

AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI AREZZO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SIENA

**ANALISI DEI PROCESSI
DI INTEGRAZIONE TRA SISTEMI**

Ricerca – Riflessioni – Proposte

a cura di

L. Fabbri, B. Rossi, M. Squillacciotti, R. Zaccaria

Arezzo, dicembre 2002

**ANALISI DEI PROCESSI
DI INTEGRAZIONE TRA SISTEMI**

Ricerca – Riflessioni – Proposte

a cura di L. Fabbri, B. Rossi,

M. Squillacciotti, R. Zaccaria

INDICE

Presentazione	p. 5
<i>L'équipe della ricerca</i>	
1 - Assetti culturali ed identità generazionale: i giovani della contemporaneità	p. 11
<i>Massimo Squillacciotti</i>	
1 – Premessa	
2 – Il lavoro	
3 – Il mondo	
4 – La scuola	
5 – La famiglia	
6 – Il popolo dei giovani	
7 – Il soggetto	
8 – Il tempo	
9 – A mo' di conclusione	
2 – Sistema formativo nel territorio ed identità socio-culturale	p. 21
<i>Zaccaria Renato</i>	
1 – Premessa	
2 – La comunicazione	
3 – Il potere	
4 – L'orientamento tra pianificazione e predizione	
5 – La spinta del mutamento	
6 – Il quadro normativo	
6.1 Gli strumenti normativi del cambiamento	
7 – La domanda educativa del sistema sociale	
7.1 Sistema formativo e sistema economico	
7.2 L'analisi dei sistemi	
7.3 Domanda continua e sempre estesa di competenze	
3 – Dentro le organizzazioni. Un progetto di ricerca-intervento per l'integrazione tra sistemi	p. 39
<i>Fabbri Loretta e Rossi Bruno</i>	
1 – Obiettivi della ricerca	
2 – Metodologia della ricerca	
2.1 Il campione	
2.2 Gli strumenti	
2.3 La costruzione delle interviste e delle schede	

- 2.3.1 L'intervista
- 2.3.2 Le schede
- 3 – I dati
 - 3.1 Orientamento e identità organizzativa
 - 3.1.1 L'orientamento come mission
 - 3.1.2 L'orientamento come impegno sociale e politico
 - 3.2 Microculture organizzative. Condizioni di esercizio e risorse
 - 3.3 Copioni organizzativi tra ripetizione e innovazione
 - 3.4 Proposte dal territorio
- 4 – Linee interpretative e orientamenti metodologici
 - 4.1 Le logiche intraistituzionali tra rappresentazioni e azioni
 - 4.1.1 Saperi degli attori organizzativi e processi di costruzione della conoscenza nelle organizzazioni
 - 4.1.2 A proposito dei copioni organizzativi
 - 4.2 Per una logica interistituzionale
 - 4.2.1 Verso una progettualità sistemica
 - 4.2.2 Il *setting* metodologico

4 – Bibliografia sul sistema aretino ed oltre p. 89
Massimo Squillacciotti

5 – Appendici

1 – Progettare nel territorio. Gli Enti Locali per le nuove sfide delle politiche sociali ed educative p. 93
Renato Zaccaria

2 – Il sito web aretino “Oriéntati – Orientàti” p. 99
Massimo Squillacciotti

PRESENTAZIONE

L'équipe di ricerca

Nel presentare il rapporto della “Progettazione di sistemi integrati tra orientamento, formazione, istruzione e lavoro” è bene partire dalla sua premessa che, nel determinare il taglio dell’analisi condotta, motiva sia il carattere espositivo che lo spazio di gestione del rapporto stesso. Procediamo per punti sistematici.

1 - Premessa

Il sistema della formazione, dell’orientamento e dell’avvio al lavoro, comprende una molteplicità di istituzioni ed organizzazioni, tra le quali la scuola e la formazione professionale, istituzioni qualificate per la trasmissione dei saperi, delle competenze e dei valori. Tra sistema formativo e sistema economico ci sono forti legami di reciprocità e di interdipendenza, modificatisi nel corso del tempo in connessione con lo stesso modificarsi del sistema economico: come dire che lo spazio della formazione e dell’intervento relativo ha come presupposto il campo della politica e della gestione del rapporto stesso tra questi sistemi.

D’altronde, anche lo sviluppo economico delle società industriali non si fonda solo sugli investimenti e sulla forza lavoro occupata, ma prevede al proprio interno la fisionomia del capitale umano, inteso nel duplice senso sia di addetti alla produzione che di operatori della formazione come mediatori tra persistenze e mutamenti di vario tipo all’interno del macro-sistema.

Premminente diventa, quindi, proprio lo studio delle possibilità di assumere la natura e le caratteristiche degli elementi componenti un sistema (le buone pratiche) per considerare soprattutto il fenomeno delle comunicazioni all’interno del sistema complessivo stesso.

2 - Andamento espositivo

Il presente rapporto ha un andamento espositivo che segue il percorso stesso dello studio condotto.

Nel primo capitolo l’assunzione e l’esplicitazione delle informazioni riguardo al quadro generale ed agli assetti istituzionali del territorio aretino, sulla base delle conoscenze ed esperienze fin qui acquisite nelle attività di studio ed intervento da parte dell’équipe, leggendo queste informazioni a partire dalla condizione del “giovane oggi” quale obiettivo della politica dei servizi di orientamento e “luogo” dell’intervento istituzionale. La scelta di privilegiare quest’ottica “d’analisi dal basso” ci permette di accennare solamente ai processi delle trasformazioni macro-sociologiche avvenute in questi ultimi dieci anni anche a livello aretino, e rinviare invece alla nutrita bibliografia di ricerca allegata e depositata presso il Servizio Orientamento, mentre ci preme qui affermare che il carattere certo di tali processi non è stato e non è tuttora la linearità ma un procedere per “mutamenti e persistenze”, in sintonia con la più generale dinamica storica attuale della complessità. [M. Squillacciotti, *Assetti culturali ed identità generazionale: i giovani della contemporaneità*]

Nel secondo capitolo l'assunzione e l'analisi del quadro legislativo riguardo allo spazio formale delle diverse istituzioni implicate nel sistema formativo, nel processo di orientamento e nella direzione del mercato del lavoro, con riferimento ai rispettivi ruoli e componibilità delle parti in gioco (come Regione, Amministrazione provinciale, Comuni, Scuola, ecc.). Inoltre la considerazione delle pratiche messe in atto riguardo al sistema formativo e l'identità socio-culturale; piani, programmi, progetti di orientamento e formazione scolastica e professionale; scuole autonome ed autonomie locali; l'integrazione tra formazione professionale e scuola.

L'analisi del quadro legislativo relativo ai processi della formazione e dell'orientamento evidenzia l'assenza di un quadro di riferimento e di una intenzionalità sistemica. Il legislatore ha sempre avuto, tradizionalmente, un orientamento analitico: ha regolamentato ambiti molto specifici senza alcuna attenzione alle relazioni sistemiche, così facendo ha imposto regole del gioco che hanno reso impossibile intervenire in ambiti di importanza primaria nel futuro dell'uomo. [R. Zaccaria, *Sistema formativo nel territorio ed identità socio-culturale*]

Nel terzo capitolo sono offerte delle chiavi interpretative mediante le quali restituire la comprensione delle dinamiche intraistituzionali e interistituzionali presenti nelle organizzazioni indagate. Le interviste rivolte ad una serie di testimoni privilegiati consentono di guadagnare informazioni e conoscenze che rappresentano la base da cui partire per un intervento di progettazione dello spazio operativo per l'integrazione dei diversi sistemi. Il percorso metodologico disegnato dalla ricerca, in ordine alla definizione di una progettazione integrata, si configura possibilità di collaborazione e formazione reciproca tra i diversi attori organizzativi in vista del raggiungimento di una logica sistemica che, per potersi realizzare, richiede in particolare la messa in gioco delle migliori pratiche presenti in ogni organizzazione e la costruzione di contesti comuni di apprendimento, di logiche e culture interistituzionali promosse secondo prospettive integrate. [L. Fabbri e B. Rossi, *Dentro le organizzazioni. Un progetto di ricerca-intervento per l'integrazione tra sistemi*]

Nel quarto capitolo, la Bibliografia raccoglie e presenta tutte le informazioni necessarie alla comprensione dei processi delle trasformazioni macro-sociologiche avvenute in questi ultimi dieci anni a livello aretino, all'interno dei più generali processi di trasformazione avvenuti nel sistema socio-culturale italiano a partire dai fenomeni di modernizzazione della e nella produzione. Come si può notare, buona parte di questo materiale è stato realizzato proprio da parte o per conto dell'Amministrazione Provinciale aretina come monitoraggio costante e sistema di informazione sul territorio e per lo sviluppo di progetti di intervento mirati. [M. Squillacciotti]

Infine, il Rapporto termina con due Appendici concepite come momento di riflessione ulteriore sulla base di due esempi di "buona pratica" realizzata nel territorio aretino e possibili strumenti applicativi sull'intero percorso della ricerca.

L'Appendice 1: Progettare nel territorio. Gli Enti Locali per le nuove sfide delle politiche sociali ed educative. Handicap - Simulazione di progetto: settore educazione, l'analisi dei bisogni. [R. Zaccaria]

L'Appendice 2: la verifica delle condizioni in cui e per cui il sito web "*Oriéntati/Orientàti*", sviluppato per conto del Servizio Orientamento della Amministrazione Provinciale di Arezzo, potrebbe costituire uno strumento funzionale allo spazio di gestione di una nuova politica di un'integrazione dei sistemi, dal momento che questo è essenzialmente una delle risposte organizzative ed innovative

della stessa Amministrazione Provinciale nel campo dell'orientamento e della informazione a riguardo. [M. Squillacciotti]

3 – Lo spazio di gestione

Già da questa *Presentazione* appare chiaro l'ambito e la validità di questo studio che assume il valore non di compiutezza ma di fattibilità e compatibilità tra i diversi fattori in gioco nella progettualità di “sistemi integrati tra orientamento, formazione, istruzione e lavoro”.

In sostanza un complesso di riflessioni sul “che fare” e da dove partire: una prospettiva che parte dalla realtà esistente alle luce della nostra indagine e che, proprio per i caratteri di questa realtà misti e contraddittori di frammentarietà ed omogeneità d'intenti, di determinatezza e volontarietà inconsapevole, rimandano alla necessità di un obiettivo forse nuovo ma anche con riferimenti a prassi d'antico: lo spazio della politica e della creazione di una direzione consapevole allo stesso tempo centralizzata e compensativa delle parti interessate.

Da questo studio emerge a tutto tondo la proposta di creazione, all'interno delle risorse già messe in atto nel territorio aretino, di uno spazio specifico ed innovativo che, recuperando l'esperienza fin qui condotta e composta da teorie e prassi, possa da una parte valorizzare in una logica per “frattali” le energie esistenti ed operanti delle diverse parti in causa ma dall'altra costituire un “processo di egemonia culturale” la cui proposta non può che venire dall'interno dell'Amministrazione Provinciale.

E' questa la proposta di costituzione di un Sistema Integrato di Orientamento come centro di coordinamento delle risorse, di un laboratorio per la formazione all'uso dei nuovi linguaggi, là dove i nuovi linguaggi non sono solo e non tanto le nuove tecnologie per l'informazione e la formazione, ma l'addestramento al lavoro politico-culturale delle diverse componenti che, al di là delle proprie dichiarazioni d'intenti, dimostrano di non avere un retroterra di linguaggi comuni, creando fraintendimenti, slittamenti di senso nella cooperazione ed illusorietà di risposte non adeguate alle reali esigenze degli utenti e del quadro macro sociologico.

Un “luogo”, in sostanza, che si configuri come camera di compensazione, luogo di creazione di egemonia, che abbia come attributo il ruolo di spazio “tecnico più politico” in quanto nel gestire le politiche relative al proprio ruolo, recepisce la necessità di chiarificazione dei linguaggi attuando una formazione trasversale (di soggetti di diverso ambito ed età) all'uso dei linguaggi lasciando ai singoli soggetti e persone la scelta consapevole del proprio ruolo d'uso di un proprio linguaggio.

In conclusione è la proposta che emerge dalla individuazione della necessità di uno spazio della formazione e dell'orientamento ulteriore, se non preliminare, dei diversi operatori protagonisti della negoziazione dei significati e delle letture del contesto di vita. Questo perché, come appare dai diversi contributi in questo studio, disegnare una integrazione tra sistemi è anche in qualche misura prospettare una mappa, una classificazione dei contenuti di conoscenza, dei metodi, dei mezzi, delle capacità progettuali, del saper fare richiesto agli attori organizzativi. La struttura organizzativa che si vuole andare a costruire definisce i punti di polarizzazione, di costituzione di un patrimonio conoscitivo: perché disegnare strutture organizzative è anche, in parte, disegnare processi di apprendimento. L'appartenenza ad una “nuova” struttura organizzativa, sia essa un ufficio, un reparto o, nel nostro caso, un sistema integrato interistituzionale, deve consentire agli attori organizzativi di maturare una “nuova”

identità professionale e nuove competenze professionali a partire dal riconoscimento e dalla consapevolezza della propria storia professionale.

Una cultura dell'integrazione è, in definitiva, il prodotto di una comunicazione interprofessionale, di una messa alla prova di nuovi corsi di azione dove il sapere elaborato diventa oggetto di analisi e di autoanalisi organizzativa. Un sistema integrato non è solo un luogo di produzione di imprese progettuali di corsi e di azione ma è anche un luogo dove si richiede costantemente l'esercizio del pensiero metariflessivo.

Siena – Arezzo, dicembre 2002

**ASSETTI CULTURALI
ED IDENTITÀ GENERAZIONALE:
I GIOVANI DELLA CONTEMPORANEITÀ**

Massimo Squillacciotti

1 – Premessa

Come dichiarato nella *Presentazione* di questo studio, assumo qui, come obiettivo di questa radiografia sui “giovani della contemporaneità”, la condizione del “giovane oggi” quale obiettivo della politica dei servizi di orientamento e “luogo” dell’intervento istituzionale. La scelta di privilegiare quest’ottica “d’analisi dal basso” mi permette di riferirmi ai soli processi delle trasformazioni macro-sociologiche, avvenute in questi ultimi dieci anni anche a livello aretino, e di evidenziare come il carattere di tali processi non è stato e non è tuttora la linearità ma un procedere per “mutamenti e persistenze”, in sintonia con la più generale dinamica storica attuale della complessità, già evidenziata in molti documenti di lavoro delle e per la Amministrazione Provinciale.

Senza ripercorrere qui l’intero processo storico dello sviluppo socio-culturale italiano nell’ultimo secolo, è importante mettere in evidenza la vacuità ontologica dei giovani come categoria, perché le stesse costanti della presenza dei giovani e della dimensione tempo nella società sono interpretabili solo all’interno dei sistemi di riferimento che conferiscono loro senso, tanto più in connessione con i più generali processi di trasformazione in cui mutamenti e persistenze, piuttosto che linearità, sono alla base della dinamica storica attuale.

E’ questo uno dei significati del brano tratto dai “Quaderni del carcere” - premesso ad una precedente ricerca sul territorio aretino - in cui Antonio Gramsci, riferendosi all’apparente “perdita” della coscienza della classe operaia in alcuni momenti di trasformazione storica esterni alla coscienza stessa, chiarisce così questa contraddittorietà: *L’uomo attivo di massa opera praticamente ma non ha chiara coscienza teorica di questo suo operare, che pure è un conoscere il mondo in quanto lo trasforma. La coscienza teorica anzi può essere storicamente in contrasto con il suo operare. Si può dire che egli ha due coscienze (o una coscienza contraddittoria), una implicita nel suo operare e che realmente lo unisce a tutti i suoi collaboratori nella trasformazione pratica della realtà, e una superficialmente esplicita o verbale che ha ereditato dal passato e ha accolto senza critica.*

Allora, partendo dalla contemporaneità, i temi dell’analisi di questo percorso sono il lavoro, il mondo, la scuola, la famiglia, il popolo dei giovani, il soggetto, il tempo; ed attraverso la definizione dell’assetto istituzionale di questi luoghi analitici emerge l’identità generazionale dei giovani con la loro frammentarietà ed incapacità a comprendere e ad inserirsi nella complessità dell’oggi, dei nostri “tempi moderni”.

2 – Il lavoro

La crisi economica degli anni ‘970 e, agli inizi degli anni ‘990, lo sviluppo delle nuove tecnologie informatiche nella e per la produzione materiale e della comunicazione mettono in luce il carattere di *complessità del sistema* ed aprono una fase di *costante transizione*: caratteri assunti da una parte come binomio inscindibile e dall’altra come valori invarianti nel tempo del presente ma anche attrezzature del tempo futuro. Cosa è cambiato, dov’è il cambiamento?

In primo luogo cambia il punto di vista: le modalità della produzione diventano esse stesse portatrici di “carattere” culturale. Il punto di vista è quello della produzione che, in termini informatici, perde la rigidità e la gerarchizzazione per divenire plastico ed universale. La macchina presuppone la conoscenza di codici della comunicazione che sono universali (o resi tali dalle lotte di egemonia tra e delle multinazionali), esterni

alla stessa produzione, non più patrimonio unico di classe. Il lavoro viene compiuto a partire dalle relazioni e dal sapere del soggetto, omogeneo se non uguale ad ogni singolo livello della sua collocazione nel processo produttivo. Lo stesso processo produttivo viene ad essere reso di qualità omogenea nelle sue scansioni interne. La conoscenza deve essere generalizzata e non diviene fattore di distinzione e frammentazione di potere all'interno della "fabbrica". La stessa produzione del sapere si sposta, si diffonde a partire dall'esterno dei luoghi della produzione materiale della fabbrica: non è più il sapere di mestiere a distinguere i soggetti nel processo produttivo o tra i diversi settori della produzione. L'innovazione riguarda ogni aspetto del processo produttivo ed ogni settore produttivo.

In secondo luogo si assiste ad una "terziarizzazione" della produzione di fabbrica, fino al punto che non risulta più distintivo e necessario localizzare gli impianti produttivi: è la diffusione della fabbrica, se non il suo annullamento spazio-temporale. Tutti i soggetti coinvolti nella produzione diventano uguali perché usano gli stessi linguaggi; carattere distintivo e creatore di valore diviene invece la mente: chi riesce a conoscere presto e bene, chi inventa beni da produrre, chi inventa nuovi prodotti. La stessa produzione occupa sempre meno tempo dell'individuo e salta la distinzione tra soggetti: è la perdita di ogni riferimento spazio-temporale, è appunto la perdita del punto di vista. L'operaio non è più tale nel senso classico del termine, esso diviene produttore universale, interprete, attore sociale. I riferimenti della sua identità sono esterni al momento della produzione ed indipendenti dalla sua collocazione nel processo produttivo. L'espressione gramsciana "dell'uomo attivo di massa" diviene parafrasabile e traducibile in termini di attualità, in termini che rispecchiano il cambiamento completo della funzione sociale del soggetto: "il produttore tecnologico opera attraverso il simbolo e non è il suo operare a metterlo in comunicazione con gli altri collaboratori della trasformazione. Il suo carattere di nuovo produttore trasforma la sua coscienza in relazione con il mondo ed in comunicazione con gli altri produttori divenendo produttori sociali". Il sapere dell'operaio non è più interno al prodotto come suo sapere tecnico, ma consiste nel linguaggio sottostante alle modalità della sua produzione come sapere intellettuale.

Il punto di vista è sostituito dalla considerazione del proprio posizionarsi in relazione ad altri soggetti: i punti di vista sono molteplici; il gioco è di squadra e passa dalla parcellizzazione della catena di montaggio alla cooperazione senza regole rigide in assenza di ogni riferimento di spazio e di tempo. I punti di vista divengono molteplici ed indipendenti dal luogo della loro stessa emissione (fabbrica, società, gruppi locali).

In terzo luogo il lavoro non produce più identità, lo stesso valore del lavoro non è più "il" punto di vista, sembra non interagire più neanche con "i" punti di vista: il disegno diviene più complesso e più complessivo. Non si tratta più di produrre un oggetto, né più di cambiare le condizioni ambientali interne al luogo della produzione dell'oggetto, ma di produrre a determinate condizioni esterne alla fabbrica, nel rispetto delle condizioni socio-ambientali più generali, nel rispetto della individualità, nell'acquisizione del ruolo intellettuale del produttore.

Il nuovo operaio deve adottare "il punto di vista" per poter entrare in relazione con gli altri produttori e con la stessa produzione alla macchina: il punto di vista è unico per tutti i contesti e per tutte le condizioni sociali. La nuova "natura" della fabbrica è del tutto sociale e su questo terreno deve risolvere ogni suo limite. La stessa lotta per il cambiamento si muove e si risolve in questo quadro: il cambiamento non può essere cambiamento della "struttura" della fabbrica, può riguardare le condizioni ambientali della produzione, può essere un cambiamento delle macchine e dei modi della produzione, ma sempre all'interno dell'unico punto di vista "necessario e possibile".

3 – Il mondo

Quali sono i "significati" che si vengono costruendo nel rapporto dell'individuo con il reale? Viviamo nel mondo dell'informazione, ma per l'informazione non è rilevante il significato: l'informazione contiene un messaggio precodificato nel sistema, il significato è assegnato a priori ai messaggi. Come dire che in questo quadro anche il potere dell'informazione cambia strategia: la manipolazione dell'informazione inventa l'informazione stessa non solo attraverso un accurato abbinamento di immagini e parole, ma arrivando a piegare le immagini con le parole, falsificando l'origine stessa dell'immagine.

Da qui le domande del senso comune attuale, ma già ripetute molte altre volte nel passato dell'uomo: "Dove andremo a finire?" oppure "Ma in che mondo viviamo?!". E per spiegarlo ricorro al linguaggio metaforico della trilogia del regista tedesco Wim Wenders: *Il cielo sopra Berlino - Fino alla fine del mondo - Così lontano, così vicino*.

Nel film *Fino alla fine del mondo* Wenders immagina un mondo composto da una molteplicità di luoghi tra loro connessi, apparentemente, dal solo svolgimento della narrazione. Un mondo "pluri-locale" ed insieme unitario, pur nella sua apparente contraddittorietà interna, un tutto fantastico ed insieme iper-realistico in cui il tempo presente dello spazio esistenziale è costituito dalla coesistenza di una Parigi sotterranea, di una Mosca super-tecnologizzata e consumistica, di una Tokyo dormitorio ed, infine, di una comunità di aborigeni australiani: luoghi legati da rapporti sottili che solo il gioco di inseguimenti, fughe e sentimenti, che lega gli attori sulla scena, sembra riuscire a rendere visibili. Un "mondo-insieme" nel quale ogni luogo, ogni protagonista non esiste in sé, ma "è" in quanto "è in connessione" e tensione costantemente con gli altri; nulla è più definibile in termini essenziali e non è più possibile immaginare nulla di "integro", "olistico": dalla tecnologia, ai rapporti sociali a quelli di coppia. E' l'idea di un nuovo tipo di "potere" che può coesistere con tutti quelli ereditati dal passato, secondo le diverse fasi in cui l'uomo si è collocato nella e con la sua società:

- la civiltà della parola e l'uomo della coesione di popolo: l'uomo fa il mondo e lo addomestica con la pietra, il simbolo, il fuoco, la ruota, i metalli;
- il potere della scrittura e l'uomo che si fa casta sugli altri uomini: le Sacre Scritture vengono utilizzate per leggere anche il libro della natura e divenire ideologia sociale che esaurisce le possibilità dell'uomo nel mondo;
- la civiltà delle macchine ed il potere dell'uomo sull'ambiente: la produzione è "predicata" come espandibile senza limiti;
- la civiltà della tecnologia e della comunicazione: l'uomo crea le sue relazioni ad immagine di se stesso, la rete di immagini comunica sul mondo e lo crea.

Torniamo al film. Gli unici momenti reali-materiali del film sono pochi: vale per tutti quello in cui, per lo scoppio sperimentale della bomba da parte dei politici e dei militari, il silenzio a bordo dell'aereo si fa portatore di comunicazione, di una comunicazione totale: è la fine del mondo, sembra la fine del mondo... La fine del mondo è prossima ma sintomo del disagio di fronte ad una simile eventualità è il bisogno, per i due protagonisti, di ricorrere alla poesia (la donna tornerà dal suo primo fidanzato, il letterato) o alla magia di villaggio (l'uomo "si ritrova" tra e con l'opera degli sciamani aborigeni): è il potere della parola che non deve abbandonare l'uomo, pena l'incomunicabilità in un mondo dalle infinite possibilità comunicative (il padre scienziato che non capisce tutto ciò).

Un film senza tempo. Ma allora, l'angelo del precedente film di Wenders? In *Il cielo sopra Berlino* l'angelo era stato il simbolo di sicurezza per l'uomo e la sua caducità, come segno di un avvenuto cambiamento di livello da cui non tornare più indietro: la violenza, l'odio e la sopraffazione non dovevano più tornare sulla terra proprio perché l'angelo (Damiel) si è fatto uomo scegliendo l'amore umano alla sicurezza insita nella propria condizione fuori del tempo. Ma il tempo dell'uomo avrà ancora bisogno che un nuovo angelo ritorni?

