmatist theory of action to better understand dynamics of local development. The first drawback is linked with some prejudices that students frequently have on the costs structure of a firm, which is reduced to the only cost of labor. I argue that it is possible to face this hindrance deeply listening to the categories in use by students, and helping them doing short field works. The second difficulty comes from the use of case study research, and I argue that case studies can be used not only to compare and generalize, or to exemplify, but also to undermine, to open up space for conjectures. The third impediment comes from the students' attitude to consider strategic planning as a sort of panacea. This requires to use a theory of action that better articulate the level of planning with other levels, where incertitude or intimacy are more relevant, as in Laurent Thévenot's model. It also implies to conceptualize the relations among conflict, cohesion and development, and to stress didactic active instruments involving the witness of operators daily working in the field.