Siamo al terzo film di Wenders: *Così lontano, così vicino*. Dopo il precedente angelo Damiel, anche l'angelo Cassiel (che prenderà il nome evocativo di Karl Engel) assume il corpo ed il tempo dell'uomo. Attraverso la coscienza pura dell'angelo caduto (il contrario della "caduta" nel peccato originale di Adamo ed Eva), Wenders traccia un quadro della difficoltà per gli uomini di vivere una propria vita senza che sia quest'ultima a vivere gli uomini. Il male che affligge l'umanità di oggi è l'incapacità di andare oltre ciò che "è visibile", di spezzare il peso materiale della realtà e guardare oltre. Il tempo ha avuto il sopravvento sugli uomini che non hanno saputo riempirlo.

Gli uomini vivono con un moto centripeto: ogni singolo individuo è divenuto un centro di gravità che fagocita tutto il mondo esterno in una sorta di incubo multimediale. Da qui la tremenda ed inconsapevole sottomissione dell'uomo alla realtà circostante a cui Wenders contrappone il moto centrifugo del "guardare nel vedere", della appropriazione dell'immagine e del vivere, cioè la "comprensione" ed il rispetto verso il mondo che così non precipita più sull'uomo. Là dove comprendere significa vivere sapendo ascoltare, decodificare ed interpretare la voce degli altri uomini e del mondo.

4 – La scuola

A questo punto prende corpo l'interrogativo sul ruolo dell'educazione formale in questa società del cambiamento. E qui si riscontra in primo luogo la condizione di autonomia della scuola rispetto ai "modelli" culturali correnti: ciò non significa cesura rispetto alle richieste formative avanzate dall'esterno, ma vorrebbe comportare il mantenimento di una funzione critica e di mediazione tra scienza e tecnologia, tra tradizione e innovazione. Ma questa autonomia e nuova funzione non sembra essere percepita dal mondo della scuola che piuttosto è caratterizzato al proprio interno da contraddizioni e stratificazioni di concezioni sui ruoli e sulle pratiche pedagogiche: ancora si ragiona in termini di attitudini, capacità, standardizzazione, scelte... piuttosto che competenze, cioè abilità di trasferimento di acquisizioni e metodologie ai diversi campi della conoscenza.

Per dirla con Sandro Onofri in "Registro di classe": *Siccome nessuno è in grado di stabilire cosa sia l'intelligenza, se ne ha in genere una concezione solo quantitativa. E' questo l'errore in cui cade, forse fatalmente, la maggior parte dei giudizi valutativi espressi nella scuola (e soprattutto, ahiahi, nella scuola privata). Dove non ci si ferma mai a considerare come il ragazzo entra in contatto con la realtà, come rielabora le esperienze dentro di sé e le porta a modificare il proprio modo di pensare, di respirare, di muoversi, di parlare. E piuttosto si preferisce valutare quanto il ragazzo ha appreso, quanto si avvicina col suo sapere attuale al sapere medio di un cittadino medio, quanto aderisce a modelli di comportamento considerati accettabili dalla comunità. E quanto più ci si avvicina, tanto più lo si valuta intelligente.* (p. 47).

Che fine ha fatto la socio-pedagogia che, individuati i meccanismi scolastici della selezione di classe, poneva alla scuola l'obiettivo di "pari opportunità d'uscita" per tutti gli studenti? Invece la scuola si ritrova principalmente come luogo della socializzazione, della mediazione e dell'attesa tra tempo della formazione giovanile e tempo del lavoro da adulto, tra tempo della scuola e tempo dell'università... Inoltre, dopo l'epoca della scuola di massa, che ha affiancato e preparato il processo di modernizzazione economico-sociale, è ora l'università di massa ad assumere il compito di adeguare nei giovani le mappe della formazione superiore alle necessità cognitive e culturali del presente: è questo, nel bene e nel male, un nuovo ruolo d'operatività dell'orientamento e della didattica concepite non semplicemente come informazione sul mercato del lavoro (il primo campo) separata dalla trasmissione di contenuti (il secondo campo), ma come meta-cognizione, come sviluppo di competenze nella lettura del sistema di significati nel e del mondo, nella prospettiva che "il futuro ha un cuore antico". Quanta direzione consapevole c'è di tutto questo e, soprattutto, quanta consapevolezza storico-logica arriva di tutto questo ai giovani?

In secondo luogo si registra la presenza di agenzie formative extrascolastiche che riducono l'importanza del sistema formativo "scuola". E' quindi un errore riporre eccessive attese nell'educazione formale per tentare di inseguire un superamento del divario sempre più crescente tra esigenze formative, provenienti dal mondo produttivo (soggetto a rapidi mutamenti determinati da innovazioni tecnologiche e turbolenze di mercato), e possibilità di risposte della scuola. Infine un terzo elemento riguarda un aspetto non trascurabile del rapporto tra scuola e mercato del lavoro: l'esperienza diretta del lavoro è un fattore discriminante le scelte personali lavorative future, indipendentemente dall'azione informativa della scuola e dalla conoscenza delle opportunità della domanda. E, contrariamente alla tendenza attuale del sistema universitario di standardizzare i tempi della formazione attraverso le tabelle dei tempi di entrata ed uscita dal sistema stesso, gli studenti (soprattutto delle facoltà umanistiche) sempre più intendono l'università come una delle opportunità, quindi praticano il doppio binario dello studio accanto al lavoro anch'esso concepito come opportunità di formazione.

In conclusione, come scrive ancora Sandro Onofri: *Piani didattici annuali, programmazioni comuni, test d'ingresso, prove uguali per tutti sono il risultato di un inseguimento affannoso della modernità, che si tenta di acchiappare come viene viene, accettando il valore di miti la cui validità dentro la scuola è invece tutta da dimostrare: quello dell'oggettività, quello dell'omogeneità, quello della standardizzazione. Tutti criteri che, se possono andare bene in una logica di marketing e di produzione, adottati in un rapporto pedagogico non portano altro che allo schiacciamento delle differenze e delle individualità, sia degli alunni sia dei docenti. I quali, comunque, stanno lì, in mezzo ai ragazzi, e se sono bravi, se hanno qualcosa da dire, se hanno vissuto abbastanza e abbastanza intensamente, avranno ognuno un libro grande e diverso da insegnare ai propri studenti. E se invece non lo sanno, se si trovano lì per caso, perché tanto un lavoro vale l'altro, perché mezza giornata libera è assicurata e i contributi vanno avanti lo stesso, allora non c'è schedina standard né test che possano compiere il miracolo dell'insegnamento. Una scuola davvero rinnovata dovrebbe, credo, preoccuparsi prima di tutto di assicurare la libertà necessaria all'espressione delle differenze, sia dei docenti sia degli alunni, e dunque agevolare l'originalità dei percorsi didattici e l'atipicità dei ritmi e dei sistemi di apprendimento. In fondo la scuola di adesso, che pedina omogeneità e standard, e il viaggiatore previdente, hanno in comune la gran paura dell'imprevisto, per quel tanto di misterioso che nessuno è in*

grado di anticipare o di individuare. Ma l'imprevisto è il sale di ogni viaggio: lo complica, ma proprio per questo lo rende irripetibile. (pp. 9-10).

5 – La famiglia

In quest'ordine di gerarchia di importanza logica e sistemica sulla questione del rapporto dei giovani con il tempo, la famiglia diventa complessivamente l'anello più debole nella formazione dei giovani: non sa quali risposte dare o, meglio, diviene il luogo dove le risposte sono binarie e contraddittorie, apparente unificazione interclassista e produzione di servizi ai figli. Le ideologie sociali del "Tanto non c'è lavoro" riportate all'interno della famiglia come problema dei genitori sui figli, l'onnipresenza dei genitori nella vita dei figli con la pedagogia "Hai dei problemi? Parliamone!", il trasferimento dell'assenza di conflittualità dal campo sociale a quello generazionale nella casa-famiglia, l'assenza di costruzione dell'identità dei figli attraverso la strategia della rielaborazione del rapporto su passato-futuro di tutti soggetti della famiglia come luogo privilegiato della comunicazione generazionale, la dipendenza dalla famiglia onnipresente nelle scelte e nel quotidiano dei figli, la comunicazione genitori-figli contenuta nelle 160 battute degli sms, almeno tutto questo porta ad una configurazione complessa nella generazione dei giovani in termini di immaturità psico-emotiva, attardamento dell'età generazionale, soggettività della persona, deresponsabilizzazione sociale, parcheggio d'attesa del futuro...

E' lo scenario rappresentato in "Tanguy" da Etienne Chatiliez, ma questo vale per tutti i giovani? Di quali giovani parliamo? I giovani, nel bene e nel male, tornano generazione ma costituiscono un "popolo dei giovani" frammentato in tribù, il villaggio globale diviene villaggio tribale e siamo di fronte a nuove forme di connotati di classe in termini di strategie familiari dell'educazione e della relazione con i propri figli.

6 – Il popolo dei giovani

E' in questo quadro che i giovani da categoria sociale diventano "popolo", cioè essi stessi complessità formata da aree e ramificazioni segmentate ed al cui interno sono, piuttosto, le stratificazioni e le appartenenze che specificano la compresenza nella loro condizione di caratteri anche distanti tra loro (se non contrastanti); come dire: sono le differenze più che le uguaglianze il carattere complessivo del "popolo dei giovani". Le risposte dei giovani di fronte alle molte facce e significati del mondo vedono un'articolazione del popolo dei giovani in soggetti lungo un "asse non lineare", anch'esso dalle molte facce, che esprime disagio, inadeguatezza alla comprensione del sé e del contesto, incapacità di messa in discussione della rappresentazione della realtà e della loro interazione con l'ambiente, ma anche consapevolezza esistenziale, identità di persona, curiosità intellettuale, autodirezione e formazione di un progetto personale di fronte alla vita ed alle relazioni con il mondo a partire dal sé presente. E' già questo indice della relazione in scala tra sociale e personale della trasformazione in corso ed in parte, in una qualche parte del sociale e del sé, già attuata.

A ben vedere, anche storiograficamente la trasformazione in corso scarseggia di riferimenti bibliografici basati su presupposti teorici del fatto, al contrario dei numerosi studi realizzati nelle fasi precedenti sulla condizione dei giovani. Oggi gli interrogativi, le analisi rischiano di essere predizioni sul villaggio globale, sulla occidentalizzazione

del mondo, sulla globalizzazione, sui nazionalismi e le identità, sul rapporto identità-differenze... ma dei giovani non trovo traccia sui libri, anche se nella realtà questi ci sono ed hanno un corpo presente per tutti i campi su cui ho condotto fin qui il percorso: il mondo, il lavoro, la scuola, la famiglia. In questo contrasto tra parcellizzazione e massificazione del discorso sui giovani sembrano sparire i loro linguaggi, come se non parlassero ma “venissero parlati”...

7 – Il soggetto

“All’università arrivano giovani la cui intelligenza è spesso ancora vivace, attiva, curiosa... nonostante gli anni passati a scuola” è una sensazione che spesso mi sono sentito dentro al termine di attività di orientamento universitario.

Alcuni eventi nella vita del soggetto richiedono grosse ristrutturazioni nella rappresentazione della realtà, l'entità delle quali è rapportabile al grado di illusorietà delle attese, alle capacità cognitive possedute, cioè: flessibilità nell'assumere punti di vista, ridefinizione del sé, acquisizione di nuove capacità, scoperta di soluzioni originali ai problemi.

Quali sono gli “strumenti” per rendere protagonista l'individuo, rendendogli capacità di negoziazione e di attribuzione di significati? L'identità personale passa attraverso la costruzione di significati, attraverso la costruzione di sistemi di riferimento dei significati. Il soggetto, nel tentativo di comprensione e aggiustamento ad una realtà complessa come l'attuale, ridefinisce continuamente la propria identità. In questo senso si può parlare di progetto esistenziale che implica una conoscenza di come motivazioni, sentimenti e affetti diventino "scelte". Comprendere il proprio progetto esistenziale significa sapere che allo stato presente ci troviamo in un punto di una traiettoria che però ha un prima, che è costituito dal nostro passato, e un dopo che è il futuro. Storia passata e futuro possibile sono trame del progetto personale; la sospensione nel presente, che sembra caratterizzare oggi i comportamenti di molti giovani, non permette la conoscenza del proprio progetto esistenziale.

Per "progetto" si intende l'organizzazione di idee, risorse e azioni finalizzate al conseguimento di uno scopo: il progetto implica, di conseguenza, un'attività intellettuale e operativa di trasformazione delle situazioni date in situazioni desiderate. Allora gli strumenti necessari sono la proposta di una spiegazione di quadro entro cui attuare mediazione di significati e ricerca di auto-strumenti.

8 – Il tempo

Il tempo del soggetto si frantuma per diventare i diversi tempi delle diverse attività e presenze che il giovane realizza nel corso del tempo breve e nell'opposizione temporale: giornata, settimana; tempo dell'obbligo, tempo del piacere...

L'attuale epoca è stata definita da Marc Augé della surmodernità e caratterizzata per il fenomeno degli eccessi: eccesso di tempo, di spazio e di individualità. In particolare la solitudine è il grande tema dell'assetto sociale del nostro tempo: oggi esistono giovani soli, persone sole, anziani soli. Se ci soffermiamo sui giovani, possiamo facilmente osservare che, in generale, questi vivono la loro solitudine dinanzi alla vita, mentre giovani e vita dovrebbe essere il tema dell'intreccio tra spazio del desiderio e spazio della realtà che vede il giovane sfidare la vita. Certo, nella vita di un

giovane permangono “eventi normativi” di forte rilevanza ed impatto da molti punti di vista: i passaggi fra gradi scolastici, l'iscrizione all'università, la ricerca del lavoro, l'assunzione di un ruolo professionale.

Da più parti al giovane si pone l'accento sui meccanismi inerenti la scelta, ponendo in secondo piano la complessità della situazione sociale e il definirsi dell'identità personale proprio in rapporto alla realtà ed alla storia dell'individuo. Così la presenza di percorsi diversificati di inserimento nel mercato del lavoro, i tentativi di adattamento alle richieste non previste, i cambiamenti nelle aspettative e nelle aspirazioni stentano ad essere capiti o rischiano di essere interpretati nell'ottica delle "scelte non riuscite". Una risposta diversa si costruisce attraverso la predisposizione di strumenti "cognitivi" e di atteggiamenti "affettivi" per la formazione nel giovane di un'identità soddisfacente in rapporto a vari ruoli che può e potrà sperimentare nel tempo, a partire dal tempo del suo presente.

E' l'idea della *trasversalità* dei processi di mutamento: una corrente così impetuosa da capovolgere le istituzioni, da modificare i nostri valori, da annullare le nostre radici. Il mutamento invade le nostre esistenze ed è un processo che chiunque, ma soprattutto chi si trova in situazione di scelta, deve conoscere da vicino, non limitandosi a vederlo sotto le grandi prospettive della storia, ma anche dal punto di vista degli individui. L'impetuosità del mutamento è data da una forza elementare: l'*accelerazione*. E' questa spinta acceleratrice che determina conseguenze psicologiche, sul piano personale, e sociologiche. Un'altra variabile di cui il progetto personale deve tener conto, è costituita dalla *transitorietà* che è la nuova temporaneità nella vita quotidiana. Essa dà luogo a uno stato d'animo, a una sensazione di precarietà. Nel passato la filosofia e la teologia ci hanno parlato dell'effimero nell'uomo; e in questo senso la transitorietà non è un tratto nuovo: oggi, però, la sensazione di precarietà è genericamente più acuta e intima.

9 – A mo' di conclusione

Alcune considerazioni finali, dal generale al particolare. In primo luogo il “tempo”, definito nel suo grado zero in quanto capacità della mente, è una delle cinque categorie cognitive fondamentali (insieme a spazio, numero, colore, relazionalità) con cui il pensiero pone in essere il soggetto in relazione con e nel mondo (al pari della lingua, strumento della messa in ordine del mondo), ma nella realtà, nel concreto di ogni presente, la categoria cognitiva del tempo diventa un tempo storico, un'architettura sociale ed esterna al soggetto di strutturazione di reti di significati culturali. Così la presenza di un significato culturale, quale anche quello “dell'identità di giovane”, apparentemente uguale in tempi diversi, evidenzia le sue “differenze interne” a partire dal reale tempo storico: identiche forme possono avere significati diversi per la rete di connessioni in cui ciascuna forma è inserita e si inverte; non sono forme in sé, sono forme sociali. Non è pensabile far derivare l'identità e le differenze da una omogeneità complessiva in cui scompaiono i connotati macro-sociologici e culturali della formazione economico-sociale di riferimento.

In secondo luogo un interrogativo: c'è e dov'è la frontiera oggi, quella frontiera nel tempo storico tra le generazioni compresenti, tra la generazione dei giovani ed il resto del sociale, tra passato, presente e futuro? La frontiera è sia all'interno del popolo dei giovani, tra le diverse tribù cognitive dei giovani, sia tra le generazioni compresenti, tra le tipologie di relazione giovani-adulti a partire dalla loro relazione con le trasformazioni nelle forme e strutture della produzione materiale e della comunicazione.

In terzo luogo, il problema del popolo dei giovani non è tanto quello di vivere in un apparente presente continuo, in attesa di un futuro lontano: la relazione dei giovani con il tempo può sembrare esaurirsi nella dimensione del presente ma agire e comunicare nel presente non vuol dire di per sé esaurirsi nel presente, se non a certe condizioni contestuali, in dipendenza dal sistema logico-sociale di riferimento. Ancor più: ogni comunicazione si realizza in contesti che esauriscono ogni atto in sé, al di là della forma espressiva usata che è forma del discorso: come dire in prima battuta che “narrare non è credere” e poi, in seconda battuta, che il contenuto e la valenza simbolica della comunicazione non sono di per sé connotate cognitivamente né producono automaticamente concezioni sociali; possono diventare concezioni e percezioni del reale a seconda del sistema di riferimento che dà loro senso. In sostanza i due livelli della forma dell’espressione comunicativa e della pratica ideologico-sociale non sono di per sé isomorfi e questo vale anche per il nostro passato: la temporalità verbale e sintattica di tipo ipotattico non ha prodotto una “mentalità sociale” isomorfa a questa forma del discorso.

Piuttosto il problema è che sono le strategie istituzionali nei confronti dei giovani ad essere attardate, non adeguate, a non consentire il processo di comprensione entro cui il soggetto stesso si definisce in termini di autodirezione e di produzione di un progetto esistenziale personale. Questo abbandono complessivo - che è abbandono di ruolo e di prospettiva - è ancor più rimarchevole alla luce dei processi ideologico-sociali relativi alle differenze tra generazioni attuali e generazioni delle diverse epoche nei campi dell’istruzione, della scolarità, della formazione, del lavoro, della storia familiare pregressa. Ancora, il problema è l’assenza di strategie di risoluzione del disagio da mutamento, dell’eccesso di tempo, della frammentarietà entro cui il soggetto potrebbe definirsi nel presente come strategia verso il futuro; il problema, ancora una volta, sono le strategie della politica dell’educazione, dell’orientamento - sempre più invocato per tutti i livelli d’età dei giovani: un nuovo stile della relazione generazionale, se non finisce in moda - là dove ancor più non esistono ontologie ma processi e, quindi, lo spazio della formazione e della “politica”.

Una scena del film “Stalker” di Andreij Tarkowski può costituire un’icona finale, sintetica per il suo valore emblematico di quanto siamo venuti fin qui dicendo: è quella della faccia in primo piano dell’esploratore smarrito e perplesso di fronte alla complessità della foresta. Ricordiamo qui le sue parole: *La zona è forse un sistema molto complesso di trabocchetti e sono tutti mortali. Non so cosa succeda qui in assenza dell'uomo, ma appena arriva qualcuno, tutto, tutto si comincia a muovere; le vecchie trappole scompaiono, ne appaiono di nuove, posti prima sicuri diventano impraticabili e il cammino si fa ora semplice e facile, ora intricato fino all'inverosimile. E' la zona: forse a certi potrà sembrare capricciosa, ma in ogni momento è proprio come l'abbiamo creata noi, come il nostro stato d'animo.*

**SISTEMA FORMATIVO NEL TERRITORIO
ED IDENTITÀ SOCIO-CULTURALE**

Renato Zaccaria

1 – Premessa

Il quadro legislativo e gli spazi formali delle istituzioni evidenziano la complessità di un sistema formativo che diventa sempre più inadeguato a rispondere ai bisogni delle persone. Molte ricerche e osservazioni sistematiche del comportamento delle istituzioni, hanno segnalato la necessità di trovare concetti, linguaggi, sistemi di riferimento che siano pertinenti ed utili per affrontare rilevanti problemi organizzativi e di gestione delle risorse.

Ma, al contempo, azioni interistituzionali, integrazione di competenze, progettualità sistemica territoriale, hanno qualche possibilità di successo se prevedono una nuova e diversa visione del mondo. Questo non significa invalidare il lavoro di ricerca scientifica, di produzione normativa, di organizzazione istituzionale di cui abbiamo fino ad oggi esperienza, bensì collocare quanto è ancora utile e funzionale in un nuovo sistema di riferimento. La grande quantità di conoscenze e di esperienze accumulate, anche se frammentarie e talvolta isolate, possono essere collocate in funzione dell'organizzazione di un sistema formativo integrato.

L'analisi del quadro legislativo nelle sue diverse variabili: sistema formativo, processi orientativi e mercato del lavoro, dovrebbe fornirci concetti chiave che possiamo accettare come ipotesi di lavoro.

2 – La comunicazione

Il sistema formativo per poter integrare la diversità delle azioni istituzionali deve anzitutto comunicare con gli altri sistemi, tenendo conto delle quattro variabili del comportamento umano comunque sempre presenti nei processi della formazione:

A) Variabile che si riferisce a temi psicologici: personalità, identità, apprendimento, azione, percezione, parola; o ad argomenti sociali come organizzazione, norme, ruoli, status, valori, potere. Questi concetti ricercano fatti che abbiano validità generalizzata e per un lungo periodo di tempo. Per tale motivo si riferiscono alla struttura ed alla qualità del comportamento umano che dura più a lungo nel tempo.

B) Variabile orientata sui messaggi, non sulle persone: ricerca fatti che possono essere espressi in linguaggi informatici, che possono essere trasformati e ricodificati all'infinito.

C) Variabile che conferisce una specializzazione all'organizzazione, alla comunicazione, alle operazioni sociali per occuparsi, ogni volta, di un problema concreto.

D) Variabile educativa-formativa che, oltre ad avvalersi delle scienze della formazione, si serve anche della conoscenza dell'organizzazione e dell'amministrazione.

Se gli scienziati comportamentali e sociali sono orientati sulla struttura, i tecnici delle comunicazioni sono orientati sui messaggi, i professionisti della formazione sono orientati sullo sviluppo delle risorse delle persone, i professionisti della gestione istituzionale-aziendale, i dirigenti, i funzionari sono orientati sul compito, allora quest'ultima categoria, occupandosi di persone in gruppi ed avendo responsabilità di operazioni e di obiettivi specifici, deve occuparsi ogni volta di un problema concreto.

E' quanto risulta dai dati raccolti nella ricerca redatta da Loretta Fabbri e Bruno Rossi. Infatti la conoscenza che viene ricercata è sempre legata a determinati luoghi,

tempi, persone, gruppi e situazioni. Si rileva, infatti che solo un'informazione molto specifica consentirà di avviare azioni rilevanti con qualche prospettiva di successo.

Il passaggio dalla struttura al processo, da fatti statici a situazioni dinamiche, dai singoli ai gruppi consente di abbandonare il pensiero lineare e la semplice osservazione dei fenomeni, per utilizzare un pensiero circolare, certamente più complesso, ma che prende in considerazione processi più generali. Se i sistemi oltre a interagire di fatto comunicano intenzionalmente, i passaggi sopra indicati diventeranno possibili dal momento che siamo tutti convinti dall'evidenza che la comunicazione controlla l'azione e l'azione influisce sulla comunicazione.

L'analisi del quadro legislativo relativo ai processi della formazione e dell'orientamento evidenzia l'assenza di un quadro di riferimento e di una intenzionalità sistemica. Si rilevano, piuttosto, contraddizioni, ripetizioni, giustapposizioni. Perché allora proporre un modello di progettualità sistemica sul territorio, se non esiste una normativa adeguata?

Mettere in rete le norme e piegarle alle esigenze di una logica di sistema, è già un primo passo. Il nostro livello di complessità sociale non ci lascia altre scelte. O, piuttosto possiamo scegliere fra il miglioramento di processi di integrazione fra sistemi o regredire a livelli inferiori di organizzazione umana.

L'orientamento, la formazione scolastica, professionale, l'apprendistato hanno avuto regolamenti, norme, leggi, circolari, pratiche operative sia professionali che istituzionali, che si sono sedimentate, aggiunte o sottratte, in modo empirico e banale, a ciò che già esisteva, con una attenzione piuttosto modesta, quasi irrilevante, di quali sarebbero state le conseguenze per la società. Il legislatore ha sempre avuto, tradizionalmente, un orientamento analitico: ha regolamentato ambiti molto specifici senza alcuna attenzione alle relazioni sistemiche, così facendo ha imposto regole del gioco che hanno reso impossibile intervenire in ambiti di importanza primaria nel futuro dell'uomo. Oggi non possiamo più permetterci un tale modo di procedere; d'ora in poi dobbiamo sapere con ragionevole sicurezza in quale direzione ci stiamo muovendo.

I processi formativi, e l'orientamento che ne fa parte, hanno registrato, nel passato, grandi successi: fin quando si trattava di combattere l'analfabetismo, di garantire la scuola di base a tutti, di mettere la persona giusta al posto giusto. Ma poi le istituzioni preposte si sono trovate inadeguate, quando nuove domande venivano rivolte ad esse.

Gli indicatori sociali e le diverse teorie dell'evoluzione sociale sono aree strettamente connesse fra loro. La lettura di questi dati è suggestiva, ma insoddisfacente. I dati sull'occupazione, sull'occupabilità, su analisi e bilanci di competenze, sono stimolanti, ma osservati più da vicino si riducono ad un'abile retrospizione perché manca una visione del futuro, non si intravede un'impostazione operativa. Come dire che queste analisi ci forniscono dati sul passato delle persone, ma non ci forniscono elementi per aiutarli a progettare il loro futuro.

Quando i sistemi non comunicano gli spazi di integrazione si riducono ed allora i bisogni formativi ed orientativi delle persone vengono considerati il punto terminale di soluzioni individuali a problemi che richiederebbero appropriate soluzioni sociali. In altri termini una soluzione sociale è sempre il prodotto di un'interazione e non una soluzione monitorata e gestita da altri.

3 – Il potere

Quando sono state emanate le disposizioni della Direttiva 487 del 6/8/1987, l'orientamento scolastico era una competenza del tutto specifica e riservata alle sole istituzioni scolastiche. Tale azione orientativa, fu definita "formativa" (CM 257 che fa riferimento al DI 132/94) in quanto si attuava "in **costanza**" di attività di insegnamento-apprendimento: si trattava di un intervento didattico metacognitivo, senza esplicite finalità orientative, attraverso lo studio ed il metodo proprio delle discipline scolastiche.

La normativa sull'obbligo scolastico, l'istituzione sull'obbligo formativo e l'Autonomia delle scuole, (DL 112/98) fanno sì che l'orientamento, non più solo scolastico, ma anche professionale, diventa di competenza degli Enti Locali che ora hanno la competenza e/o il potere di esercitare la funzione orientativa.

Il concetto di potere è un concetto che può, che deve rispondere al bisogno di orientamento, è un concetto che, nello specifico di queste competenze, non è ancora del tutto esplorato e che è suscettibile di essere tradotto nei termini dei processi della formazione e perciò anche dell'orientamento. Processi legati allo sviluppo ed alle azioni di potere secondo modalità formali ed informali; potere come capacità di agire in modo da produrre qualche mutamento o determinare qualche evento.

Numerose ricerche e personali esperienze professionali ci consentono di affermare che esistono oggettive difficoltà di orientare persone che hanno difficoltà di apprendimento, che provengono da realtà socio-familiari di disagio, di deprivazione o di inadeguato contesto di esperienze e tutto quanto altro esprime uno stile di vita connesso, quasi sempre, a un generale senso di impotenza. E' appena il caso di precisare che le condizioni sociali causano spesso le difficoltà di orientare, in quanto determinano un senso di impotenza, che è a sua volta causa di comportamenti sociali non funzionali, per una evidente disuguaglianza nei rapporti di potere della vita quotidiana. Insomma certi gruppi sociali, che nel sistema formativo costituiscono le quote più problematiche della dispersione scolastica, dei disturbi dell'apprendimento, dell'insuccesso, presentano una tendenza più o meno grande di scivolare verso una sorta di cittadinanza di seconda classe e, quando questo spostamento si determina, i diritti civili, politici, legali ed economici si fanno piuttosto precari. Allora l'azione orientativa diventa piuttosto difficile, qualche volta impossibile; nel migliore dei casi si ricorre al dettato legislativo che prevede l'Obbligo Formativo che ha percorsi di accesso differenziato a seconda che si compiano nell'Istruzione, nella Formazione Professionale o nell'Apprendistato.

L'Ente Locale che ha competenze in materia orientativa finisce con l'esercitare un potere nei confronti del soggetto da orientare, nel senso che può influire sulla situazione lungo linee prescelte anche se l'azione orientativa messa in atto è finalizzata a determinare la massima espressione possibile di autonomia da parte del soggetto.

E' in questo senso che ogni situazione orientativa è una prova di potere. E' importante allora svolgere un necessario lavoro di preparazione con il soggetto per evitare il determinarsi di un'altra esperienza di sconfitta.

La disponibilità a trovare soluzioni sociali appropriate ai bisogni di formazione e orientamento e la capacità di usare le soluzioni individuate, dipendono da un processo decisionale che si realizza all'interno di sistemi che agiscono in modo integrato e si fonda su una certa equità nello sviluppo del potere, non solo nelle relazioni interpersonali, ma anche nelle realtà istituzionali, sul piano economico e su quello politico. In assenza di tale situazione si ha un diffuso deficit di potere, spesso sanzionato

dalle stesse istituzioni e così attivo a livello personale e sociale, da non poter essere facilmente rimosso.

E' politicamente scorretto considerare i processi orientativi come progetti personali di realizzazione, quando i soggetti in conseguenza di significativi e occultati deficit di potere, non possono avere l'opportunità di sviluppare un processo decisionale appropriato. e cercano di rimediare alle intollerabili conseguenze soggettive, servendosi strumentalmente delle relazioni con gli altri. A livello sociale, si rileva, che persone che non sono in condizione di partecipare ai processi decisionali personali, si orientano verso soluzioni individuali socialmente devianti.

Livello individuale

Strategie compensative:

Mania di grandezza, onnipotenza, lotta per il potere, controllo, aggressione, manipolazione, competitività, ritiro, resa, depressione, cinismo, apatia.

Espressioni:

Ansia, mancanza di risorse, incapacità di affrontare con successo la vita.

Livello sociale

Difficoltà economiche, disagio sociale opportunità di lavoro inesistenti o inadeguate, pregiudizi sociali, difficoltà abitative.

Anomia, delinquenza, devianza, fenomeni di dipendenza, marginalità.

4 – L'orientamento tra pianificazione e predizione

Le procedure che costituiscono l'insieme delle attività di orientamento scolastico e professionale, non possono limitarsi ad individuare le competenze necessarie per una operatività a sé stante ma piuttosto, valorizzando le acquisizioni di un normale processo formativo, devono garantire l'attivazione di un regolare e ininterrotto flusso di informazioni e di esperienze, tali da poter essere costantemente valutate.

Tutti i paesi ad industrializzazione avanzata hanno difficoltà a trovare e mantenere un equilibrio tra domanda ed offerta di lavoro, con particolare riferimento ai problemi del primo impiego, da parte dei giovani e meno giovani, sia che abbiano diplomi, lauree o altre competenze acquisite dopo un regolare corso di studi. Tali difficoltà non sono tutte di natura economica e non sempre dipendono dalle politiche del lavoro, ma sono, piuttosto, conseguenti al fatto che non esiste un intervento integrato tra i processi formativi scolastici e non scolastici e la realtà produttiva del paese.

I giovani che si rivolgono ai servizi di orientamento, sanno che la decisionalità nelle loro scelte di formazione o di lavoro non è tutta soggettiva, ma anzi è il prodotto terminale di un lungo e complesso processo di costruzione di un sistema di esperienze e di valori, sulla base del quale la persona prefigura e proietta l'immagine della sua vita futura e della sua collocazione nel sociale. L'orientamento, pertanto, non ha senso se non si riferisce alla complessa interrelazione esistente fra fattori soggettivi e oggettivi, a variabili psicologiche e psicologiche. Solo attraverso l'interazione tra il sistema formativo ed il sistema economico e produttivo è possibile contribuire a determinare scelte opportune e consapevoli.

Gli elementi strutturali attraverso i quali si può conseguire tale obiettivo, si riferiscono all'attivazione di dinamiche convergenti e finalizzate al conseguimento del pieno sviluppo della persona, sia esso studente, lavoratore o inoccupato, in rapporto alle tendenze di sviluppo del territorio ed a tutti quanti gli altri aspetti sociali ed economici

connessi. L'orientamento diventa, allora, uno snodo determinante per raccordare tutte le parti sociali che hanno competenze istituzionali in materia allo scopo:

- di progettare e programmare lo sviluppo economico-produttivo territoriale
- di creare uno strumento di collegamento tra domanda e offerta di lavoro
- di collegare la formazione con l'inserimento nel mondo del lavoro
- coordinare tutte le risorse sociali ed economiche
- modificare atteggiamenti
- destrutturare stereotipi
- influire sui valori e sulla stessa immagine del lavoro.

L'integrazione tra sistemi, tuttavia, non può e non deve esaurirsi nella semplice comunicazione e interscambio delle progettualità, ma dovrebbe piuttosto individuare una prospettiva finalizzata a definire nuovi processi formativi in grado di rispondere alla domanda di cultura dei giovani. Già da tempo tale domanda si è spostata dal versante della semplice conoscenza a quella di richiesta di senso e significato della scienza e della conoscenza, sulle modalità di costituzione di un pensiero non solo scientifico e tecnologico. Nel passato l'allargamento dei saperi avveniva ad opera di grandi individualità, oggi la dilatazione degli orizzonti del conoscere poggiano sulle capacità e le energie di molti. Per dispiegare questo enorme patrimonio culturale è necessaria la piena collaborazione di tutte le istanze istituzionali presenti sui vari territori della intera comunità europea..

La progettualità sistemica per organizzare azioni e servizi integrati di orientamento e formazione richiede molteplici professionalità e competenze istituzionali. Se per comodità espositiva prescindiamo dalla complessa articolazione di tali figure professionali ed istituzionali, già coinvolte nella ricerca di questo stesso rapporto, e volessimo, invece, contribuire alla definizione del percorso progettuale, dovremmo fare riferimento ad una competenza che dovrebbero avere tutti quanti si occupano di formazione e orientamento: la capacità predittiva. Tale capacità prevede *congetture* fondate su elementi razionali e *metodi* che rendano possibile l'esattezza di una predizione delle conseguenze di alcune linee politiche, di alcune decisioni, di alcune azioni. Siamo in grado di fare buone previsioni in situazioni che implicano variabili poco numerose, di facile identificazione e di cui abbiamo molta esperienza.

Nell'azione formativa ed orientativa non siamo in grado per esempio di estrapolare con una certa attendibilità in che misura una decisione delle politiche del lavoro, come la flessibilità o il lavoro interinale, inciderà sul sistema formativo e sulla cultura del lavoro da qui a trenta anni. Ma è proprio di questo tipo di predizione o di estrapolazione che abbiamo bisogno.

Dal momento che nessuno è in grado di costruire un sistema sociale nuovo o ideale, ci troviamo a dovere affrontare un compito molto complesso:

- decidere che cosa dovrebbe essere mutato nel sistema
- convincere la maggior parte delle persone che la decisione di mutamento è valida
- trovare il modo di coinvolgere grandi segmenti di popolazione della necessità del cambiamento

Chi progetta secondo logiche sistemiche è un agente del cambiamento e chi vuole il cambiamento non può non progettare secondo logiche sistemiche. Non importa se egli sia un politico, un amministratore, un educatore, ciascuno assolve funzioni diverse e svolge ruoli diversi a seconda del problema o della situazione specifici che deve affrontare. L'importante è avviare il mutamento in modo ordinato, così che domani ci

sia qualcosa di diverso e di migliore rispetto ad oggi. Quando si progetta a breve termine, si perseguono obiettivi immediati e perciò basta definire un provvedimento o una serie di provvedimenti che realizzino obiettivi immediati e urgenti. Quando si progetta a lungo termine, gli obiettivi possono essere meno specifici e richiedere una politica evolutiva che consenta e incoraggi certe azioni. In questo caso, però, si corrono rischi maggiori, perché la distanza dagli obiettivi accresce la possibilità di avere risultati inattesi e conseguenze che potrebbero essere controproducenti rispetto alle intenzioni originarie. Chi progetta o chi formula previsioni non può limitarsi ad essere solo agente del mutamento, deve anche sapere come guidare il mutamento, deve occuparsi dei processi attivati attraverso una continua interazione di confronto e di controconfronto senza fine, così che possa in ogni momento, identificare e valutare gli obiettivi conseguiti.

Tutto ciò impone una certa competenza e attitudine politica. Si parla infatti di politica dell'orientamento, della formazione del lavoro. La politica, se intesa come processo di accomodamento di interessi contrastanti, limitando di fatto il potere reale di chi progetta, pone il politico nella condizione di realizzare cattivi progetti. Ma chi fa progetti di cambiamento, se non ha sensibilità politica, può non avere il potere reale di mettere in pratica progetti anche buoni!

Nelle politiche dell'orientamento e del lavoro, come anche in quelle della formazione istituzionale, chi progetta si trova ad dover affrontare problemi, che pur appartenendo al presente, sono radicati nel passato e il suo compito terminale è quello di aiutare il soggetto a modificare il suo sistema di risposta in modo che il futuro sia diverso. Se coloro che progettano e gestiscono servizi di orientamento e formazione, si concentrano solo sul presente, non riusciranno mai a prevedere il futuro, dal momento che circostanze ed eventi del passato hanno condotto a circostanze e atteggiamenti del presente. Ed allora alla luce di quali aspetti del processo debbono essere apportati cambiamenti al fine di modificare gli esiti del futuro?

A questo punto le informazioni e i dati sono di importanza vitale, ma se l'informazione è limitata a ciò che è facilmente accessibile, non sarà possibile proporre soluzioni. In tale prospettiva gli indirizzi politici, i programmi, i procedimenti, le ipotesi progettuali, ma anche le persone che svolgono funzioni pubbliche (politici, amministratori, docenti, dirigenti) dovrebbero diventare oggetto di discussione, di esame, di valutazione, di analisi. L'obiettivo è quello di aiutare le persone a ristrutturare i problemi in funzione di risultati conseguibili, anche a lunga scadenza, e di dimostrare come le ipotesi progettuali sono tanto necessarie quanto pratiche e importanti per tutti coloro che fanno parte del sistema. Insomma si tratta di ridurre l'ansia dei singoli e sollecitare le istituzioni a guardare avanti anche quando si compiono funzioni quotidiane. Tutti questi sforzi risulteranno più significativi e chiari quando l'informazione (i dati accuratamente raccolti e controllati) saranno introdotti nel sistema.

La raccolta e il montaggio innovativi dell'informazione ha l'effetto che organizzazioni, istituzioni, servizi finora indipendenti all'interno di un sistema, vengono a trovarsi in una stretta integrazione reciproca. Tutto ciò avviene se si usano modelli di causalità complessa e se si ha attenzione a obiettivi in costante mutamento. E' necessario il massimo impegno dei responsabili istituzionali ai vari livelli. Tutti si preoccupano di cercare di sapere o almeno prevedere quale potrà essere la situazione personale e sociale fra dieci, venti anni o più, ma solo pochi hanno consapevolezza che ogni decisione presa, ogni voce udita o non udita, ogni successo o insuccesso incidono sul nostro futuro.

L'azione orientativa e formativa dovrebbe considerare che cosa si può fare oggi – quali cambiamenti e innovazione promuovere, quali decisioni prendere – perché gli anni a venire siano una risposta alle nostre attese.

5 – La spinta del mutamento

L'urgenza di ridefinire un nuovo patto di piena collaborazione, comunque si chiami. progettazione sistemica, integrazione interistituzionale, fra tutte le istanze istituzionali, formali e non formali, presenti sul territorio, in particolare tra sistema formativo e quello delle autonomie locali, deriva da grandi processi di trasformazione in atto nella società. La rapidità dei mutamenti sia in campo economico che degli assetti sociali richiede un sistema formativo nel quale i meccanismi dell'orientamento dinamico, differenziato e specifico, costituiscono parte essenziale del processo formativo.

Nei servizi di orientamento si incontrano persone che pur nella diversità dei loro bisogni denunciano grandi difficoltà nel processo di *definizione della propria identità*: il sistema formativo dovrà farsi carico di strutturare percorsi educativo-formativi capaci di conferire strumenti ed esperienze di apprendimento per conseguire accettabili livelli di autonomia e autodeterminazione. L'integrazione interistituzionale per l'orientamento ha come presupposto il superamento di antiche separatezze e contrapposizioni, valorizzando la capacità organizzativa che la società ha sempre espresso nei singoli territori. Il concetto di "territorio" viene assunto, in questa sede, nella sua piena valenza antropologica, cioè il luogo concreto nel quale, la forza creativa degli uomini individua nuove forme di organizzazione sociale, fondando nuove regole di convivenza che permettono a tutti di investire il proprio potenziale umano.

La scuola istituzione non sempre è riuscita ad aiutare intenzionalmente la persona a liberarsi ed a divenire un soggetto attivo responsabile delle proprie scelte e della propria storia. Altre variabili di sviluppo hanno avuto una influenza più determinante. Il territorio, non quello ottusamente localistico, ma quello vissuto e agito dalle persone, sta cercando di avanzare una sua proposta, una sua offerta formativa e culturale.

L'integrazione dei sistemi della formazione e dell'orientamento possono ridimensionare il tradizionale isolamento della scuola, e ciò anche attraverso una sua graduale perdita di centralità formativa, soprattutto per i giovani dai sedici anni in poi. Il sistema delle autonomie nella scuola e negli enti locali territoriali potrebbe essere una preziosa opportunità che questa volta non andrebbe vanificata, ma che soprattutto deve resistere ad ogni tentazione di rigidità istituzionale e di conquista di nuovi spazi di potere.

6 – Il quadro normativo

Un'analisi della legislazione e della normativa ordinaria che regolano i rapporti tra scuola ed enti locali ha da sempre evidenziato una notevole mancanza di omogeneità e di ordine, causa non ultima di norme non applicate, di confusioni, ambiguità di interpretazione, disfunzionalità negli interventi e pertanto di rapporti assenti o conflittuali. E' in atto un processo riformatore che va sotto la denominazione di autonomia scolastica, le cui linee programmatiche sono state indicate nella legge 15.3.1997, n. 59, dove all'articolo 21 viene proposto un nuovo assetto organizzativo della scuola italiana. Le difficoltà di accettazione del cambiamento e le resistenze sono

state e sono ancora notevoli. Il modello proposto prevede il passaggio da una organizzazione burocratico-ministeriale prevalentemente autoreferenziale, ad un modello che dovrebbe consentire la risposta ai bisogni formativi.

I protagonisti del cambiamento (istituzioni scolastiche, ma anche la Amministrazione centrale e periferica, gli operatori scolastici, gli organi collegiali, le organizzazioni sindacali di categoria, le associazioni professionali, gli Enti locali territoriali, tutte le istituzioni pubbliche, le famiglie e gli studenti) dovrebbero intraprendere un percorso comune, secondo il modello dell'integrazione sistemica degli interventi e della valutazione degli esiti. In questa nuova prospettiva vengono a configurarsi anche nella scuola e nelle istituzioni che hanno rapporti con la scuola, i concetti di Qualità dei servizi e Qualità Totale. Alcuni organismi di valutazione (ISO, UNI, UNI-ISO 8402) che avevano già operato in realtà produttive, cominciano a proporsi anche nel mondo della formazione.

Secondo la definizione, accettata a livello internazionale, la qualità è "l'insieme delle proprietà e delle caratteristiche di un prodotto o di un servizio, che conferiscono ad esso la capacità di soddisfare esigenze espresse o implicite". La filosofia della Qualità Totale spostandosi dal mondo della produzione a quello dei servizi, ha gradualmente coinvolto anche la scuola che, almeno sul piano normativo sta cercando di adeguarsi non senza sforzi, contraddizioni e insuccessi, a tale difficile cambiamento.

Gli elementi innovativi che hanno investito, nel bene e nel male, anche il mondo della formazione secondo una logica aziendalistica, sono quelli indicati nei grafici o box di seguito riportati.

Elementi innovativi della qualità totale

- soddisfazione del cliente
- continuità nel miglioramento
- struttura organizzativa che guida e controlla il miglioramento
- cultura della qualità nella formazione del personale

L'analisi della qualità ha comportato, soprattutto per i servizi erogati dalla Pubblica Amministrazione, che sono strutture complesse, la necessità di ridurre, accettare e gestire la complessità.

Riduzione della complessità - Accettazione e gestione della complessità

- isolare il problema da contesto in cui si pone
- la complessità è data da elementi interagenti
- le singole parti di un sistema non sono il sistema
- il sistema è anche l'insieme delle relazioni tra i vari elementi
- le parti tra loro non si sommano
- l'intero è maggiore della somma delle singole parti.

I riferimenti normativi

- Direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri, 27.1.94 "Carte dei Servizi Pubblici"
- Art. 2 della legge 11.7.1995, n. 273 "Qualità dei servizi pubblici"
- Decreto del Ministro Funzione Pubblica 31.3.1994 "Codice di comportamento dipendenti P.A."

Non poteva essere diversamente: la qualità dei servizi è possibile solo in un quadro di riferimento più ampio, quale la riforma della Pubblica Amministrazione, avviata dal “Rapporto Giannini” del 1979. Da allora è iniziata la lunga marcia del passaggio da una organizzazione di tipo burocratico ad una organizzazione meno giuridica e più aziendalistica nell’ambito della quale le procedure relative all’accertamento della qualità dei servizi potrebbero avere un senso. Questa lunga marcia è ben lungi dall’essere conclusa. Soprattutto nella scuola, ma anche negli Enti Locali, le resistenze sono ancora molte, difficilmente superabili, forse il ricambio generazionale, può avviare un processo che non è di semplice cambiamento, ma di vera e propria mutazione

L’organizzazione dei servizi secondo il modello burocratico

<i>caratteristiche</i>	<i>postulati</i>	<i>conseguenze</i>
- struttura gerarchia	l’azione amministrativa è definita	dirigenti deresponsabilizzati
- sistema rigido	i funzionari applicano a norma	adempimenti formali
- comunicazione verticale	il funzionario si identifica nell’ufficio	allungamento dei tempi medi
- divisione lavoro secondo competenze	i dipendenti sono intercambiabili	scadimento della qualità
- sistema di norme regolanti diritti e doveri	il servizio è nel rispetto della norma	deterioramento rapporti
- procedure definite per svolgere i compiti	il risultato è nell’atto amministrativo	

Il passaggio da uno Stato liberale, in cui non bisognava *fare* ma solo *controllare* quello che facevano gli altri, ad uno Stato sociale, in cui l’atto amministrativo è lo strumento che rende possibile il risultato, ha determinato o avrebbe dovuto determinare il passaggio da una gestione burocratica dei servizi ad una gestione aziendalistica e partecipativa.

6.1 – Gli strumenti normativi del cambiamento

Negli anni ’90 le spinte innovatrici hanno avuto come finalità principale quella di favorire il successo formativo, attraverso l’autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Le disposizioni sull’autonomia scolastica operanti dall’1.9.2000 sono state precedute da sperimentazioni fin dall’anno scolastico 1997/98.

Le istituzioni scolastiche di ogni ordine e di ogni hanno personalità giuridica: le coordinate dell’autonomia (DPR 275/1999) sono:

- la **flessibilità** cioè la possibilità di modulare l’offerta formativa in rapporto alle esigenze e alle potenzialità individuali entro un quadro unitario;
- l’**integrazione**, la capacità di situare l’offerta formativa della scuola all’interno del sistema formativo, rispetto al quale la scuola è il nodo di una rete di soggetti istituzionali e non istituzionali che domandano, alimentano, erogano formazione;
- la **responsabilità**, cioè la capacità di strutturare una propria identità formativa, rispetto ai cui processi ed esiti rispondere a livello di realtà organizzativa.

L'autonomia deve esprimersi nel **Piano dell'Offerta Formativa** (art. 3 DPR 8.3.1999, n. 275) che è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale della scuola e che può essere ampliato (art. 9 della legge citata) in articolati ambiti di intervento che prevedono una forte **intenzionalità sistemica**:

— le scuole possono ampliare l'offerta formativa tenendo conto del contesto culturale, sociale ed economico;

— i curricoli ex art. 8 possono essere arricchiti con percorsi formativi integrati, d'intesa con gli Enti Locali;

— le scuole possono stipulare accordi a livello nazionale, regionale, locale;

— i percorsi didattici possono essere personalizzati per gli adulti e variati sulla base dei crediti formativi.

Con il DM 26.6.2000 n. 234 si danno indicazioni operative per l'applicazione dell'art. 8 del DPR 275/1999, in particolare si definisce:

— il curriculum obbligatorio della scuola dell'autonomia: quota nazionale e quota sociale;

— utilizzo della flessibilità del tempo, per modulare le scelte;

— la modularità didattica: flessibilità del gruppo classe e organizzazione insegnamento per moduli;

— obbligo scolastico ed educazione degli adulti nella prospettiva di flessibilità e modularità;

— l'ampliamento dell'offerta formativa

L'integrazione sistemica è prevista anche dalla riforma dell'Amministrazione Scolastica.

Infatti l'art. 49 del DL 30.7.1999, n. 300 reca disposizioni in materia di riforma dell'organizzazione del Governo, a norma dell'art. 11 della legge 59/1977, ha istituito il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, cui sono state attribuite tutte le funzioni in atto esercitate dai Ministeri della Pubblica Istruzione e dell'Università e Ricerca Scientifica e Tecnologica.

L'art. 75, ha dettato i seguenti principi direttivi per quanto riguarda l'area dell'istruzione non universitaria:

— presso l'amministrazione centrale si mantengono due soli dipartimenti e tre servizi autonomi di supporto

— a livello periferico ci sono gli Uffici Scolastici Regionali

— a livello regionale è costituito un organo collegiale a composizione mista (Stato, Regioni e Autonomie Locali)

— a livello provinciale: servizi di consulenza e supporto alle istituzioni scolastiche.

Gli Enti Locali, che hanno sempre svolto un ruolo marginale all'interno del sistema nazionale dell'istruzione, con il DL 31.3.1998 n. 112 emanato in attuazione della delega contenuta nella legge 15.3.1997, n. 59, hanno ricevuto per trasferimento nuove e rilevanti funzioni in materia di istruzione. Alle regioni restano le preesistenti competenze in materia di formazione professionale.

Le scelte organizzative previste dalle norme citate sono state ispirate da una visione integrata del sistema nazionale della formazione e rispondono a ragioni di carattere giuridico e sono funzionali a superare i limiti del sistema scolastico tradizionale, ed il mancato raccordo del sistema scolastico con il mondo del lavoro e ciò anche in conseguenza di apprendimenti centrati sull'acquisizione di competenze.

7 – La domanda educativa del sistema sociale

7.1 – Sistema formativo e sistema economico

Il sistema formativo comprende una molteplicità di organizzazioni educative, tra le quali la scuola si pone come istituzione qualificata per la trasmissione del sapere. La rilevanza pubblica della scuola è la conseguenza del riconoscimento sociale, quale istituzione che trasmette competenze e afferma valori. Tutti concordano sul fatto che tra sistema formativo e sistema economico ci sono dei forti legami di reciprocità e interdipendenza.

Lo sviluppo economico delle società industriali non si fonda solo sugli investimenti e sulla forza lavoro occupata, ma sul capitale umano. E' noto come il progresso tecnologico abbia determinato ruoli lavorativi altamente specializzati: ciò ha richiesto un incremento delle competenze. Gli economisti, negli anni sessanta, affermavano che le nazioni con il più elevato prodotto nazionale lordo procapite, erano quelle che avevano percentualmente più persone con un più lungo e qualificato percorso di istruzione e formazione. Successivamente tale interpretazione ha perso di credibilità, proprio quando le crisi economiche e la disoccupazione coincidevano con il più elevato sviluppo dei sistemi scolastici¹.

In questi ultimi anni, per spiegare i legami tra istruzione ed economia, le diverse analisi hanno abbandonato la prospettiva *monocausale* ridimensionando la rigida reciprocità causale tra i due sottosistemi, pur confermando il fatto che la scuola svolge un suo ruolo economico.

Il sistema formativo, oggi, presenta un ritardo e un'inadeguatezza che non sempre consentono l'incontro tra mondo del lavoro e formazione scolastica superiore e ciò dipende soprattutto dalla domanda educativa costituita dalle aspettative degli studenti, delle famiglie e dalle esigenze di alcuni sottosistemi sociali. E' appena il caso di precisare che, d'altra parte, alcune richieste formative che provengono da alcune realtà economiche sono così specifiche e mutevoli da non legittimare alcun progetto formativo finalizzato.

Il dirigente scolastico, nella scuola dell'autonomia, ha l'opportunità di adeguare il percorso formativo ad alcune esigenze dei sottosistemi economici, ma non completamente, in quanto alcune incongruenze tra scuola e mercato del lavoro non sono eliminabili. Il dirigente scolastico può favorire, dopo avere ottenuto il necessario consenso, l'attuazione di alcuni interventi, quali per esempio l'orientamento della

¹ L. Althusser, *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat*, in "la pensée", 1970, pp. 121-148. Le istituzioni educative sono funzionali al sistema economico, non perché trasmettono capacità utilizzabili, ma perché formano individui disposti ad accettare i modelli di comportamento richiesti dalle imprese: divisione sociale e organizzazione del lavoro.

S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in capitalist America*, New York 1976. La scuola fa interiorizzare agli allievi le esigenze organizzative del mondo della produzione sia perché gli insegnanti e i datori di lavoro apprezzano le stesse caratteristiche psicologiche (sottomissione, applicazione, puntualità, precisione), sia perché le relazioni sociali che ci sono in una scuola tra amministrazione scolastica, dirigenti scolastici, insegnanti, alunni e famiglie, sono le stesse che si instaurano tra imprenditori, dirigenti, impiegati, operai e clienti.

M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico*, Bologna 1974. La disoccupazione intellettuale è un effetto perverso della crescita della domanda sociale di scolarità.

domanda educativa, l'attuazione di una formazione post-diploma; può sollecitare e partecipare a forme di addestramento professionale e di formazione permanente.

7.2 – L'analisi dei sistemi

E' convincimento diffuso, soprattutto tra le famiglie, che l'istruzione costituisca la principale opportunità di cambiamento sociale al punto da essere determinante il destino sociale dei singoli. Tale convincimento risulta essere congruente con il fatto che non solo il mondo del lavoro, ma l'intera società sono interessati a valorizzare le risorse ed a trasformarle in competenze, in qualunque strato sociale siano presenti. Malgrado le numerose teorie e ricerche sul ruolo dell'istruzione ai fini della mobilità sociale, che si sono succedute fino ad oggi, il convincimento è ancora forte e determina la quasi totalità della domanda educativa.

Il dirigente scolastico, nel progettare il percorso formativo, nell'assumere decisioni e responsabilità nell'ambito dell'autonomia, non può certamente ignorare tale domanda educativa, ma non dovrebbe neanche dare una risposta meccanica. Sarebbe necessaria una attenta lettura dei bisogni che motivano la domanda, quegli stessi bisogni che dovrebbero motivare e qualificare la risposta formativa.

Allo scopo di ridurre la complessità dei diversi bisogni, che possono essere alla base della stessa domanda educativa, sarebbe necessario considerare i diversi aspetti della vita scolastica come entità globale e dinamica, dove il tutto è, deve essere, più importante della parte e dove il processo è, in ogni caso, più significativo dei suoi elementi costitutivi². Altrimenti la scuola diventerebbe subalterna al gioco, contraddittorio, clientelare, emotivo, egocentrico, della diversità della domanda educativa. Ne consegue che il dirigente scolastico dovrebbe cercare di fare riferimento all'abbondante letteratura sull'applicazione del concetto di sistema all'azienda e con i dovuti adattamenti alla scuola.

La scuola è un sistema, in quanto è *un insieme di elementi legati tra loro da un complesso di relazioni concorrenti alla realizzazione di una serie di attività designate in ordine al raggiungimento di un fine comune*. Per operare, progettare, decidere, nell'ambito della scuola-sistema, non è affatto importante conoscere, descrivere e classificare gli elementi del sistema (genitori, alunni, insegnanti, leggi, regolamenti, contesto sociale ecc.) quanto, piuttosto individuare gli elementi che abbiano almeno un carattere comune in ordine al raggiungimento di un medesimo fine.

E' possibile prescindere dalle natura e dalle caratteristiche degli elementi componenti il sistema e considerare, invece e soprattutto, il fenomeno delle comunicazioni al suo interno³. Nell'ambito delle relazioni tra i singoli elementi che formano il sistema-scuola, si individuano:

1. *relazioni di primo ordine*, tra alunni e insegnanti: elementi che risultano reciprocamente **necessari** in modo funzionale, nel senso che l'esistenza degli uni condizioni in senso assoluto l'esistenza degli altri (relazione di simbiosi);
2. *relazioni di secondo ordine*, il dirigente scolastico, gli insegnanti tra loro, le famiglie, il contesto sociale: elementi reciprocamente **complementari**, che, pur essendo tra loro indipendenti, una volta riuniti funzionalmente, all'interno del

² Tale concezione può essere ricondotta al modo di procedere logico dello strutturalismo, applicato con successo in molti campi, quali la matematica (Bouabaki), la psicologia (*teoria della gestalt*), l'antropologia (Levi-Strauss) e la filosofia (Foucault, Abelio).

³ Leland and King, *Systems, Organisations, Analysis, Management. Book of reading*, McGraw-Hill, 1990.

sistema scuola, riescono a produrre un livello di attività totale superiore alla somma dei livelli dei singoli elementi (relazione di sinergismo);

3. *relazioni di terzo ordine*, quando nel sistema scuola operino elementi superflui (relazione di ridondanza) o comprenda due o più elementi la cui contemporanea presenza impedisce il funzionamento del sistema (relazione di contraddizione).

Il dirigente scolastico avrebbe non poche difficoltà e certamente qualche insuccesso, se non avesse attenzione al flusso di relazioni, dalla cui analisi può verificare la convergenza verso un unico fine. Solo la convergenza di tutti gli elementi di un sistema verso un unico fine, può consentire il conseguimento degli obiettivi.

La scuola, può non dare risposte "clientelari" alla domanda educativa dei genitori, a condizione che funzioni come sistema, che faccia parte di un sistema in ordine superiore, che può essere studiato nell'ambito di un "ambiente esterno" nel quale risulta inserito e che può essere definito come l'insieme di tutti i sistemi che esercitino un influsso sul funzionamento del sistema-scuola.

Il quadro di riferimento teorico di un sistema prevede:

- a) l'esistenza di un obiettivo;
- b) l'esistenza di un piano di raggiungimento dell'obiettivo;
- c) la funzione attiva della regolazione;
- d) il feedback delle informazioni riguardanti lo stato di realizzazione del piano;
- e) i processi di adeguamento della propria struttura e/o del proprio comportamento.

7.3 – Domanda continua e sempre più estesa di competenze

La scuola, pur avendo un obiettivo ed un piano per conseguirlo, non sempre riesce a compensare gli influssi esterni, in quanto non sempre riesce ad esercitare la funzione attiva della regolazione che è quella di correggere via via la propria struttura ed il proprio comportamento, in modo da adeguarsi alla variabilità delle circostanze esterne. Ciò avviene soprattutto quando la scuola non riesce a fronteggiare eventi impreveduti e non noti, quali l'emotività di una domanda educativa, che non si riconosce negli obiettivi che la scuola faticosamente cerca di conseguire.

Si rileva che la scuola contemporanea, indipendentemente dal modello pedagogico o dal clima educativo, non trasmette valori e ideali di alto profilo. E' probabile che ciò dipenda, più che da limiti e incapacità della scuola, da una indiretta domanda educativa, che si riconosce nel pluralismo degli schemi di orientamento e nei mutevoli ideali di vita. Ideali di vita prevalentemente orientati sulla funzionalità e non sull'esistenza, sull'individualismo e non sulla socialità.

Il dirigente scolastico che deve *organizzare la scuola secondo criteri di efficienza e di efficacia formative* (d.lges.59/98) ha piena consapevolezza di essere fortemente condizionato, nella sua progettazione educativa da una domanda educativa, che consegue al fatto di credere alla promessa di una crescita illimitata della produttività e dei consumi.

"Possiamo immaginare l'iperconsumismo come un sistema di cattedrali, ciascuna con i suoi riti e pellegrinaggi, ma con un'unica fede: il consumo come forma universale di vita, che pervade spazi e situazioni diverse, dagli ipermercati alle crociere organizzate, dai parchi a tema ai casinò" è quanto afferma George Ritzer a proposito di

una Mcdonaldizzazione sempre più pervasiva nelle nostre società globalizzate⁴. Anche la scuola sta diventando "...una istituzione che vende prodotti educativi puntando sulle caratteristiche dei grandi mezzi di consumo: alta organizzazione, prevedibilità, calcolabilità. E che si promuove puntando sulla quantità e non sulla qualità... In una economia di mercato generalizzato, ospedali, scuole e chiese hanno lo stesso problema di un negozio: attirare clienti...". Ormai ciò è del tutto evidente, i genitori-clienti, infatti, hanno attese educative prevalentemente orientate verso l'uniformità, la dipendenza, il successo sociale ed economico e non verso la creatività e la libertà individuali. La domanda educativa, anche se non sempre del tutto consapevole, sembra essere funzionale ad un progetto sociale, neanche troppo occulto: produrre il più possibile, per consumare il più possibile. Tutti i bisogni individuali sono trasformati in una richiesta di beni e servizi.

Anche alla scuola si avanza una domanda continua, e sempre più estesa, di competenze, di attività, di utilizzazione totale del tempo, degli spazi e degli interessi di apprendimento dello studente. Cominciano ad esserci scuole che si comportano come apparati industriali, che fanno in modo che il bisogno sopravanzi sempre la quantità di merci o servizi prodotti; e sembra un bene che lo squilibrio che ne segue alimenti una domanda continua e sempre più estesa di beni.

La scuola non dovrebbe comportarsi come un'industria, non dovrebbe introdurre nel sistema formativo bisogni artificiali per vendere di più, altrimenti viene meno al suo scopo ultimo, che è quello di favorire la capacità di autodeterminazione della persona, correndo il rischio di far diventare lo studente un consumatore passivo, psicologicamente impotente a pensare da sé ai suoi bisogni, condizionato nei suoi giudizi e valori. Se i bisogni di formazione vengono indotti artificialmente e aumentano incessantemente ci saranno conseguentemente alcune competenze che diventeranno rare ed esclusive e che faranno la differenza tra una scuola e l'altra.

In analogia con le teorie dello sviluppo sostenibile, anche per la domanda educativa che la società tutta, non solo i genitori, rivolgono alla scuola, è necessario stabilire un limite. Altrimenti bisognerebbe postulare che le risorse del sistema educativo siano infinite e che l'espansione della domanda di formazione possa arrivare a soddisfare la crescita continua dei bisogni. In tal caso la scuola diventerà sempre più complessa, richiederà una incessante professionalizzazione dei docenti e aumenterà sempre più la dipendenza dagli specialisti.

Il dirigente scolastico, quale uomo di cultura, ha il compito di riorientare la domanda educativa ed evitare di dare risposte ai genitori-clienti, ma servizi formativi a genitori-utenti. E' necessario che emerga e prevalga lo strumento della partecipazione che offra al genitore-utente la possibilità di tradurre nella pratica educativa le sue intenzioni, i suoi bisogni, le sue aspirazioni.

Lo spazio della partecipazione, del confronto per l'oggettivazione, la decodificazione, l'interpretazione delle domande educative è lo strumento di base per progettare la scuola⁵.

Ivan Illich non fa dipendere la partecipazione e la convivialità dallo strumento (nel nostro caso gli incontri frequenti e qualificati con i genitori), dal grado di elaborazione tecnologica. Per esempio il telefono secondo Illich è uno strumento conviviale. Infatti, *"alla sola condizione di poter acquistare un gettone, ciascuno può chiamare la persona di sua scelta, per dirle ciò che vuole, le ultime informazioni di borsa, delle ingiurie o*

⁴ George Ritzer in una intervista di Michele Smargiassi su "La Repubblica" del 26 ottobre 2000. Cfr. *La religione dei consumi*, Il Mulino, 1990.

⁵ Ivan Illich, *La convivialità*, Mondadori, 1980.

delle parole d'amore. Nessun burocrate potrà fissare preventivamente il contenuto di una comunicazione... "

Esistono dei limiti all'intervento formativo, sistematico e intenzionale, della scuola. Devono esistere dei limiti. La società sembra non avere consapevolezza di questi limiti nell'avanzare alla scuola la sua domanda educativa.

Educazione stradale, alla pace, alla legalità, alla diversità, all'integrazione, alla salute. prevenzione alle tossicodipendenze, all'AIDS, alla pedofilia. L'elencazione non è completa. Ogni emergenza sociale viene affrontata chiedendo alla scuola di intervenire in modo specifico e specialistico, come se il grande contenitore dell'esperienza formativa non comprendesse già, anche se sotto altra denominazione, quegli obiettivi educativi.

La domanda educativa è cresciuta in maniera smisurata, al punto che la scuola ha perso la sua specificità. E' compito del dirigente scolastico ricondurre la domanda educativa nell'ambito della specificità istituzionale della scuola. La scuola non solo non può, ma non deve esaurire la gamma delle opportunità formative, altrimenti non lascerebbe spazio alla libera iniziativa e creatività della persona che verrebbero soffocate da una scuola che monopolizza i bisogni di formazione ed esclude la possibilità di scegliere altri percorsi di crescita. E' necessario ritrovare un equilibrio tra ciò che l'uomo può compiere da se stesso e per se stesso e ciò che è fatto da lui e al suo posto. Altrimenti le persone rinunciano alla loro capacità innata di operare, e il gesto stereotipato, istituzionalizzato, prenderà il posto della risposta personale.

E' necessario che il dirigente scolastico nella sua progettazione d'istituto eviti che venga messo in pericolo l'equilibrio tra ciò che lo studente apprende mediante un tirocinio scolastico intenzionale e programmato e ciò che egli impara direttamente dalla vita attraverso l'interazione con l'ambiente.

La scuola non si deve prestare a "sovra-condizionare" lo studente con forme di apprendimento rese necessarie per adattarlo ad un mondo artificiale. Il progetto educativo deve contrastare e non assecondare ogni esperienza spersonalizzante che la società presenta, con sempre maggiore accelerazione, ai giovani. Anche se è vero che compito della scuola è la socializzazione, ciò non vuol dire accettare senza condizioni gli obiettivi di chi vuole un consumatore manipolabile, un cittadino e un lavoratore inconsapevoli.

Il dirigente scolastico, nell'impostare il progetto educativo, dovrebbe fare in modo di acquisire il responsabile consenso degli insegnanti e delle famiglie, allo scopo di rendere lo studente responsabile del suo stesso apprendimento senza deleghe e trasferimenti di competenze. Solo in questo modo lo studente si prepara al suo futuro adulto e diventa capace di soddisfare i suoi bisogni.

La scuola e la dipendenza affettiva ed economica dalla famiglia prolungano l'adolescenza, con tutti i problemi di immaturità connessi a tale innaturale dilatazione del tempo. Così i giovani dipendono totalmente, soprattutto per l'apprendimento, dalla famiglia e dagli insegnanti e finiscono con l'essere isolati dalla vita ordinaria.

Dopo tante riforme e programmi, ora i dirigenti scolastici, almeno loro, dovrebbero accettare la sfida nell'organizzare scuole che di istituzionale conserveranno solo la presenza e la diffusione sul territorio, ma per il resto si configureranno come una rete di possibilità, come un servizio per soddisfare bisogni. Evitando di trasformare lo studente in un consumatore passivo di istruzione, gli forniranno le migliori opportunità di autoapprendimento e assicureranno a tutti l'accesso alle risorse educative.

In tale prospettiva **gli studenti e le loro famiglie** saranno utenti di un servizio e non clienti capricciosi e consumistici; **le famiglie** assumeranno le loro responsabilità educative; **i docenti** saranno i monitori dei processi dell'apprendere, accompagnando gli

studenti nei loro viaggi di esplorazione intellettuale; **i dirigenti scolastici** progetteranno e faranno funzionare le reti educative, consigliando studenti e genitori circa l'utilizzazione di servizi educativi che non inseguono mode effimere, ma piuttosto costituiscono una insostituibile opportunità, per difendere il patrimonio culturale del nostro paese. I dirigenti scolastici, attraverso e al di là delle riforme istituzionali, hanno il dovere, e dovrebbero avere la competenza e l'autorevolezza, per garantire alla scuola un impianto organico con una forte identità e dignità culturale.

**DENTRO LE ORGANIZZAZIONI.
UN PROGETTO DI RICERCA-INTERVENTO
PER L'INTEGRAZIONE TRA SISTEMI**

Loretta Fabbri e Bruno Rossi

1 – Obiettivi della ricerca *

La ricerca si è posta come obiettivo principale quello di offrire delle indicazioni in grado di suggerire chiavi interpretative e strategie di organizzazione e gestione delle attività di orientamento in modo tale che queste non restino iniziative legate alla singola organizzazione, ma siano il frutto di un lavoro di collaborazione in una logica sistemica. La ricerca vuole dare dei suggerimenti in merito alla possibilità di migliorare azioni ed interventi di orientamento promossi nella provincia di Arezzo in un'ottica attenta sia alla dimensione delle relazioni e delle dinamiche interistituzionali, sia alle competenze possedute dai vari soggetti organizzativi, sia alla cultura sull'orientamento che questi promuovono.

Rispetto all'obiettivo della ricerca, l'opzione metodologica accreditata è sostenuta dall'idea di fondo che per poter pensare ad un modello, o soltanto a dei suggerimenti che possano dare alle varie azioni di orientamento del territorio della provincia di Arezzo un carattere di organicità e di unità, non possiamo non partire che dall'analisi dell'esistente. Analizzare l'esistente, in questo caso, ha voluto dire interrogare le varie organizzazioni che fino a questo momento sono state impegnate in attività di orientamento su alcune dimensioni significative per la comprensione del fenomeno preso in esame, in modo tale da avere una sorta di “fotografia del territorio”, e quindi poter fare delle proposte alla luce di alcuni indizi provenienti dal contesto di riferimento.

Siamo partiti dall'idea di fondo che, nel momento in cui ci proponiamo di realizzare un sistema dove alcune organizzazioni devono collaborare per un singolo progetto isolato o per un progetto strategico a lungo termine, non possiamo non prendere in considerazione le dinamiche intraistituzionali e interistituzionali alle quali le organizzazioni partecipano e attraverso le quali prendono significato le azioni e gli interventi, in questo caso di orientamento, messi in atto dall'organizzazione stessa.

In linea generale, siamo partiti dall'ipotesi che un *sistema integrato di orientamento* possa aumentare la qualità del servizio offerto e rendere possibile la progettazione di azioni efficienti, se tutti i soggetti che vi partecipano trovano nel nuovo contesto un orizzonte di significati vicini alla propria cultura sull'orientamento, oppure un'occasione per negoziarlo in situazione offrendo ciò che di meglio hanno prodotto in termini di competenze ed azioni di orientamento. Possiamo pensare metaforicamente alla costruzione di un “sistema integrato di orientamento” come all'organizzazione di un'enorme festa di compleanno dove gli organizzatori non si conoscono, spesso non parlano la stessa lingua e hanno culture e tradizioni diverse. Per far sì che tutti non si occupino delle bevande e nessun del cibo o viceversa, provocando un inevitabile imbarazzo sia negli invitati che nel festeggiato, dovremo preoccuparci di definire cosa ogni soggetto intende per festa di compleanno cioè quali significati attribuisce all'evento (possiamo immaginare che ci sarà chi vorrà organizzare un buffet e chi invece una cena in grande stile, chi una cena di pesce, chi di carne); dovremo poi definire rispetto alle competenze di ogni soggetto come egli possa contribuire (un cuoco resterà in cucina piuttosto che a intrattenere gli ospiti così come un animatore non si preoccuperà di come fare le l'arrosto); dovremmo poi definire se la festa è un evento sporadico o si costituirà come gruppo permanente (nel secondo caso è evidente che una comunanza di orizzonte di significato diventerebbe assolutamente necessario). Restando all'interno della metafora, la nostra ipotesi è che nella storia di ogni membro che parteciperà come organizzatore della festa, potremmo rintracciare almeno alcuni degli

* Alla redazione della parte empirica ha collaborato il dott. Claudio Melacarne.

ambiti sopraccennati così da poter avere delle informazioni quanto più plausibili sul contesto, per poi decidere chi parteciperà alla festa e con quali competenze, se questa durerà un giorno o un anno, quali possono essere i limiti ed i punti di forza.

2 – Metodologia della ricerca

La ricerca ha seguito un percorso metodologico prettamente qualitativo, intendendo con questo un approccio e una modalità di indagine attenta e consapevole sia della dimensione locale delle conoscenze prodotte sia delle implicazioni soggettive nel comprendere il fenomeno studiato. In questa ricerca vengono privilegiate certe dimensioni, non vi si trovano elaborazioni statistiche ma resoconti scritti, piccole narrazioni o piccoli contributi del ricercatore su impressioni e considerazioni personali. Il termine “qualità” chiama in causa una situazione singolare e unica, un’analisi in profondità e non in estensione, la plausibilità e la coerenza.

Ci siamo occupati di rilevare ciò che ogni realtà singolare comunica grazie all’impiego di strumenti appropriati alla ricerca idiografica: il colloquio informale, l’intervista, lo studio monografico. Strumenti questi che consentono di raccogliere impressioni, rappresentazioni individuali o collettive di specifici fatti ed esperienze. Ciò ha permesso di identificare alcune regole di funzionamento di un’organizzazione senza per questo dover far ricorso a strumenti di rilevazione quantitativa e senza perseguire alcun obiettivo di generalizzazione. Nostro intento è stato quello di studiare le “norme”, i copioni, i significati che regolano, strutturano, ordinano esperienze e azioni orientative sia di tipo intraistituzionale che interistituzionale.

2.1 – Il campione

Abbiamo scelto come contesto di riferimento parte degli enti e delle istituzioni appartenenti alla Commissione Provinciale Tripartita e alcune organizzazioni che hanno collaborato a progetti con questi enti. La Commissione Provinciale Tripartita rappresenta istituzionalmente l’organo di concertazione e di decisione delle politiche sulla formazione e l’orientamento della provincia di Arezzo e quindi ogni suo membro avrà due caratteristiche tipiche: essere impegnato direttamente o indirettamente in attività di formazione e/o orientamento da un lato ed essere conseguentemente influente nelle decisioni che verranno prese. All’interno di ogni organizzazione abbiamo poi intervistato il referente istituzionale delle varie attività di formazione e orientamento in quanto soggetto implicato sia nelle attività di decisione all’interno della propria organizzazione in merito a tali ambiti, sia perché rappresenta l’organizzazione stessa e quindi ne condivide le finalità e la cultura organizzativa interna.

Nella tabella sottostante vengono riportate le organizzazioni indagate:

Centro per l’impiego
Centro Formazione Professionale
Scuola
Università
Associazione Industriali
Associazione Commercianti
CSA (ex Provveditorato agli Studi)
CISL
UIL

2.2 – Gli strumenti

Gli strumenti messi a punto per la realizzazione della ricerca sono stati principalmente due: l'intervista e le schede di rilevazione a risposta aperta. Il motivo principale che ci ha spinto a fare questa scelta è da ricercarsi nella possibilità di avere informazioni provenienti da più punti di vista, raccolte con strumenti diversi, così da poter lavorare su una pluralità di fonti e da poter leggere lo stesso evento con occhiali diversi. Il nostro intento è stato quello di avere due canali di informazioni, le interviste e le schede, così da poter incrociare i dati da questi ricavati sulle medesime dimensioni (le esperienze efficienti di collaborazione, la cultura sull'orientamento, le pratiche di orientamento consolidate che hanno dimostrato di essere efficienti ed efficaci) e poter cogliere le varie sfumature. Per esempio, abbiamo cercato di dare la parola a tutti gli attori coinvolti per fare in modo che intorno al concetto di "cultura sull'orientamento" avessimo le voci di ogni singola organizzazione così da poter ricostruire sia i significati che ogni attore organizzativo gli attribuiva, sia un quadro di riferimento generale su quello che vuol dire fare orientamento nel territorio aretino.

Le interviste svolte sono state registrate su nastro magnetico, previa autorizzazione dell'intervistato, tranne che in due casi nei quali l'intervista è stata documentata dal ricercatore tramite appunti e brevi riassunti delle risposte in supporto cartaceo. Oltre agli intervistati formali, quelli cioè che sono istituzionalmente riconoscibili per funzioni e ruoli all'interno delle suddette organizzazioni, il ricercatore nella raccolta dati si è avvalso anche di informazioni ricavate da colloqui informali e non strutturati con soggetti coinvolti nelle attività di orientamento ma estranei alle organizzazioni della Commissione Provinciale Tripartita.

Alcune informazioni sono state ricavate anche da documenti e progetti messi in rete dalle varie organizzazioni e quindi consultabili in Internet.

In tutti i casi, formali e informali, gli intervistati sono stati informati sull'obiettivo della ricerca, sulla richiesta del committente e sulla collaborazione tra questo e l'Università degli Studi di Siena nella ricerca.

2.3 – La costruzione delle interviste e delle schede

Le interviste, nell'intento di realizzare un'indagine prevalentemente qualitativa, sono state concepite come uno strumento di rilevazione semistrutturato, con l'intenzione di favorire una relazione (tra intervistati ed intervistatore) fondata sull'espressione discussa ed intercalata dai vincoli introdotti, di volta in volta, dall'intervistatore in base ad uno schema tanto prestabilito quanto versatile (le domande). I vincoli introdotti nell'uso del presente strumento di rilevazione sono stati gli elementi funzionali di una guida flessibile che, favorendo la massima spontaneità dei soggetti intervistati, intendeva consentire a questi ultimi la possibilità di esprimersi con un ampio grado di libertà. L'intervista così concepita è stata condotta privilegiando il racconto dei soggetti, la loro biografia organizzativa, i diversi significati che questi attribuiscono agli eventi organizzativi. Privilegiare l'intervista ha significato ritenere fonti attendibili e plausibili le diverse storie che ogni attore organizzativo produce all'interno dell'organizzazione per dare un senso e un significato alla "vita" organizzativa.

Studiare l'organizzazione significa interrogarla su questioni per noi rilevanti passando attraverso i saperi, le storie, i resoconti dei soggetti che vi lavorano. L'intervista sembra essere il miglior strumento per rilevare anche l'implicito, la dimensione tacita e informale delle organizzazioni. Capita spesso che l'intervista

fornisca informazioni anche quando le domande sono finite e il registratore si spegne: capita spesso che questo momento informale, nel quale l'intervistato è oggettivamente sicuro che quello che dirà non può essere oggetto di valutazione (registratore spento), si trasforma in una fonte inesauribile di informazioni significative, di retroscena interessanti, a volte più significativi di quelli emersi durante l'intervista. Per questo motivo l'analisi dei dati non si è basata soltanto sui materiali registrati e trascritti, ma ha preso in considerazione anche gli appunti, le note, le impressioni che il ricercatore ha ritenuto opportuno fissare perché rilevanti anche se non ispezionabili successivamente.

Due sono i presupposti dai quali siamo partiti per costruire l'intervista: uno è quello secondo cui sia possibile riscontrare nelle storie organizzative dei micro-eventi di carattere progettuale, organizzativo, gestionale che possano essere utilizzati e valorizzati nel caso in cui tale organizzazione venisse chiamata a lavorare in collaborazione con altri soggetti; l'altro che sia possibile ricavare le informazioni necessarie per dare le indicazioni su come poter "lavorare in ambito interistituzionale" dai soggetti che in queste organizzazioni lavorano.

Entrambi gli strumenti sono stati infatti pensati e progettati in modo tale che le risultanti potessero soddisfare tre variabili di riferimento :

1. Il rapporto tra gli attori organizzativi, le teorie dell'orientamento che questi costruiscono e il disegno organizzativo;
2. la cultura sull'orientamento (cosa significa fare orientamento in quella organizzazione);
3. copioni sull'orientamento.

L'idea di fondo che sorregge queste decisioni di ordine metodologico è quella secondo cui non si può intervenire in un'organizzazione, e ancor di più in un sistema dove organizzazioni diverse devono collaborare, senza interrogare chi in quelle organizzazioni lavora, progetta, organizza, dato che l'organizzativa non viene definita solo istituzionalmente, dai vincoli normativi, ma anche dalle modalità tramite le quali gli attori organizzativi interpretano il proprio ruolo.

2.3.1 – L'intervista

Lo strumento dell'intervista è stato utilizzato per indagare quelle aree di interesse individuate in precedenza attraverso le quali poter capire quali potrebbero essere le indicazioni da tener presente per far sì che l'organizzazione e la gestione delle attività di orientamento non risultino solo la somma di interventi isolati ma si configurino come un lavoro congiunto.

Nella tabella sottostante viene riportato lo schema dell'intervista con la spiegazione delle motivazioni che ci hanno spinto a fare quella domanda e non un'altra, così da poter esplicitare quelle che erano state le nostre ipotesi metodologiche circoscritte allo strumento qui riportato.

Ogni intervistato è stato contattato telefonicamente dal ricercatore che si è premurato di anticipare l'oggetto, il committente e lo scopo della ricerca così da mettere l'intervistato nella condizione di poter rispondere alle aspettative e di poter ridurre le resistenze che una ricerca commissionata da un ente istituzionale può sollevare. La trasparenza degli scopi e del quadro generale della ricerca infatti non è soltanto un elemento di "deontologia" del ricercatore, ma risponde anche all'esigenza di creare tra ricercatore ed intervistato un clima di fiducia o perlomeno di smorzare gli attriti dovuti

alla paura di essere valutati, di essere interrogati per chissà quali scopi, di perdere tempo o comunque in generale di dare delle informazioni che poi potrebbero ritorcersi contro l'organizzazione stessa.

Nelle interviste nelle quali l'intervistato ha espresso il proprio desiderio di non essere registrato, i risultati sono stati registrati su supporto cartaceo.

Intervista
1. Quali azioni, esperienze di orientamento caratterizzano questa istituzione?
Questa domanda introduttiva vuole analizzare quali sono stati ultimamente gli impegni, i progetti, le sensibilità riscontrabili nell'organizzazione di appartenenza dell'intervistato in merito alle attività di orientamento. La domanda vuole essere volutamente aperta così da poter mettere nelle migliori condizioni l'intervistato di raccontare nei modi a lui più congeniali l'esperienza dell'orientamento nella propria organizzazione.
2. Chi fa orientamento nella vostra organizzazione (docenti, professori, formatori, ecc.) ?
La seconda è una domanda di specificazione che vuole restringere un campo ben preciso: le competenze che sono chiamate in causa quando si mettono in atto azioni di orientamento. Da questa domanda è infatti possibile provare a fare ulteriori ipotesi sull'organizzazione delle attività in quel contesto organizzativo. Potremmo chiederci per esempio perché l'organizzazione si affida a personale interno non specializzato oppure a docenti, o esperti dell'orientamento. E' collegata questa scelta alla cultura dell'orientamento promossa in quella organizzazione?
3. Numero totale delle persone che hanno usufruito delle attività di orientamento da voi progettate (se possibile indicare anche gli anni).
Con questa domanda potremmo capire la portata degli interventi, il target di riferimento, l'incisività di tali attività nell'insieme delle attività di orientamento svolte in tutto il territorio.
4. Origine delle fonti finanziarie che permettono tali attività di orientamento (proprie, OB3, volontariato, ecc.).
Le fonti finanziarie rappresentano per ogni attività di orientamento un elemento di imprescindibile importanza e provare a comprenderne la provenienza, la consistenza, l'influenza nella gestione delle attività significa trovare gli elementi di possibile conflitto nel momento in cui più organizzazioni devono collaborare. In un certo senso possiamo pensare che se più organizzazioni lavorano assieme per un progetto unico dobbiamo fare in modo che almeno in quel particolare progetto non vi siano "conflitti di interessi" o contrasti dovuto alla possibilità diverse di avere accesso alle fonti finanziarie che sostengono tale progetto.
5. Il mondo della formazione e dell'orientamento prevede sempre più una vicinanza tra il lavoro e la scuola...
Questa è una domanda aperta, posta come un'indicazione per il ricercatore, che vuole indagare il rapporto esistente tra attività di orientamento progettate dall'organizzazione e mondo del lavoro, così da far emergere anche la cultura sull'orientamento (l'orientamento è collocamento, l'orientamento è attività volta a promuovere capacità di scelta autonoma e di progettazione della propria carriera, ecc.).

6. Questa istituzione ha dei sistemi di autovalutazione delle iniziative di orientamento? (che criteri usa, quali metodi, indicatori, sono formali o informali).
La presenza di sistemi e di procedure di autovalutazione può essere un indicatore della capacità da parte dell'organizzazione di autocorreggersi e di ricercare sempre strategie migliori di intervento e di progettazione e quindi di fornire servizi sempre più efficienti ed efficaci. Anche se non è possibile riscontrare una linearità diretta tra miglioramento del servizio e presenza di processi di autovalutazione (anche se si ritiene un elemento determinante), ci è parso interessante vedere anche soltanto se tale sensibilità esisteva, piuttosto che valutarne i risultati.
7. Se ci sono state, indichi con quali istituzioni\organizzazioni avete progettato insieme degli interventi formativi, di orientamento, di aggiornamento o di altra natura.
Si richiede in questo caso di raccontare quelle che sono state le esperienze di collaborazione che hanno caratterizzato il lavoro in ambito formativo di quella specifica organizzazione. In questo caso è possibile farsi un'idea di quelle che sono le dinamiche interistituzionali presenti già nel territorio e con chi e con quali modalità sono stati gestiti questi momenti di progettazione o gestione comune di un intervento o di un'attività di orientamento.
8. Quali azioni di raccordo interistituzionali ha ritenuto indispensabili per realizzare progetti di orientamento ?
9. Pratiche eccellenti: che cosa è andato bene e che cosa è andato male ?
Entrambe queste domande chiedono un'autovalutazione di quanto è stato fatto nei contesti e nei momenti in cui l'organizzazione ha collaborato insieme ad altre istituzioni.
10. L'integrazione richiede pratiche di negoziazione e contrattazione di teorie, metodi e risorse. In che misura luoghi e pratiche (confronto, discussione, coprogettazione di obiettivi, contenuti, saperi metodi) sono stati contrattati e condivisi?
In questa domanda si richiede come tali collaborazioni si sono realizzate, con quali strategie e metodi sono stati gestiti o condotti i momenti di scambio e di progettazione comune.
11. Che proposte si ritiene opportuno fare per favorire il raccordo interistituzionale ?
La domanda è volutamente diretta perché vuole far emergere non cosa o come sono state condotte le esperienze caratterizzate da una compartecipazione di più soggetti ma vuole delineare da una parte le aspettative ed a volte le attese che l'organizzazione, rappresentata dall'intervistato, ha nei confronti di chi dovrà fare in modo che tali esperienze di collaborazione si realizzino, e dall'altra vuole far esplicitare, rispetto alla propria esperienza, quelle che sembrano essere state le strategie migliori seguite e quindi da riproporre anche in futuro.

2.3.2 – Le schede

Queste, anche se restituite in minima parte, hanno offerto elementi ulteriori di analisi e di confronto con i dati ricavati dalle interviste. Le schede infatti, prevedendo delle classi di risposta molto più circoscritte rispetto all'intervista, hanno restituito un secondo tipo di dati, di carattere più quantitativo e manipolabile anche dal punto di vista statistico, così da permettere di avere due tipi di dati confrontabili. Le schede sono state inviate ad ogni organizzazione tramite posta elettronica con la richiesta di essere compilate nel più breve tempo possibile.

SCHEDA RILEVAZIONE DATI

ENTE-ISTITUZIONE

	Tempi		Spazi	Destinatari
Tipologia delle attività di orientamento effettuate	Mesi dell'anno maggiormente coinvolti	Ore richieste dall'attività	Dove vengono svolte tali attività?	Disoccupati, inoccupati, studenti universitari, studenti scuole medie superiori, studenti scuole medie inferiori, altro....
Informazioni				
Orientamento di primo livello (accoglienza, informazione, colloquio breve)				
Counseling				
Bilancio di competenze				
Orientamento Formativo (finalizzato all'autoconoscenza, all'autovalutazione, all'autoprogettazione mediante gli apprendimenti)				
Tirocinio, stage				
Orientamento integrato finalizzato ad azioni di politica attiva del lavoro (orientamento all'autoimprenditorialità, attività di sostegno all'avvio ed al consolidamento di una nuova impresa, business plan, studi fattibilità)				

Eventuali altri enti o istituzioni coinvolti in queste attività:

	Nome	Da quanto tempo
Provincia		
Comuni		
Università		
Scuole		
Associazioni		
.....		

Chi fa orientamento nella vostra organizzazione (docenti, professori, formatori, ecc.) ?

.....

Numero totale delle persone che hanno usufruito delle attività di orientamento da voi progettate (se possibile indicare anche gli anni):

1998:
 1999:
 2000:
 2001:
 2002:

Origine delle fonti finanziarie che permettono tali attività di orientamento (proprie, OB3, volontariato, ecc.):

.....

Se ci sono state, indichi con quali istituzioni\organizzazioni avete progettato insieme degli interventi formativi, di orientamento, di aggiornamento o di altra natura.

Nome dell'istituzione o organizzazione con cui il vostro ente ha collaborato nella fase progettuale	In quale tipo di attività				
	Formazione professionale	Orientamento	Master corsi di specializzazione

Nonostante le richieste, le schede non sono state restituite in numero sufficiente per poter essere prese come base empirica rappresentativa del territorio aretino e delle organizzazioni indagate prese in esame.

Tale mancata restituzione potrebbe essere un indicatore in grado di suggerire l'assenza di processi di autovalutazione e di "memorizzazione" di dati e di esperienze relativi alle azioni di orientamento, con il conseguente esito di trasformare la "trascrizione" di informazioni e conoscenze esistenti in una ricerca.

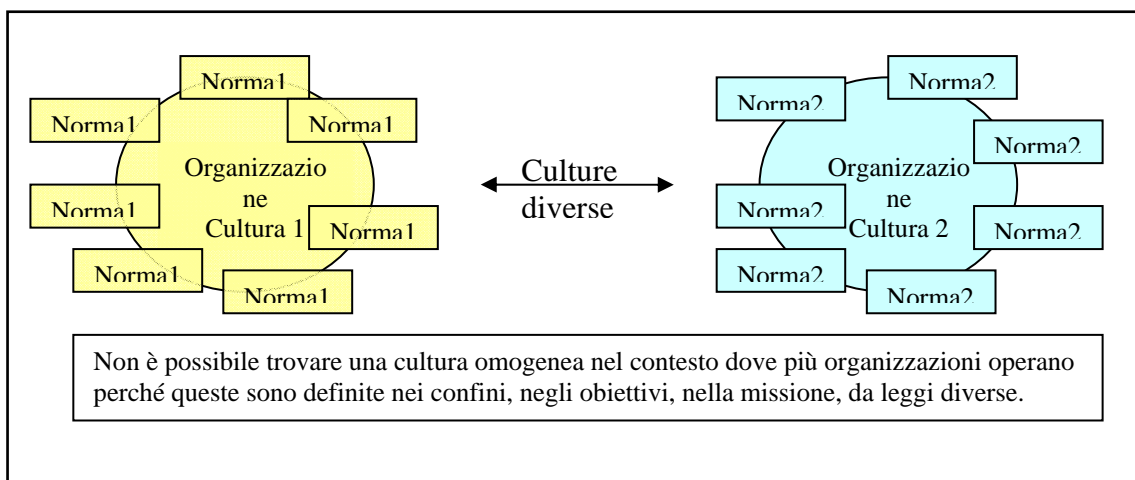
3 – I dati

E' emerso un arcipelago di organizzazioni che a titolo diverso, con teorie e metodologie diverse si occupano dello stesso oggetto. Alcuni indicatori hanno aiutato a comprendere ed ordinare, a partire dalle diverse finalità delle organizzazioni, lo specifico istituzionale e le eventuali connessioni interistituzionali.

3.1 – Orientamento e identità organizzativa

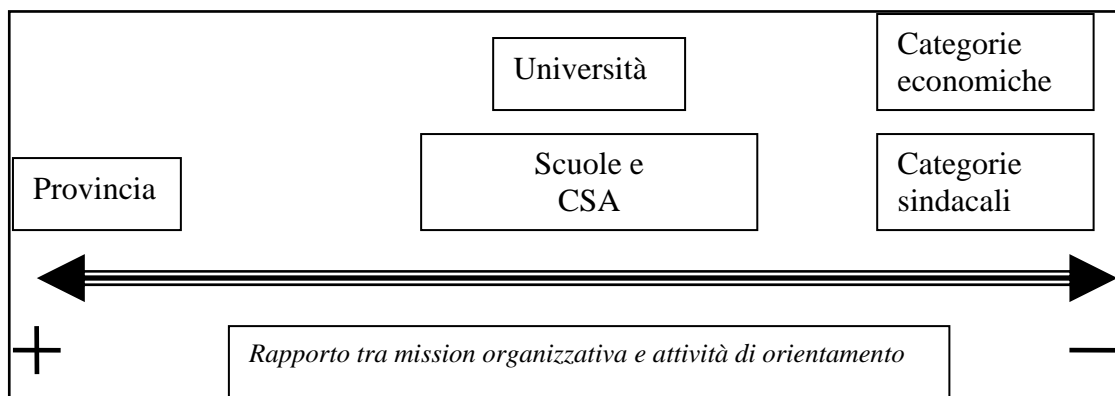
Una teoria dell'orientamento può essere intesa come quell'insieme di conoscenze, di leggi, di presupposti, di idee sull'orientamento che un soggetto (organizzazione, persona, gruppo di professionisti, ecc.) possiede. Possiamo pensare in questo caso alle teorie come a dispositivi speculativi ed ermeneutici in grado di dare ragione delle azioni professionali, in grado di inserire le esperienze in un quadro che possa dare loro un senso. Una teoria dell'orientamento allora può indicarci gli obiettivi che l'intervento deve raggiungere o perseguire, i mezzi e gli strumenti più opportuni per farlo e può in definitiva darci la possibilità di giustificare le scelte alla luce dei presupposti iniziali.

Se possiamo affermare che molto probabilmente in ogni organizzazione troveremo una teoria particolare sull'orientamento, un modo peculiare di farlo e di perseguirne i fini, non faremo una constatazione totalmente errata. Ciò si verificherebbe solo se guardassimo il fenomeno organizzativo dall'esterno, concentrandoci soprattutto sulle norme o decreti che regolano in questo caso l'attività di orientamento. Potremmo cioè partire dall'assunto che l'analisi delle fonti giuridiche e delle norme può "illuminarci" su quanto accade all'interno di un'organizzazione così come lo studio dell'hardware di un computer può dirci come funziona un programma di scrittura. Dedurremo in altri termini la teoria sull'orientamento dall'apparato normativo che regola tale attività in quella organizzazione (dall'hardware e non dal software).



Attraverso una lettura generale dei regolamenti è possibile riconoscere nel territorio le organizzazioni che assumono e praticano l'orientamento come compito specifico e costante da quelle che lo circoscrivono ad attività limitate ed episodiche e lo inseriscono in progetti di altra natura. Se prendiamo per esempio la Provincia, il Provveditorato e le scuole o l'Università è abbastanza evidente che in questi casi l'attività di orientamento, anche a livello normativo, è considerata un'area centrale d'interesse, mentre per i sindacati o le categorie economiche questo aspetto entra nell'organizzazione come elemento collaterale ad altre attività.

	Sono chiamati istituzionalmente a promuovere e gestire le attività di orientamento ?	
Centro per l'impiego	Si	Legge 15 marzo 1997 n. 59 DLgs 469/97 Legge Regionale 52/1998 Legge Regionale 32/2002
Centro Formazione Professionale	Si	Legge 15 marzo 1997 n. 59 D.Lgs 469/97 Legge Regionale 45/1989 Legge Regionale 52/1998
Provveditorato	Si	In fase di transizione
Scuole	Si	Direttiva ministeriale 478 del 97
Università	Si	D.M. n.509/1999
Categorie economiche	No	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Piccoli interventi di orientamento inseriti nei corsi di formazione regolati dalla legge sull'obbligo formativo e scolastico. ➤ Attività autonome di carattere informativo effettuate dalle organizzazioni stesse con referenti le scuole superiori.
Sindacati	No	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Piccoli interventi di orientamento inseriti nei corsi di formazione regolati dalla legge sull'obbligo formativo e scolastico. <p>Alcuni sindacati hanno dei contatti con le scuole (soprattutto ad indirizzo tecnico) o con l'Università degli Studi di Siena dentro il Polo Universitario Aretino.</p>



La parte di un'intervista effettuata ad un responsabile per le attività di formazione e orientamento delle categorie sindacali sembra essere esplicita al riguardo:

"...noi nel settore dell'orientamento non abbiamo competenze. Per legge questa funzione è delegata ai Centri provinciali per l'impiego che devono fare una programmazione dell'orientamento e dare questo servizio attraverso sistemi di preselezione di indagini di carattere psico-attitudinale, psicologico. Questo non è il compito di un ente formativo. L'agenzia formativa può eventualmente far comprendere ad una persona l'adattabilità o meno a certi percorsi formativi ma è un'azione fiancheggiatrice di supporto..."

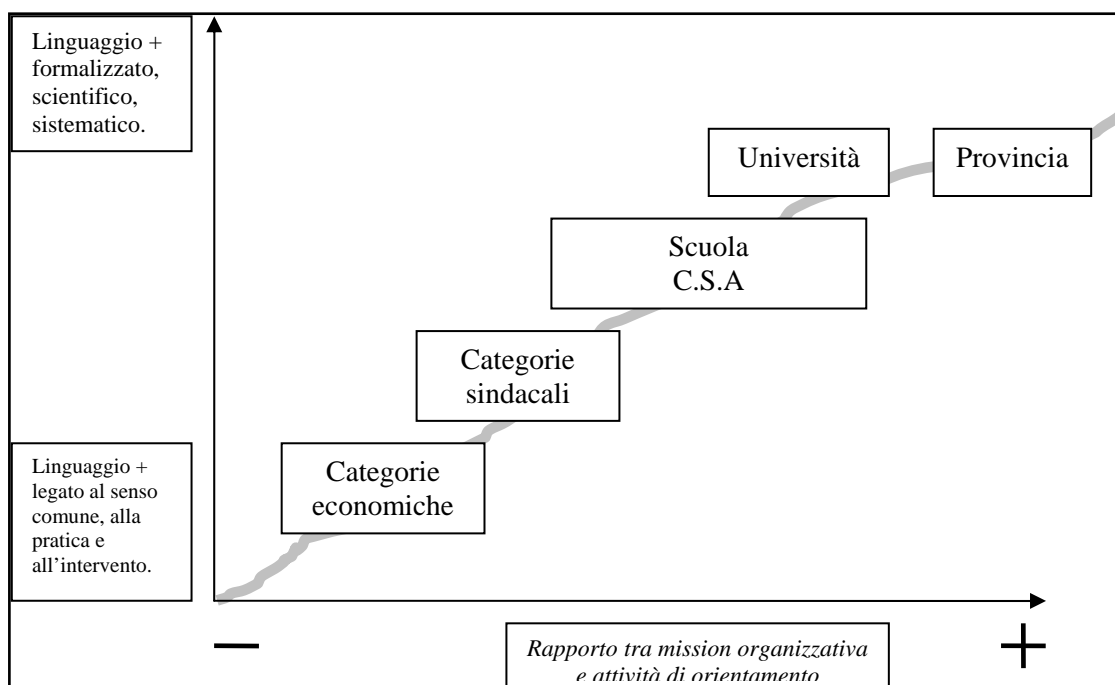
Nella prospettiva della costruzione di un sistema orientativo integrato questo dato assumerà particolari significati. Per esempio, sarà necessario chiedersi come, a partire da *mission* e linguaggi diversi, le organizzazioni potranno interagire e intervenire sulla realtà in virtù soprattutto della realizzazione di un "paniere" metodologico comune che lo consenta.

Dai dati emerge infatti come ogni organizzazione utilizza "linguaggi" e metodi propri sull'orientamento, legati a volte alle azioni, alle difficoltà incontrate per realizzare un progetto, a problematiche relative alla organizzazione di un'attività specifica, al budget. Altre volte invece il linguaggio e il metodo dell'organizzazione non è legato immediatamente al "fare", al "progettare" ma si colloca ad un livello più "formale" o di contesto o ancora ad un fare attento a cogliere la dimensione politica degli interventi o infine ad un sapere scientifico e sperimentale. All'interno di una medesima istituzione è possibile cogliere, in fatto di linguaggi, ora un solo polo ora un duplice polo: uno che potremmo definire il "linguaggio dell'orientamento" e l'altro il "linguaggio sull'orientamento", uno caratterizzato dalla dimensione pratica, contestuale derivata anche da un sapere proprio del senso comune, l'altro dalla dimensione più articolata e complessa che non rimanda direttamente al fare orientamento ma al pensare l'orientamento nelle sue parti costitutive, nel suo valore, nelle metodologie implicate nell'attività. Come osserveremo più avanti, la compresenza nel territorio di linguaggi diversi con i quali le organizzazioni definiscono la fenomenologia dell'orientamento suggerisce di analizzare, per la realizzazione di un progetto e quindi per la soluzione di un problema, i diversi punti di vista degli attori chiamati in gioco e di impegnare le diverse organizzazioni e i diversi linguaggi nella definizione del problema che ha generato la domanda progettuale, causa dell'operare in un ambito "inter".

Dai dati emerge come ogni organizzazione cerchi collaborazioni e alleanze esterne nel momento in cui i propri saperi, il proprio linguaggio, le proprie risorse non

permettono ad essa di risolvere un problema o di realizzare un intervento, costringendola a ricercare in un ambito diverso dal proprio, appunto quello interistituzionale, ciò che non è possesso (saperi, competenze, strutture, ecc.). Rispetto ai problemi da risolvere, ogni organizzazione sceglierà di coinvolgere organizzazioni che utilizzano linguaggi, quindi saperi e competenze, funzionali al proprio obiettivo e alla sua risoluzione.

Merita avvertire fin da adesso che la compresenza di più linguaggi non sembra essere una debolezza del sistema nel momento in cui le varie organizzazioni danno il proprio contributo alla definizione del problema e delle soluzioni. La pluralità di linguaggi, se adeguatamente operazionalizzata, ha da essere intesa come una molteplicità di lenti di ingrandimento che ogni organizzazione potrebbe funzionalmente ed efficacemente utilizzare per dare forma ad un problema, per definirlo. Potremmo dire che, al contrario, un “solo” linguaggio potrebbe non essere congruo con la problematicità e la complessità che non poche volte sono strutturali ad una situazione che attende soluzioni.



3.1.1 – L'orientamento come *mission*

Dall'indagine emerge l'esistenza di organizzazioni in cui l'attività orientativa si configura, in fatto di *mission*, come rilevante. In questione sono organizzazioni che tra i compiti specifici e vitali annoverano quello dell'erogazione, dell'organizzazione, della promozione di azioni di orientamento. In queste organizzazioni il linguaggio sull'orientamento ha un carattere spiccatamente più complesso e articolato, più vicino al discorso scientifico o comunque sistematico che al senso comune, dato che l'orientamento è in questo caso per l'organizzazione un impegno programmatico in ordine al quale è chiamata a rispondere. Dalla raccolta delle varie esperienze di attività di orientamento emerge che tanto più un'organizzazione fa dell'orientamento la propria *mission*, tanto maggiore sarà la necessità di dedicare parte della propria attività anche alla ricerca e alla sperimentazione. In un certo senso questo può essere letto come un dato significativo che indica la necessità, quando l'orientamento non è un compito

occasionale ma permea gran parte delle attività organizzative, di strutturare una zona che permetta all'organizzazione di progredire e saggiare nuove metodologie, strumenti, esperienze.

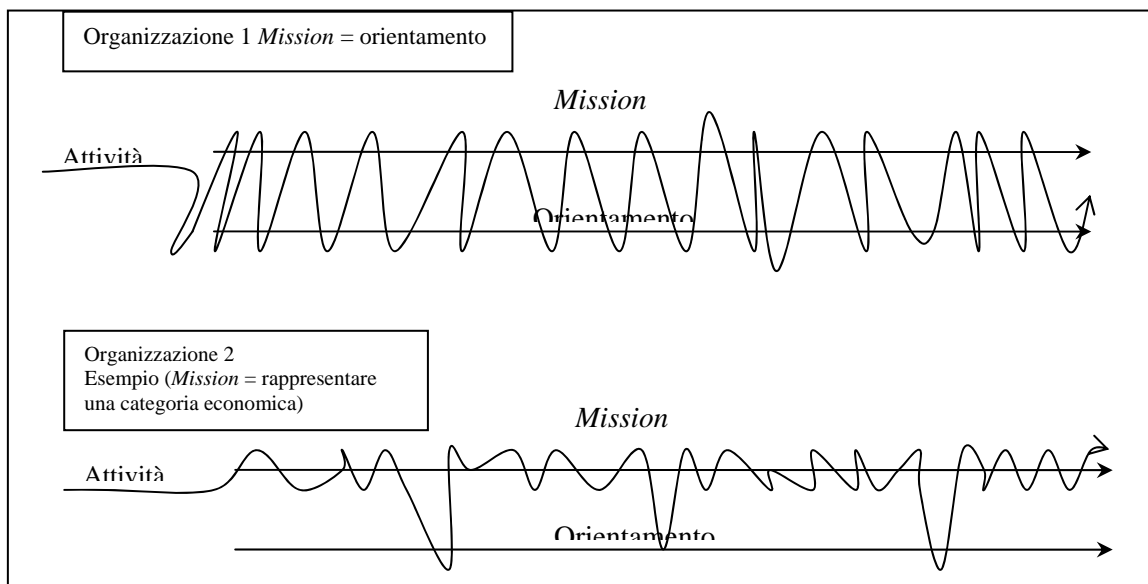
Si possono così rilevare due aree di interesse: una dedicata all'intervento immediato e puntuale su un problema, l'altra di supporto e di ricerca anche di nuove possibili soluzioni.

Questa distinzione può fare incorrere nel rischio di porre in essere un processo di frammentazione della cultura organizzativa. Per esempio, è possibile assistere alla giustapposizione tra zone, regioni pratiche e regioni o territori sperimentali e teorici, che faticano a coniugarsi. Nonostante questo, le forme di sapere, di pensiero e di azione che in questo caso vengono prodotte dall'organizzazione non sono spesso sufficienti alla soluzione di un problema o alla progettazione di un intervento.

La definizione e la progettazione di un problema richiede non poche volte alle singole organizzazioni contributi esterni, altri linguaggi o lenti, che permettano di avere informazioni più complete e professionalità più competenti, linguaggi e saperi consolidati. L'organizzazione che ha l'orientamento come *mission* non sempre riesce autonomamente a leggere la realtà indagata e a formulare risposte risolutive.

3.1.2 – L'orientamento come impegno sociale e politico

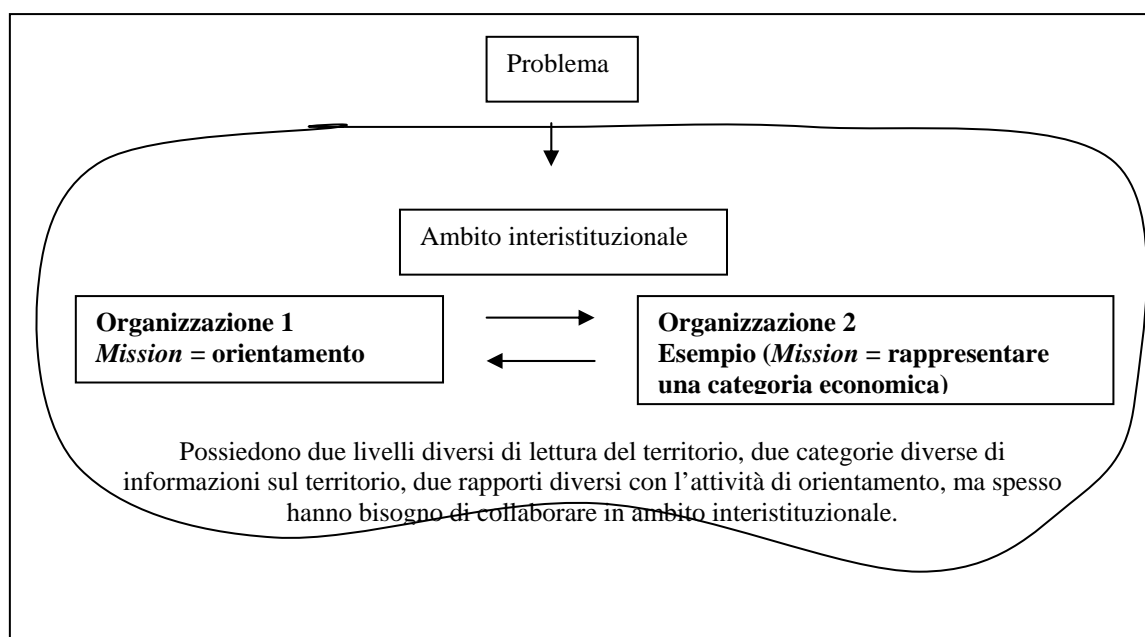
Quanto detto per le organizzazioni che hanno una *mission* legata alle attività di orientamento, vale anche per le organizzazioni che non fanno dell'orientamento la loro attività principale in quanto i tempi e gli spazi orientativi non rientrano nella loro *mission* organizzativa.



Le organizzazioni che assumono l'orientamento soprattutto come un "impegno sociale e politico" sono caratterizzate dall'inserimento delle attività di orientamento in momenti particolari della routine organizzativa. Soltanto in momenti particolari l'organizzazione è impegnata in attività di orientamento (all'interno di percorsi formativi, di attività libere di "volontariato", ecc.). In questo caso si comprende abbastanza bene perché l'organizzazione non possa investire grandi energie in quelle

attività che in precedenza abbiamo chiamato di ricerca e di sperimentazione: il primo motivo va ricercato nella distanza tra ciò che la *mission* organizzativa dichiara di perseguire e il prodotto di un'attività di ricerca e di sperimentazione che in tale direzione può dare ben pochi contributi; il secondo motivo sembra essere più vicino ad una strategia tacita di economia e di riconoscimento di competenze e linguaggi diversi e di delega di tali attività ad altre organizzazioni. In un certo senso le organizzazioni cercano di fare il massimo possibile in termini di efficacia orientativa con i mezzi, i tempi e le risorse disponibili. Anche in questo caso, quando le competenze e le “lenti ermeneutiche”, che sopra abbiamo chiamato linguaggi, non sono più sufficienti a rendere conto di un problema o di una situazione problematica, queste organizzazioni non possono non ricorrere alla dimensione interistituzionale come risorsa.

Tale dimensione, che dalle narrazioni degli intervistati non può essere vista come una condizione transitoria ma sembra configurarsi sempre più come una necessità per la lettura da parte delle organizzazioni delle informazioni esterne, implica, in gran parte dei casi presi in esame, l'avvicinamento, l'incontro tra organizzazioni 1 e organizzazioni 2 (vedi grafico precedente), chiamando in causa linguaggi, competenze, risorse diverse che devono essere in qualche modo sistematizzate dal punto di vista intraistituzionale (autoconoscenza organizzativa) e negoziate all'esterno (nel contesto interistituzionale).



3.2 – Microculture organizzative. Condizioni di esercizio e risorse

La prospettiva che configura l'organizzazione come una realtà dai contorni ben delimitati e visibili al cui interno è possibile individuare una “cultura” omogenea dell'orientamento sembra non emergere. Paiono rilevabili invece dinamiche soggettive di costruzione di significati e di azione legate solo in parte ai vincoli imposti dalle norme. Le norme finiscono con l'indicare la cornice entro la quale i soggetti organizzativi devono agire, possono suggerire delle linee programmatiche, definire i ruoli che i soggetti devono ricoprire, ma lasciano sempre un margine di discrezionalità

all'attore organizzativo che, pur vincolato dentro il proprio ruolo, lo interpreta e lo "personalizza". Dai materiali raccolti emerge che è in questo gioco del ruolo tra vincolo e possibilità, tra prescrizione e libertà di azione, che possiamo ritrovare una possibile causa del carattere multiculturale delle organizzazioni.

Dalle interviste è possibile cogliere che tutte le organizzazioni esaminate evidenziano un alto grado di frammentarietà della cultura organizzativa che non permea tutti gli attori organizzativi e le loro attività, proponendo un modello caratterizzato dalla compresenza di più microculture organizzative (quella che possiamo chiamare multiculturalità organizzativa). I linguaggi differenti, precedentemente citati, attraverso cui ogni organizzazione definisce la propria attività organizzativa e con i quali attribuisce una forma ai problemi che incontra, non sono così circoscrivibili solo al livello del rapporto tra le diverse organizzazioni, ma anche a livello intraorganizzativo. La difficoltà cioè di leggere nel territorio una cultura univoca dell'orientamento, tra le diverse organizzazioni, si ripresenta anche all'interno delle singole organizzazioni dove spesso si parlano linguaggi diversi e si rincorrono paradigmi e culture dell'orientamento diverse. Le organizzazioni esprimono quindi un alto grado di differenziazione non soltanto rispetto alle altre istituzioni ma anche internamente in riferimento ai diversi attori coinvolti.

Possiamo pensare questa frammentazione interna come ad una variabile trasversale alle organizzazioni che evidenziano tutte la compresenza di più microculture. Dai dati raccolti le microculture organizzative si configurano come delle vere e proprie teorie sull'orientamento, condivise da alcuni degli attori organizzativi o da un gruppo, che rendono conto di un limitato numero e di una ridotta tipologia di problemi. Le microculture si presentano come aree semantiche accettate da un certo numero di attori organizzativi che riescono a dare senso ad una particolare tipologia di azioni di orientamento. Possiamo infatti chiamarle micro, oppure culture parziali, proprio perché:

- non sono condivise "all'unanimità" da tutti gli attori;
- risultano incomplete nel poter spiegare e dare giustificazione di tutte le azioni (di orientamento) promosse dall'organizzazione;
- non possono prescindere dai vincoli oggettivi di esercizio peculiari al contesto intraorganizzativo nel quale possono essere riconosciute.

Le interviste infatti permettono di constatare che difficilmente le azioni orientative svolte da un'organizzazione siano progettate e realizzate sulla base di un unico paradigma, fosse anche quello normativamente codificato e accreditato. Nella realtà sono coglibili più paradigmi non necessariamente coerenti tra loro, che possono convivere o entrare in competizione, finanche in conflitto, che qui abbiamo chiamato microculture.

Dall'analisi delle interviste la ragione meno plausibile della convivenza di questo "coro di voci" sembra essere quella "ideologica", potendo annotare, all'interno della medesima organizzazione, l'ancoraggio delle microculture a due variabili tra di loro complementari:

VARIABILI CHE DETERMINANO LE DIVERSE MICROCULTURE
VARIABILE SOGGETTIVA: biografia professionale e formativa degli attori organizzativi che la condividono
VARIABILE OGGETTIVA: condizioni di esercizio

Possono configurarsi così “posizioni” professionali diverse riguardo a metodologie di lavoro, formazione dei destinatari, didattiche dell’orientamento, ruolo degli esperti, ecc., che dipendono non solo dalla possibilità di ogni attore di avere un margine di discrezionalità all’interno del proprio ruolo (legata alla variabile soggettiva), ma anche dalle condizioni di esercizio nel quale questo deve operare (variabile oggettiva), variabile questa da non sottovalutare dato che gli attori organizzativi hanno maggiori possibilità di rivedere le proprie teorie, di adattarle, di cambiarle, di costruirne di nuove, piuttosto che modificare le condizioni di esercizio.

La rilevazione di una pluralità di microculture organizzative sembra essere allora radicata in parte nelle biografie professionali degli attori organizzativi e fortemente condizionata dai vincoli di esercizio.

Per quanto riguarda le condizioni di esercizio possiamo identificare alcune dimensioni significative emerse dalle interviste:

<i>In riferimento ai soggetti fruitori dell’intervento</i>
- VARIABILE ETA’: nella tipologia dei soggetti fruitori delle attività di orientamento la variabile età richiama, in riferimento alle varie stagioni della vita, metodologie e strumenti diversi.
- VARIABILE BIOGRAFICA: sempre riguardante il soggetto fruitore dell’intervento orientativo (grado di scolarizzazione, esperienze lavorative, bisogno di un impiego immediato, motivazioni e/o aspirazioni personali, ecc.);
<i>In riferimento all’organizzazione</i>
- VARIABILI STRUTTURALI: 1) <i>I tempi.</i> Ogni organizzazione deve svolgere l’attività di orientamento in un numero di ore predefinito, sia dalla metodologia che dalla disponibilità finanziaria; 2) <i>Il numero degli utenti.</i> Dalle interviste è possibile dire che dover progettare interventi di orientamento significa calibrare gli interventi rispetto al numero di soggetti ai quali l’intervento è destinato e modulare su questi sia i tempi che le metodologie. Sembra un dato abbastanza omogeneo anche quello che rileva la relazione stretta tra metodologie adottate e numero di utenti (tanto è maggiore la popolazione dei possibili utenti tanto l’orientamento si caratterizzerà per essere di carattere informativo); 3) <i>Fonti finanziarie diverse.</i> La risorsa finanziaria è il limite più cogente e oggettivo dell’azione di orientamento perché vincola la possibilità di utilizzare in termini di tempo le risorse umane e gli strumenti a disposizione.

Se tutte le organizzazioni prese in esame, caratterizzandosi per questo elemento, fanno riflettere sulla necessità di non poter pensare la cultura organizzativa se non all'interno di un quadro variegato e articolato di rapporti tra culture “parziali” o microculture potenzialmente tutte valide, non sono irrilevanti le condotte comunicative emergenti ogni volta che l'organizzazione si rivolge all'esterno per cercare “partner” di collaborazione. Alla luce di queste considerazioni, è possibile rilevare per l'organizzazione una triplice condotta comunicativa che può condurre alla creazione di alleanze, équipe, gruppi di lavoro e di progettazione sulla base di strategie diverse e di differenti criteri così sintetizzabili:

Criterio dell'insufficienza	Il problema nuovo da affrontare richiede competenze non possedute e pertanto queste sono ricercate in altre realtà organizzative.
Criterio della tradizione	Si tenta di risolvere il problema, che non ha carattere di novità, interpellando sempre le medesime istituzioni.
Criterio della comunanza di problemi	Le organizzazioni progettualmente condividono lo stesso problema e lavorano insieme per risolverlo.

Se questi sono i criteri generali di scelta delle organizzazioni dei collaboratori interistituzionali, è possibile affermare che in tutti e tre i casi le organizzazioni dovranno comunque confrontarsi al tavolo interistituzionale con la consapevolezza di due aspetti: cosa posso offrire (chi sono e cosa faccio), cosa possono offrire gli altri (chi sono gli altri e cosa fanno).

Sembra che quando un'organizzazione viene chiamata a collaborare o chiede collaborazione, deve essere in grado di “conoscersi”, soprattutto perché, se non è possibile riconoscere una cultura dell'orientamento interna omogenea, emerge la necessità di prendere atto della multiculturalità, dell'esistenza di microculture, che, se non portata ad uno stato evidente e quindi consapevole, c'è il rischio che in ambito interistituzionale non si distinguano più i ruoli e le competenze, cioè non si colgano le potenzialità per le quali tale ambito si è costituito.

L'organizzazione cioè deve mettere in moto processi di autoanalisi per capire le sue sfaccettature interne e lavorare in ambito interistituzionale con la consapevolezza di un “Sé” organizzativo che le permetterà di decidere cosa mettere in gioco e cosa lasciare fuori.

La scoperta di essere stati e di essere una pluralità di voci, di culture, un coro di voci spesso contrastanti, dà all'organizzazione la conferma della possibilità di cambiare e cambiarsi, di coltivare una pluralità di modi di essere spendibili in ambito interistituzionale.

Data una compresenza di microculture organizzative all'interno della stessa organizzazione, dato emerso in tutte le organizzazioni prese in esame, la consapevolezza di questa dimensione agevola non solo i processi inter-organizzativi, per i motivi suddetti, ma anche quelli intra-organizzativi assumendo l'“ambiguità” come status normale e non come patologia. L'organizzazione vive al suo interno una

multiculturalità che se consapevolizzata può essere sfruttata come risorsa per il cambiamento intraorganizzativo e per il lavoro interistituzionale.

Soprattutto la dimensione interistituzionale sembra riproporre alle organizzazioni un contesto molto simile a quello intraistituzionale. Le variabili chiamate in gioco sono in gran parte condivise. Quello che sembra mancare al sistema territoriale delle organizzazioni impegnate in attività di orientamento è da una parte la formalizzazione o consapevolizzazione delle esperienze, delle competenze, delle strategie che ogni organizzazione ha intraistituzionalmente sviluppato e dall'altra la capacità (forse in termini di metodologia) di mettere a frutto quanto di eccellente già c'è, o se vogliamo essere più precisi, quanto la dimensione intraistituzionale racchiuda già in sé gran parte delle dimensioni del contesto interistituzionale.

Dimensione intraistituzionale	Dimensione interistituzionale
Pluralità di culture parziali interne che convivono	Pluralità di culture che si incontrano
Mantenimento di una pluralità di voci interne come possibilità di risposta efficace ai problemi e ai compiti di orientamento	Necessità di valorizzare i linguaggi organizzativi differenti per cogliere gli aspetti del problema-fenomeno per cui si è costituita la dimensione interistituzionale
Necessità di prendere atto della multiculturalità organizzativa	Consapevolezza della pluralità delle culture organizzative partecipanti al contesto interistituzionale

Sulla base delle interviste e del materiale raccolto sulle varie attività svolte dalle organizzazioni possiamo sostenere che alla dimensione intraistituzionale, se vuole essere valorizzata nelle sue componenti costitutive anche in ambito interistituzionale, spetta il compito di far rientrare la multiculturalità in un ambito di “normalità” se non di efficienza (autoconoscenza organizzativa delle microculture), mentre in ambito interistituzionale è necessario studiare un percorso che permetta di valorizzare quanto di “buono” c'è intraistituzionalmente.

3.3 – Copioni organizzativi tra ripetizione e innovazione

Interrogando gli attori organizzativi sulle diverse attività che l'organizzazione progetta e cogliendo i significati che vengono attribuiti a queste attività, possiamo rilevare nel territorio le organizzazioni che nella propria storia organizzativa hanno mutato modalità di intervenire e di progettare le azioni di orientamento, in riferimento sia a variabili interne (attori organizzativi), sia esterne (quadro normativo, esigenze degli utenti). Dobbiamo infatti constatare che, se da una parte gli attori organizzativi costruiscono microculture sull'orientamento, queste devono fare i conti con il contesto esterno all'organizzazione e con il cambiamento. Le organizzazioni qui richiamate non sembrano potersi sottrarre ad una condizione di multiculturalità interna e alla complessità del contesto esterno in cui operano, che come abbiamo visto in precedenza le caratterizza sia intraistituzionalmente che, come sosteniamo, interistituzionalmente.

Per far questo, cioè per rispondere efficacemente alle richieste esterne (legislative, socio-culturali, economiche, ecc.), sembra che ogni organizzazione si caratterizzi per

soluzioni e strategie peculiari che qui possiamo chiamare copioni o *script* che possono essere individuati in due particolari modalità di “risposta”:

➤ **COPIONE RIPETITIVO:** ciascuna organizzazione ripropone sempre gli stessi copioni, le stesse modalità di progettare e gestire l’attività di orientamento, in qualsiasi situazione, “nuova” o “vecchia”.

➤ **COPIONE IMPROVVISATO O INNOVATIVO:** si verifica soprattutto quando un’organizzazione intraprende una strada nuova rispetto a quella che aveva percorso fino a quel momento, rispondendo con modalità originali, inconsuete ai problemi emergenti.

Dalle interviste emerge come gli attori organizzativi, e quindi anche l’organizzazione, rafforzi dei copioni, delle strategie, delle didattiche e delle metodologie dimostrate funzionali alla risoluzione di problemi o al raggiungimento degli obiettivi organizzativi, abbandonando quelle che non riescono più a dare risposte efficienti alle azioni e alle attività svolte. L’abbandono è da intendersi come “abbandono simbolico” di alcuni copioni a favore di copioni nuovi, e non come una vera e propria rottura. Possiamo parlare in questo caso di un abbandono graduale perché dai dati emerge che le organizzazioni, più che vivere una rivoluzione paradigmatica, un distacco immediato dai “buon vecchi modi” di progettare ed erogare attività di orientamento, vivono una situazione di aggiustamento progressivo del “nuovo”, con quanto è già stato sperimentato in passato. I copioni nuovi si sovrappongono ai vecchi, che però non scompaiono del tutto, ma resistono perché spesso ancora capaci di guidare alcune azioni di orientamento.

Tra le organizzazioni analizzate, quella scolastica sembra poter offrire un esempio significativo di cambiamento di copione in corso d’opera. L’esperienza di collaborazione interistituzionale tra scuola secondaria superiore e Università degli Studi di Siena realizzata con il progetto “Percorsi di qualità” è significativa per essersi configurata all’insegna di un copione innovativo rispetto al modo usuale di fare orientamento nella scuola.

Privilegiando metodologie qualitative, centrate sul soggetto e sulla biografia personale, il progetto “Percorsi di qualità” ha permesso di far sperimentare alle scuole partecipanti modalità di fare orientamento differenti dalla “tradizione”, centrata invece sulla diffusione di informazioni sui corsi di studio o sui possibili sbocchi professionali. Di contro è da rilevare l’impossibilità di destinare interventi di questo tipo a tutta la popolazione studentesca. In questo caso il copione innovativo sperimentato nel progetto non è ancora entrato a pieno titolo nella routine organizzativa, che per motivi strutturali (mancanza di fondi, tempi ristretti, necessità di nuove competenze) non può che riproporre alla maggioranza degli studenti un orientamento sostanzialmente di tipo informativo. Nonostante questo, la tendenza è quella di sposare copioni e didattiche dell’orientamento che mettano al centro del processo il soggetto, la sua biografia, la capacità di scelta autonoma.

Rispetto ai destinatari degli interventi di orientamento possiamo riassumere le azioni che in genere le scuole superiori promuovono in una tabella di questo tipo.

Tipo di intervento di orientamento	Destinatari	
	Studenti scuole medie	Studenti Scuole Secondarie Superiori
Informativo	Sì	Sì
Formativo	No	Solo a pochi studenti e interistituzionalmente
Visite guidate	Sì (nelle scuole superiori)	Sì
Stage	No	Sì (nei luoghi di lavoro o all'università)

Richiamando quanto detto in precedenza, è da rilevare nell'esperienza del progetto "Percorsi di qualità" la valenza significativa delle collaborazioni interistituzionali, che permettono di innescare cambiamenti e sperimentazioni altrimenti difficilmente realizzabili e che permettono l'incontro tra linguaggi dell'orientamento diversi innescando ibridazioni tra saperi diversi (accademici, scientifici e formalizzati, e saperi legati alla tradizione, ai problemi contestuali, pratici dall'altro).

Anche all'interno dei settori dell'Amministrazione Provinciale che si occupano di orientamento è possibile rilevare ancora la convivenza di copioni ripetitivi e innovativi che si declinano attraverso il ricorso ad una pluralità di metodologie. Non possiamo non evidenziare che anche in questo caso i copioni discendono da condizioni di esercizio particolari, in riferimento ai tempi a disposizione, ai destinatari, alle risorse.

La scheda seguente sintetizza alcune delle attività svolte all'interno dell'Amministrazione Provinciale evidenziando questa compresenza di copioni diversi.

	Tempi	Destinatari
Tipologia delle attività di orientamento adottate	Minuti richiesti dall'attività	Disoccupati, inoccupati, studenti universitari, studenti scuole medie superiori, studenti scuole medie inferiori, altro....
Informazioni	15-30	Disoccupati, inoccupati, occupati in cerca di altra occupazione
Orientamento di primo livello (accoglienza, informazione, colloquio breve)	30-60	Disoccupati, inoccupati, occupati in cerca di altra occupazione
Counseling	3-4- incontri di un'ora ciascuno	Disoccupati, inoccupati, occupati in cerca di altra occupazione
Bilancio di competenze	10 ore articolate in cinque sei incontri	Disoccupati, occupati in cerca di altra occupazione, giovani in uscita percorso formativo
Orientamento formativo (finalizzato all'autoconoscenza, all'autovalutazione, autoprogettazione mediante gli apprendimenti)	2 ore per attività di gruppo	Giovani in uscita da un percorso scolastico-formativo, donne disoccupate in reinserimento lavorativo, disoccupati in genere
Tirocinio, stage	640 ore	giovani in uscita da un percorso formativo, studenti scuole medie e superiori

Orientamento integrato ad azioni di politica attiva del lavoro (orientamento alla autoimprenditorialità, attività di sostegno all'avvio ed al consolidamento di una nuova impresa, business plan, studi fattibilità)	14 ore più attività di gruppo	Giovani in uscita da un percorso scolastico-formativo, donne disoccupate in reinserimento lavorativo, disoccupati.
--	-------------------------------	--

All'interno dell'Amministrazione Provinciale, come nelle altre organizzazioni, possiamo rilevare quindi la compresenza di più copioni, di una pluralità di didattiche dell'orientamento, che, come nel caso delle microculture, si affermano in riferimento a:

- le condizioni di esercizio;
- i rapporti interistituzionali che l'organizzazione riesce ad allacciare;
- le competenze chiamate in causa.

La convivenza di più copioni, con la relativa affermazione di alcuni a scapito di altri, non è da intendersi come fattore negativo, ma come la capacità dell'organizzazione di adeguarsi al contesto, di sperimentare strade nuove di intervento. I copioni innovativi, nella maggioranza dei casi di collaborazione interistituzionale, si sono caratterizzati per aver innescato processi di cambiamento nei confronti di nuove richieste ambientali.

Anche l'Università adotta copioni ripetitivi e innovativi, dando segno evidente di sperimentare nuove esperienze nel versante dell'orientamento formativo.

Accanto alle classiche attività riportate in tabella non è da tacere l'impegno dell'organizzazione universitaria a promuovere per esempio attività di *tutoring*, dando la possibilità agli studenti di essere seguiti durante il corso degli studi o, come nel caso di collaborazione con le scuole superiori precedentemente citata, di progettare interventi di orientamento che non forniscano solo informazioni, ma che diventino occasioni di crescita e di progettazione consapevole del proprio futuro formativo e professionale.

Da un'analisi comparativa tra le varie esperienze documentate e dalle interviste possiamo desumere degli indizi di contesto che sembrano essere stati influenti nel promuovere il cambiamento dei copioni, che hanno in un certo senso sollecitato le organizzazioni a promuovere nuove forme di orientamento e conseguentemente nuove forme di collaborazione interistituzionale:

- sembra che una variabile importante sia legata al mercato del lavoro che implica sempre più strategie attive da parte dell'offerta e capacità di lettura del territorio e di autoimprenditorialità da parte della domanda;
- le possibili strade della formazione si moltiplicano e si diversificano sempre più, costringendo i soggetti a scelte più difficili e frequenti;
- si va affermando il bisogno di acquisire nuove metodologie legate ai saperi taciti dei soggetti, alla biografia personale e all'autostima;
- il soggetto viene chiamato sempre più spesso a scegliere le forme della propria vita e le strade formative o professionali. L'orientamento informativo diventa allora insufficiente perché slegato dall'attività progettuale alla quale viene richiamato il soggetto.

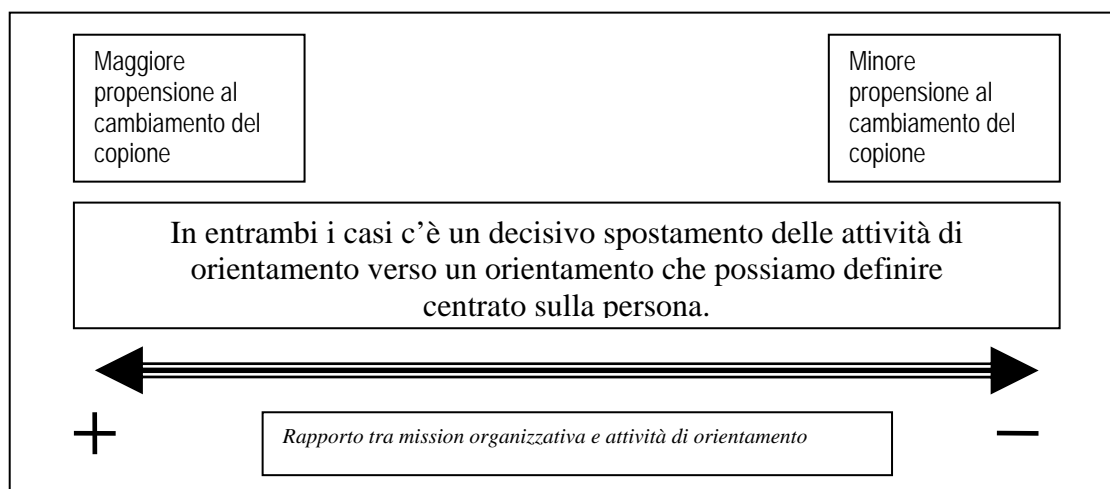
Si è passati in un certo senso ad un copione che vede l'attività di orientamento come azione formativa mirante a mettere in grado i giovani e gli adulti in fase di riprogettazione di scegliere autonomamente, progettare e muoversi in una realtà

complessa. Nelle nuove situazioni che vengono prefigurate dal mutamento delle norme e delle richieste dei soggetti da un lato e del mondo del lavoro e della formazione dall'altro, i processi orientativi hanno una valenza nuova e quindi devono avere caratteristiche che possono essere garantite soltanto da una ulteriore e rinnovata concezione dell'orientamento. Possiamo descrivere il copione innovativa che caratterizza gran parte delle organizzazioni in un insieme di attività che mirano a formare o a potenziare capacità che permettano non solo di scegliere in modo efficace il proprio futuro, ma anche di partecipare attivamente negli ambienti scelti. Tali capacità riguardano, infatti, la conoscenza di se stessi e della realtà sociale ed economica, la progettualità, l'organizzazione del lavoro, il coordinamento delle attività, la gestione di situazioni complesse, la produzione e la gestione di innovazione, le diverse forme di comunicazione e di relazione interpersonale.

Se in gran parte quindi le organizzazioni condividono questo passaggio da un copione ripetitivo di tipo "informativo" ad un copione innovativa di tipo "formativo" possiamo comunque affermare che è difficile stabilire una volta per tutte il passaggio definitivo da un copione all'altro. Dalle organizzazioni prese in esame sembrano non essere abbandonati in modo definitivo i vecchi copioni. Possiamo solo cogliere una tendenza, delle esperienze nuove di orientamento che fanno presagire questo passaggio. Il passaggio è da leggere soprattutto come passaggio qualitativo da un orientamento centrato sull'oggetto (informazioni) ad un orientamento centrato sul soggetto (attenzione alle competenze maturate in contesti informali, saperi taciti, capacità progettuali, *empowerment*).

Possiamo dire inoltre che tanto più le attività di orientamento fanno parte della *mission* organizzativa tanto più il copione nuovo è presente. Le organizzazioni che "lavorano di orientamento" sembrano essere più suscettibili al cambiamento dei copioni, paiono cioè più sensibili, rispetto alle altre, a modificare il proprio linguaggio e le proprie azioni. Dalle interviste possiamo cogliere al riguardo due ragioni fondamentali:

- perché spesso possono contare su una cultura organizzativa attenta anche alla ricerca e all'innovazione;
- perché hanno necessità più delle altre organizzazioni di avere copioni "efficaci" per rispondere puntualmente alle richieste esterne.



3.4 – Proposte dal territorio

Dai dati raccolti sono poi emersi problemi e proposte. La seguente tabella li riassume e li legge cercando di restituire una testimonianza diretta di quanto emerso e di dare alcune indicazioni significative in merito alle esperienze intraistituzionali e interistituzionali progettate ed erogate nel territorio.

Le organizzazioni di appartenenza sono state omesse per leggere i dati come un fenomeno unitario, per leggerne quindi le dimensioni trasversali di contesto.

Nello spazio di sinistra troveremo alcune parti di interviste particolarmente significative, estrapolate da interviste ad attori organizzativi differenti, mentre in quello di destra saranno sintetizzati i punti chiave emergenti.

Proposte	Formalizzazione delle proposte
<p>...se ci sarà l'opportunità di collaborare con altre istituzioni o enti per un progetto comune ben venga, siamo disponibilissimi. Anche perché noi facciamo più orientamento informativo che il vero e proprio orientamento. Anche questo è importante. Per lavorare in ambito interistituzionale dobbiamo forse capire meglio le varie competenze specifiche dei singoli enti.</p> <p>In ogni caso ognuno continua fare anche il proprio percorso. Mentre ogni progetto ha una validità intrinseca il problema è di ricondurli ad una matrice unitaria queste esperienze.</p> <p>Noi andiamo nelle scuole e diciamo delle cose, facciamo convegni, attività ma tutte slegate...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capire le varie competenze sviluppate da ogni organizzazione - Condurre ad una matrice unitaria i vari interventi - Il problema di ricondurre tutto ad una matrice unitaria attraverso il riconoscimento di alcune competenze specifiche di ogni organizzazione non è legato solo alla dimensione interistituzionale perché quando l'intervistato dice <i>"Noi andiamo nelle scuole e diciamo delle cose, facciamo convegni, attività ma tutte slegate"</i> implicitamente afferma che la propria organizzazione ha delle attività che non sempre sono coordinate da un unico progetto. Questo perché, come rilevato precedentemente, le teorie o la teoria dell'orientamento nascono dalla storia professionale e formativa degli attori organizzativi e questi per metterla in comune hanno bisogno di spazi appositi di negoziazione e condivisione delle esperienze.
<p>...noi come sistema abbiamo una molteplicità di azioni relative all'orientamento ma io credo che queste attività debbano confluire tutte dentro il "servizio lavoro" anche se poi è giusto, legittimo, naturale che esista un orientamento di natura sociale. Per fare questo abbiamo attivato tutta una serie di progetti che sono nati con l'obiettivo di integrare fra politiche del lavoro, formative, del sociale ...</p> <p>Questi progetti hanno una validità forte se considerati singolarmente, ma poi è</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Anche in questo caso sembra essere assente un coordinamento, che poi viene definito dall'attore organizzativo "rete che unisce". Sembra anche in questo caso che la rete non sia da intendere come costituita da norme che vincolano (già presenti) ma da momenti in cui gli attori organizzativi possano negoziare la propria cultura sull'orientamento e soprattutto le proprie competenze.

<p>difficile capire la rete che unisce questi progetti e perché. Questa è una critica velata ad una mancanza, cioè quella di coordinare le varie attività.</p> <p>I principali mezzi utilizzati sono sicuramente i centri per l'impiego...</p>	
<p>...in secondo luogo c'è assolutamente bisogno di migliorarci nell'attività che facciamo, e per fare ciò c'è necessità di valutare. Dobbiamo cominciare a capire che l'attività di valutazione non è un'attività persecutoria attività di ordinaria amministrazione per migliorare le cose che si stanno facendo. Un'attività di monitoraggio.</p> <p>Diciamo che c'è uno sforzo grosso da parte dell'istituzione in questo senso ma ancora è tutto da fare e pensare. Per esempio su tutti i corsi erogati dalla provincia non c'è informazione utile per capire se le persone che vi hanno partecipato sono state soddisfatte, se hanno trovato lavoro, cosa è successo se il corso non ha funzionato...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Viene espressa un'esigenza di conoscenza su quanto è stato fatto. Valutazione infatti viene usato come "monitoraggio" o meglio ancora come attività di autoconoscenza delle attività svolte dall'organizzazione che in questo modo può correggere l'intervento in corso d'opera. Questo dato vale infatti sia nel contesto intrasistituzionale (l'organizzazione si conosce) che in quello interistituzionale (gli attori organizzativi nella valutazione così intesa mettono in atto due processi: uno di miglioramento delle attività, uno di costruzione di una identità interistituzionale). - Valutazione = feedback correttivo - Che sia assente all'interno delle organizzazioni, ma anche sulle organizzazioni, un progetto di controllo e di "valutazione" può essere confermato anche dal fatto che le schede previste dalla ricerca sono state restituite in minima parte. Dato che i dati richiesti erano abbastanza semplici, ciò fa presupporre che tali dati non erano immediatamente reperibili e consultabili e che quindi ciò è in parte conseguenza di un vuoto di valutazione.
<p>...guardi, in primo luogo che dovremmo lavorare più sulla cultura dell'orientamento, perché poi ognuno ha un linguaggio diverso, una visione sua, dovremmo fare un lavoro di confronto. Non si può integrare se ognuno ha una visione sua e quindi ti poni degli obiettivi diversi, pur riconoscendo la diversità degli interventi. Io consiglierei che ogni istituzione mantenesse le sue specificità, senza intaccare quelle degli altri. ...</p> <p>Mantenere delle specificità istituzionali, però integrando, nel senso che intanto per l'informazione sarebbe una grandissima idea trovare uno spazio comune, uno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - in questa proposta emergono due esigenze: una è quella di mantenere la propria specificità e una è quella di dover costruire una "cultura dell'orientamento" comune nel momento interistituzionale. - Quando più organizzazioni si incontrano in ambito interistituzionale devono anche condividere i risultati e i problemi incontrati.

<p>sportello unico. In questo c'è tra l'altro l'Informagiovani. Anche loro fanno un pezzetto di orientamento. Integrare la parte informativa.</p> <p>E poi mantenendo le specificità sapendo esattamente cosa fa un'istituzione, dove arriva, lavorando a livello territoriale perché ci sia anche un gruppo di riferimento, un luogo dove questi referenti istituzionali si incontrano due, tre, quattro volte l'anno e discutono sul progetto complessivo, sui risultati. Le esperienze ne sono state fatte molte a livello territoriale però non sono state mai raccolte, interpretate. Ogni esperienza ha dei punti forti e punti deboli, la trasferibilità di certe esperienze, lo spazio dove poter elaborare l'esperienza. La formazione degli operatori che dovrebbe essere comune. Ci vorrebbe un luogo dove mettere in comune...</p>	
<p>...però la sfida lanciata dalla regione di creare una rete delle società di formazione, invece di fare tante piccole società di formazione che possono fare due tre corsi e sono lì a competere per accaparrarsi gli apprendisti, noi abbiamo cercato di costruire una rete, e ci è riuscito quasi del tutto perché sono scappate solo due o tre società di formazione. Da questo punto di vista la rete doveva consentire qualcosa in cui non siamo riusciti almeno in questa prima fase che consisteva nel socializzare alcuni pezzi dell'esperienza, per farne un'esperienza comune. L'orientamento poteva rientrare in queste esperienze da condividere..... Sull'orientamento invece c'è chi lo ha fatto, chi non lo ha fatto, chi ha dedicato solo due ore, io spero che se ci sarà un'altra occasione questo pezzo sull'orientamento possa essere condiviso da tutti e ci si metta d'accordo a priori e si dica: l'orientamento si fa così. Lo applichiamo tutti allo stesso modo in modo tale che poi possa diventare eventualmente almeno per noi un'esperienza condivisa.</p> <p>Fatto sta che ci siamo misurati con questo problema dell'orientamento per cui ogni</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Questo caso pone in evidenza come una esperienza interistituzionale, l'ATS, abbia raggiunto l'obiettivo di non mettere in concorrenza le varie agenzie formative, pur se l'attore organizzativo riscontra una mancanza di "socializzazione" delle esperienze. - Viene poi delineato un problema "tecnico" per quanto riguarda la reperibilità di dati aggiornati sugli apprendisti e sulla loro formazione: manca una banca dati aggiornata in tempo reale.

<p>società di formazione ha fatto un po' come voleva, da questo punto di vista credo che abbiamo perso un'occasione perché come obiettivo l'ATS si era posta anche quello di socializzare e di mettere in comune più cose possibili per fare un'azione univoca. Anche perché poi sarebbe stato più facile valutare. Il rischio infatti è anche quello di fare delle attività ma poi di non lasciare traccia di quanto fatto. Un modello per far partire un'attività di orientamento che siano efficaci, in generale su tutte le politiche attive sul lavoro, ci vogliono delle banche dati non solo che siano funzionanti ma aggiornate. Anche sull'apprendistato abbiamo avuto problemi nel senso che un aggiornamento della banca dati non in tempo reale che di fatto rischiano di rendere inefficaci tutta una serie di azioni.</p> <p>Il primo problema è quindi la banca dati aggiornata in tempo reale. Poi questa più informazioni contiene più si riesce a fare meglio il lavoro. Anche qui bisogna capire se si orienta in senso lato o si va per classi di utenti, già il fattore età è un elemento importante, ha già lavorato ? è la prima esperienza?...</p>	
<p>...quello che manca però è una regia, vanno bene le iniziative degli industriali, le nostre, ma la nostra esigenza è quella di codificare il rapporto con le scuole. All'interno di Federimpresa il mio tentativo è quello di creare un referente unico, una persona, anche per gestire questo rapporto, per poter ottimizzare anche dal punto di vista delle conoscenze delle informazioni con le scuole in modo tale da non disperdere quello che esiste. Il grosso problema di queste iniziative è quello di essere sporadiche legate ad iniziative del singolo imprenditore particolarmente illuminato o del singolo impiegato della struttura che si fa avanti. La provincia potrebbe avere un compito importante, se si dice che una parte dell'orientamento è quello che parte dai banchi di scuola, ed io posso essere d'accordo, non soltanto orientamento per</p>	<p>- In questo caso un problema intraistituzionale coinvolge la dimensione interistituzionale. Si chiede alla Provincia di fare da regia, per esempio tra associazioni di categoria e scuole così da non far gravare tutto questo lavoro sulle associazioni di categoria che a volte non svolgono questa attività perché autofinanziata e per non poter mettere in gioco anche le risorse umane disponibili.</p>

<p>chi ha finito la scuola si iscrive alle liste di collocamento, a quel punto la provincia è dovuta ad instaurare un rapporto con questo soggetto.</p> <p>In entrambi i casi la provincia potrebbe fare da regia tra associazioni di categoria e scuole, così da costruire un percorso interessante. Laddove l'associazione di categoria che non ci mette risorse si tira indietro e collaborano gli altri...</p>	
<p>...secondo me c'è bisogno di due cose. Prima di tutto c'è bisogno di una volontà di conseguire un obiettivo comune, una direzione comune, e questo è difficile perché anche all'interno delle stesse istituzioni le persone cambiano il ruolo, il mandato ed è difficile lavorare su di una linea comune...</p>	<p>- Questa parte riassume bene i dati raccolti fin qui: se da un lato c'è bisogno di costruire un'identità interistituzionale più forte (obiettivo comune), dall'altro all'interno di ogni organizzazione gli attori organizzativi cambiano frequentemente e con loro le teorie sull'orientamento, così da rendere difficile il conseguimento dell'obiettivo comune.</p>

Concludendo questa parte, possiamo riassumere le varie proposte degli intervistati su eventuali facilitatori di un sistema orientativo integrato nei seguenti:

- condivisione delle esperienze effettuate nel territorio;
- valutazione delle attività svolte nel territorio;
- autovalutazione delle attività intraistituzionali per poter dire in ambito interistituzionale “chi siamo” e “cosa facciamo”;
- conoscenza della popolazione del territorio precisa e aggiornata per progettare iniziative efficaci e contestualizzate.

4 – Linee interpretative e orientamenti metodologici

4.1 – Le logiche intraistituzionali tra rappresentazioni e azioni

L'indagine svolta all'interno delle organizzazioni ha fatto emergere, per ciascuna, un quadro eterogeneo in fatto di teorie, modelli, pratiche, esperienze. Ogni organizzazione, piuttosto che configurarsi come un sistema circoscritto da linee di confine definite, viene a disegnarsi come una realtà attraversata da possibili alternative nel modo di interpretare, elaborare, organizzare e gestire i progetti e le azioni orientative da parte degli attori organizzativi. Culture differenti, teorie scientifiche differenti, pratiche differenti, strategie metodologiche differenti esprimono spesso un singolare rapporto di non commensurabilità e non possono essere ricondotte sempre ad un'ottica di tipo panoramico: non è tanto la loro complementarità quanto la loro compresenza a rendere conto dello stato delle organizzazioni.

Se si prendono le distanze da una modalità di analisi dell'organizzazione che la configura come realtà "rappresentata" e ci si dispone dalla parte di un'idea di organizzazione come realtà "praticante", è possibile constatare all'interno della medesima, per quanto concerne la teoria e la prassi dell'orientamento, l'esistenza di più prospettive in gioco, di più famiglie di approcci, non poche volte sintoniche o alleate o conflittuali o indifferenti.

Conseguentemente, si deve prendere atto che nessuna delle organizzazioni indagate è definibile come soggetto unitario di decisioni e azioni, e quindi soggetto saldo e coeso di analisi e progettazione, nel nostro caso di azioni orientative. Da un lato si hanno le regole organizzative, gli organigrammi, i regolamenti e i mansionari (elementi, questi, che rendono comprensibile la rappresentazione degli attori), dall'altro giocano un ruolo importante gli attori con il loro coefficiente di imprevedibilità, libertà, creatività e contraddittorietà. Risulta evidente che ogni attore dispone di una percentuale di potere che gli permette di esercitare una propria libertà di azione. Le regole organizzative non sono in grado di rendere prevedibili le condotte e le operazioni progettuali dei membri dell'organizzazione. Semmai, sono da riguardare al pari di fonti che legittimano o meno il potere dei singoli.

Per comprendere le routine "tipiche" di una organizzazione rispetto ad una determinata attività, per capirne i cambiamenti in atto e decodificarne l'implicito, l'indagine ha necessariamente prestato attenzione non solo alle regole organizzative e al piano normativo ma anche al complesso dei giochi realizzati dagli attori, alle alleanze che i gruppi degli attori stabiliscono tra di loro, alle teorie da loro accreditate, agli schemi di azione che sperimentano e al grado di consenso che riescono a conquistare dentro e fuori l'organizzazione. Ne è emersa una sorta di "implosione" in fatto di autonomia decisionale e gestionale dell'attore con il conseguente "pericolo" per le organizzazioni di disarticolarsi in un susseguirsi inarrestabile di giochi, che, peraltro, pare possibile contenerlo se si è consapevoli del fatto che, in definitiva, ogni organizzazione, e quindi le attività poste in essere al suo interno, piuttosto che un dato è una costruzione. In questo senso, non è rilevante attribuire all'organizzazione una cultura unitaria e riconoscere a questa una funzione aggregatrice e integratrice, dal momento che non si può fare a meno di constatare che ciò che viene condiviso sono soprattutto le competenze degli individui piuttosto che le regole del sistema. Le attività orientative si sono configurate così come l'esito di un'interpretazione di determinati attori che, alla luce di determinate teorie e sensibilità sociali e delle interazioni agite all'interno del contesto, le hanno "costruite".

Appare evidente che le organizzazioni destinate a erogare servizi sono caratterizzate più di altre da una marcata cifra "costruttivista", in quanto le pratiche quotidiane sono comprensibili all'interno di sistemi di riferimento concettuali dipendenti soprattutto dalla esperienza, individuale e collettiva, dei soggetti, da un lato, e che le regole prescrittive che governano l'organizzazione e le condizioni di esercizio in cui questa si muove non sono costrittive più di tanto, dall'altro. Dentro queste organizzazioni la presa di decisioni difficilmente è riconducibile ad una ricerca di alternative in uno spazio definibile e contornabile di azioni possibili volte al raggiungimento dell'insieme preferito di conseguenze. In organizzazioni "forti" si dice che la presa di decisione sia un processo a razionalità limitata: le scelte sono eseguite applicando particolari regole formali a informazioni parziali. Nelle organizzazioni che hanno come compito quello di progettare azioni sociali finalizzate a trasformare situazioni esistenti in situazioni desiderate lo spazio delle azioni possibili non è prestabilito, ma muta in rapporto alla presa di decisione di un determinato soggetto. Tale presa di decisione non si configura come una scelta tra più azioni, piuttosto come

una produzione di azioni. Non è possibile registrare le alternative secondo paradigmi logici ed oggettivi, in quanto che esse dipendono in modo rilevante dalla storia, dalla conoscenza, dagli ambienti spazio-temporali, dalle “precomprensioni” e dai “pregiudizi” dei singoli soggetti.

Gli attori appartengono, inoltre, a comunità professionali più ampie di quelle ricomprese nei confini dell’organizzazione stessa. Tale appartenenza può essere considerata come una risorsa per l’apprendimento organizzativo e per lo sviluppo di pratiche professionali differenti. In questo senso, questa pluriappartenenza può essere stimata un amplificatore del potere degli attori, poiché rende disponibile una pluralità di conoscenze e di capacità e, conseguentemente, una varietà di strategie possibili. Così, mentre i confini dell’organizzazione diventano problematici non essendo cogente più di tanto il disegno organizzativo, diviene determinante l’appartenenza degli attori a più sistemi di azione professionale in parte interni ed in parte esterni all’organizzazione e la loro capacità negoziale tra questi sistemi di azione. E’, questa, una condizione promettente per avviare e sviluppare competenze e dinamiche di stampo interistituzionale.

4.1.1 – Saperi degli attori organizzativi e processi di costruzione della conoscenza nelle organizzazioni

Abbiamo visto come sia in atto, per ragioni relative all’evoluzione della organizzazione e all’emergere del peso specifico dei soggetti nella società post-moderna, un mutamento di paradigma nelle scienze organizzative che passa da una prospettiva ritenuta “naturalmente” sistemica alla prospettiva dell’attore, e quindi accredita il paradigma dell’integrazione tra sistemi o della condivisione degli obiettivi all’interno delle stesse organizzazioni come un traguardo “artificiale” da guadagnare attraverso l’attivazione di processi di negoziazione e cooperazione. Assumendo la prospettiva dell’attore come chiave interpretativa delle pratiche professionali organizzative, è possibile constatare come l’attore agisca ricorrendo a definizioni che egli dà alla situazione sulla base delle “sue” teorie, che evidentemente egli costruisce all’interno delle culture presenti nell’organizzazione.

Il rapporto tra l’organizzazione e l’intervento di questa nel territorio di fatto è mediato da codici strategici fondati non tanto su paradigmi definibili oggettivi quanto sulle biografie professionali, culturali, esistenziali dei soggetti che operano dentro l’organizzazione.

Talvolta le organizzazioni nella rappresentazione di sé enfatizzano le pratiche professionali come processo di soluzione dei problemi. Problemi di scelta o decisionali sembrerebbero risolvibili mediante la selezione, fra i mezzi disponibili, di quello che meglio si adatta al raggiungimento di determinati scopi. Nel passato recente, infatti, si sono analogate le organizzazioni professionali a comunità scientifiche. Dentro le organizzazioni abitano comunità professionali che avrebbero dovuto agire secondo il criterio dell’adeguatezza cognitiva della conoscenza scientifica o della conoscenza tecnica. La prima, essendo in linea di massima oggettivamente indiscutibile, ha un valore di verità universale in quanto soggetta a criteri impersonali prestabiliti e quindi non dipendente dalle caratteristiche personali o sociali di colui che ha avanzato teorie. Né la categoria del sapere tecnico è sufficiente a rendere conto dei processi di costruzione della conoscenza che hanno luogo nelle organizzazioni né a caratterizzare la competenza degli attori. Il sapere tecnico è un sapere procedurale: esso indica la

sequenza di azioni da mettere in atto per raggiungere con elevata probabilità il risultato auspicato.

Le organizzazioni ad impianto progettuale, che si impegnano a trasformare intenzionalmente la realtà, operano in costanti condizioni di ambiguità, sono interessate alla comprensione di situazioni uniche delle quali si devono individuare i significati che sono propri di quella situazione e non di altre e, infine, a valutare le condizioni di applicabilità delle tecniche e delle soluzioni necessarie. Queste organizzazioni agiscono in condizioni e situazioni di imprevedibilità dove è necessario confrontarsi con una pluralità di attori, motivazioni e interessi ed hanno il compito di ricostruire un ordine per poter rendere possibile un intervento destinato ad attribuire significato ad un flusso altrimenti caotico di eventi. Inoltre, nella realtà della pratica non è possibile guardare ai problemi come se fossero dei dati da registrare. Essi hanno da essere costruiti a partire da materiali presenti nelle situazioni, le quali in genere sono turbative e incerte e chi vi deve intervenire deve svolgere un lavoro in grado di trasformare una situazione problematica in un problema.

Quindi, l'impegno più cospicuo per un progettista è comprendere una situazione incerta che inizialmente appare incomprensibile, o almeno problematica, e costruirla al meglio in termini di problema da risolvere mediante l'applicazione delle tecniche disponibili. L'impostazione del problema fuoriesce dalla categoria della teoria applicata, chiama in causa opinioni contrastanti -in qualche modo tutte legittime nella risoluzione tecnica del problema (così è, ma anche altrimenti)- circa i molteplici modi in cui strutturare il ruolo del modello pratico, ognuno dei quali implica un approccio specifico alla soluzione del problema.

4.1.2 – A proposito dei copioni organizzativi

Oltre il piano in virtù del quale un'organizzazione è riconoscibile a partire dai significati individuali che i soggetti organizzativi elaborano, esistono azioni e comportamenti che hanno le caratteristiche di routine attivate in maniera inconsapevole e irriflessa. E' rilevabile un sapere degli attori definibile come "tacito", "implicito" nei modelli di azione. L'analisi del comportamento di professionisti operanti in diversi campi ha posto in evidenza che questi sanno più di quanto riescono ad esprimere. Nella pratica quotidiana ogni professionista formula innumerevoli giudizi per i quali non è in grado di definire criteri di valutazione adeguati, mostra capacità per le quali non è in grado di definire regole e procedure. Sembra che persino quando fa un uso consapevole di teorie e tecniche fondate sulla ricerca la sua azione dipenda da taciti riconoscimenti, giudizi e azioni esperte. Gli attori organizzativi, pur non avendo mai piena consapevolezza delle teorie dell'azione utilizzate, agiscono secondo teorie dell'azione costruite sulle base dell'esperienza accumulata. Abbiamo rilevato che dentro ogni organizzazione sono riconoscibili, in fatto di azioni orientative, dei copioni. Il concetto di copione veicola il messaggio che parte della conoscenza umana si costruisce su un numero rilevante di situazioni routinarie, in cui il ruolo degli attori, gli oggetti, le azioni, le sequenze di scena si strutturano su uno schema invariante. In questo senso, il copione o lo *script* concerne quella conoscenza schematica posseduta intorno ad eventi o situazioni in cui un insieme di azioni viene eseguito in un determinato contesto spazio-temporale da uno o più attori che agiscono con l'obiettivo di raggiungere un preciso scopo. In questione sono rappresentazioni mentali schematiche che i membri appartenenti ad una stessa organizzazione hanno costruito sulla base di reiterate pratiche ed esperienze. E' da sottolineare il fatto che i copioni sono caratterizzati da un notevole

coefficiente di sapere tacito e per questo non immediatamente rintracciabile nella coscienza dei professionisti. La questione è rilevante dal momento che il tema del cambiamento organizzativo, e quindi di nuovi apprendimenti organizzativi, si pone in termini particolari se il riferimento va ad un sapere “riflessivo” o “pre-riflessivo”.

I copioni, in quanto strutture tacitamente e praticamente condivise dai componenti di una medesima cultura organizzativa, finiscono con il caratterizzare l’agire delle famiglie e delle aggregazioni presenti all’interno di una organizzazione. Essi definiscono in una forma astratta un insieme di esperienze concrete rendendo in tal modo possibile la comprensione della realtà e la guida delle interazioni con essa. Essi sono caratterizzati da un notevole coefficiente di predittività in quanto rappresentazioni astratte, relativamente generalizzabili, in quanto forme di rappresentazione che non rimandano ad un solo evento, bensì ad una classe di eventi. In genere, gli *script* consentono di identificare che cosa sanno fare i soggetti professionali che compongono un’organizzazione. Il saper fare non è un dato di fatto, rintracciabile immediatamente nella coscienza dei professionisti: esso rimanda ad un sapere incarnato, inscritto dentro le azioni, implicito, tacito.

In questo senso, la ricerca è stata caratterizzata da un’attività squisitamente interpretativa (lettura delle interviste come di testi che hanno un significato al di là di quello attribuito dal soggetto narrante e ricostruzione delle pratiche) che ha consentito di far emergere degli impliciti culturali riassumibili, fondamentalmente, nel seguente assunto: orientare è formare un soggetto, in età evolutiva o adulta, capace di autoprogettazione esistenziale e professionale in grado di stabilire relazioni con gli altri e con i mondi circostanti in termini di autonomia e responsabilità.

La medesima ricerca ha consentito anche di mettere in luce una didattica dell’orientamento riassumibile nelle tre dimensioni della formazione, dell’informazione, della consulenza, le quali dimensioni vengono ad assumere un diverso peso specifico nei confronti delle differenti organizzazioni. Espressioni quali didattica orientativa, valutazione formativo-orientativa, valutazione delle competenze, approccio dell’*empowerment*, bilancio delle competenze, *counseling*, *tutoring*, *mentoring* sono presenti nel lessico adoperato dai soggetti intervistati. Riflettendo sul repertorio lessical-semanticamente configurato, possiamo dire che il tema dell’orientamento è operazionalizzato in tutta la sua complessità. La “cassetta degli attrezzi” teorici, metodologici, operativi, alla quale ciascuna organizzazione attinge, è alquanto varia, comunque sempre più attenta ad interventi sistematici, alla individualizzazione delle azioni orientative a partire dai bisogni e dalle motivazioni degli utenti, alla certificazione delle competenze, alla valutazione in termini di riconoscimento di debiti e di crediti. Non mancano progetti sperimentali sull’identità e sull’autostima, così come l’applicazione ai processi di orientamento di metodologie mutuata da altri ambiti (approccio autobiografico, approccio dell’*empowerment*).

Per quel che concerne l’orientamento, è consentito di registrare l’emergenza diffusa in tutte le organizzazioni di “nuovi” copioni tendenti ad accreditare teorie e pratiche che riconoscono come azione fondamentale quella di prestare attenzione alla formazione di competenze in virtù delle quali progettare le “forme” della propria vita, mediante soprattutto la creazione delle condizioni necessarie perché ogni soggetto possa in un certo qual modo “controllare i propri destini”. Si tratta, evidentemente, di nuovi copioni che si accompagnano a quelli tradizionali, all’interno dei quali è possibile distinguere quelli che sono in grado di interpretare i bisogni e quelli che hanno necessità di essere abbandonati dal momento che non funzionano più.

E’ possibile affermare che dentro ogni organizzazione convivono copioni *ripetitivi* e *copioni improvvisati* ossia *innovativi*. Usando lo schema interpretativo dei copioni,

possiamo sostenere che all'interno di ogni organizzazione è consentito di individuare la dominanza di uno dei tre modelli. Volendo descrivere alcuni punti focali, è possibile delineare l'affermarsi anche di *script* correttivi e l'abbandono di *script* tradizionali che vedono l'orientamento come evento informativo, asistematico, utilizzato, per es., per influire sugli studenti nel contesto della competitività fra scuole o fra atenei oppure come riproduzione di attività senza una adeguata valutazione della loro efficacia oppure come strumento di orientamento professionale inadeguato rispetto alle condizioni di esercizio o alle capacità dei soggetti professionali. Come già osservato, quando si parla di abbandono, il riferimento va ad un abbandono di tipo "simbolico", culturale, dal momento che, pur non potendo registrare più una piena condivisione del copione, esso finisce con il permanere, anche per lungo tempo, nelle zone "periferiche" del territorio istituzionale.

Gli *script* correttivi tendono a contrapporsi e, quindi, ad introdurre dei cambiamenti circa gli *script* tradizionali soprattutto per quanto riguarda le attenzioni di "cura" da prestare al soggetto, il prolungamento temporale del processo orientativo, l'opzione esclusiva per alcune metodologie. Tali *script*, se da una parte hanno consentito di accelerare i tempi del confronto e del cambiamento soprattutto dell'impianto metodologico, da un'altra rischiano di non essere generalizzabili e per questo di non essere fruibili per una molteplicità di contesti, soggetti, azioni.

Gli *script* improvvisati rappresentano una novità significativa in quanto in genere implicano il cambiamento delle modalità di risoluzione dei problemi, sviluppano la capacità di rivedere le azioni e di rinnovare i modelli. Improvvisati perché non si tratta di pratiche consolidate né di pratiche che nascono come strategie di autodifesa o di risposta. Si tratta, semmai, di intuizioni, di convergenze di pratiche diverse che casualmente si incontrano e che, rivelatesi funzionali ed efficaci in un determinato contesto, vengono progressivamente accreditate ed utilizzate dalla comunità professionale come nuovi significati e nuovi strumenti operativi.

4.2 – Per una logica interistituzionale

Dal momento che ogni istituzione è contrassegnata da una molteplicità di logiche e da un reticolo di significati e regole variamente interpretate, ne consegue una notevole differenziazione di azioni professionali che non solo rende difficile la comunicazione intraistituzionale ma finisce anche con l'aver rilevanti conseguenze al livello della costruzione di un sistema integrato. Peraltro, non è possibile ignorare che la pluriappartenenza di ogni attore organizzativo a contesti professionali diversi può rappresentare una significativa risorsa disponibile. Viene a delinarsi così un contesto pluralistico caratterizzato da un intreccio di differenze e somiglianze, un territorio dove convivono diversità e legami stretti. All'interno delle organizzazioni è in tal modo rilevabile una mescolanza di modi di teorizzare e di agire che non permette di guardare come in passato alle culture organizzative come entità separate ma piuttosto come ad un "metissage" caratteristico di questa società post-moderna. In un certo senso, ogni organizzazione nell'esperienza dei soggetti organizzativi ha in se stessa il tratto della trans-istituzionalità.

Disegnare una integrazione tra sistemi è anche in qualche misura prospettare una mappa, una classificazione dei contenuti di conoscenza, dei metodi, dei mezzi, delle capacità progettuali, del saper fare richiesto agli attori organizzativi. La struttura organizzativa che si vuole andare a costruire definisce i punti di polarizzazione, di costituzione di un patrimonio conoscitivo: perché disegnare strutture organizzative è

anche, in parte, disegnare processi di apprendimento. L'appartenenza ad una "nuova" struttura organizzativa, sia essa un ufficio, un reparto o, nel nostro caso, un sistema integrato interistituzionale, deve consentire agli attori organizzativi di maturare una "nuova" identità professionale e nuove competenze professionali a partire dal riconoscimento e dalla consapevolezza della propria storia professionale.

Merita avvertire che oggi è necessario fare i conti con un quadro epistemologico sempre più pluralistico: l'universo categoriale della scienza non è più unitario ed omogeneo. Il venir meno della plausibilità euristica di Il pensare sistemico - ovvero il pensare una realtà come un insieme di elementi che stanno funzionalmente in relazione tra di loro - può essere interpretato in vari modi. Se è possibile ipotizzare una prospettiva secondo la quale il sistema è configurato come soggetto che conosce e che apprende, è altrettanto possibile disegnare un'idea di sistema dove prevale il polo individuale e pertanto dove è necessario dare maggior rilievo alla dimensione linguistica, consapevole, intenzionale dei processi di apprendimento. Insomma, dove l'intenzionalità e la consapevolezza sono propri degli individui i quali, in definitiva, rendono alcune traiettorie di cambiamento più possibili di altre. Ponendoci da questo punto di vista, possiamo affermare che qualunque prospettiva sistemica deve confrontarsi con l'attuale configurazione dell'organizzazione come realtà fondata soprattutto sui saperi dei soggetti che la compongono, saperi costruiti peraltro con i materiali e le simbolizzazioni offerti dal contesto professionale. Accreditarne una prospettiva sistemica significa, dunque, aprire processi di cambiamento organizzativo mediante i quali, in definitiva, gli attori organizzativi e le organizzazioni di appartenenza iniziano un processo di apprendimento in grado di consentire, per quanto concerne la progettazione e la gestione delle azioni orientative, l'acquisizione di una rappresentazione e di una pratica integrata.

Se un'organizzazione è da leggere come una realtà costruita dalle azioni dei suoi attori, ogni prospettiva interistituzionale deve essere ricompresa nel repertorio di definizioni e di possibili azioni dei soggetti che intende coinvolgere. E' questo un passaggio fondamentale in quanto che l'integrazione è realizzabile solo se vengono elaborate nuove teorie, nuove definizioni della situazione, nuove strategie di azione a partire dalle competenze in atto. La costituzione di un sistema integrato richiede un luogo di apprendimento e un dispositivo di formazione nonché un congegno metodologico, ovvero un *setting* che consenta di condividere quell'ideale di conoscenza che per secoli ha guidato la definizione della natura, dei metodi, dei compiti, degli scopi dell'impresa scientifica, cui la cultura professionale ama ancora oggi far riferimento, può essere letto come l'emergere di un'epistemologia pluralistica che testimonia la transizione verso un'idea di conoscenza come costruzione che tesoreggia le differenze culturali, territoriali e individuali, sebbene non manchi chi continua ad accreditare un'idea unificata di scienza. A partire dalla messa in discussione dell'univocità dei metodi, la conoscenza e la definizione dei corsi di azione nascono e si costruiscono dall'interazione, ovvero dall'incontro/conflitto/negoziato/condivisione di sistemi di significato differenti.

Una cultura dell'integrazione è, in definitiva, il prodotto di una comunicazione interprofessionale, di una messa alla prova di nuovi corsi di azione dove il sapere elaborato diventa oggetto di analisi e di autoanalisi organizzativa. Un sistema integrato non è solo un luogo di produzione di imprese progettuali di corsi di azione ma è anche un luogo dove si richiede costantemente l'esercizio del pensiero metariflessivo. La critica e la ricostruzione del sapere prodotto collocano la struttura integrata in una delle bipolarità più significative nel suo essere ad un tempo *impresa intellettuale* e *impresa collettiva*. Riconoscersi impresa intellettuale significa dare spazio al proprio interno ad

una tensione cognitiva che consenta di considerare l'importanza e l'utilità di un atteggiamento riflessivo. Tale sistema si configura come impresa intellettuale in quanto che ha necessità di riflettere su di sé utilizzando le esperienze realizzate. Ciò al fine di:

a) potersi predisporre a divenire componente di un sistema integrato. Ogni organizzazione può far parte di un sistema integrato a condizione che sia in grado di dar forma e parola alle proprie esperienze e competenze;

b) poter considerare e valutare il già fatto. Per poter apprendere dall'esperienza bisogna consentire a questa di compiersi nella sua interezza e, successivamente, al pensiero di riflettere a posteriori sugli esiti.

La medesima struttura rimanda ad un apprendimento di tipo collettivo, il quale richiede un agire di tipo strategico, piuttosto che comunicativo, senza per questo ignorare che alla dimensione collettiva è strutturale un conflitto che è determinato dalla pluralità di interessi, di visioni del mondo, di saperi posseduti dai differenti attori e che, conseguentemente, finisce con il costituirsi elemento di ostacolo per l'avvio e il mantenimento di interazioni dialogiche e per l'attivazione di processi riflessivi.

In proposito, è appena necessario sottolineare che, trattandosi di attori provenienti da organizzazioni diverse molto distanti per l'impostazione generale, si deve consentire loro l'individuazione di punti di coagulo delle esperienze così da sviluppare delle comunità di pratiche interistituzionali, comunque capaci di gestire la differenza e la pluralità al loro interno, riconoscendo l'ineliminabilità del conflitto.

Dentro una logica integrativa i metodi e i processi di lavoro non possono essere dedotti da obiettivi dati e non discutibili, ad es. obiettivi valutati unicamente in relazione alla loro presunta adeguatezza tecnica ed in questo senso sottratti alla discussione. Si deve poter pensare ad un sistema di definizione di obiettivi dentro consolidate e ricorrenti prassi di raccolta e analisi di elementi di valutazione. Secondo questa prospettiva, è prefigurata un'organizzazione che si predispone ad apprendere dai processi che pone in atto e soprattutto che inizia a definire i propri scopi a partire dai punti di vista degli innumerevoli attori che popolano questo ambiente.

Sono da prevedere elevati livelli di competizione interna che potrebbero incoraggiare un uso "strategico" delle informazioni. In questo senso è opportuno predisporre un dispositivo metodologico all'interno del quale si possano far emergere conflitti e dilemmi e sottoporlo ad un'indagine pubblica produttiva secondo i criteri di un sistema di apprendimento tendente alla valutazione permanente e alla ristrutturazione di principi e valori del sistema integrato.

Al riguardo, alcuni fondamentali orientamenti e dimensioni potrebbero essere individuati nei seguenti:

- un esteso insieme di ordinamenti istituzionali, alcuni di essi in accordo con norme esplicite, altri meno articolati; quest'ultimi potrebbero essere istituzioni e soprattutto pratiche che riguardano la distribuzione del potere e l'allocazione delle risorse;

- una componente relativa alla definizione dei paradigmi e dei modelli teorici, intesi come valori, assunti, pratiche argomentative, vocabolari e discorsi ricorrenti in ogni organizzazione che si intendono proporre come patrimonio del sistema;

- un contesto formativo come sostegno agli attori organizzativi partecipanti al sistema integrato, un contesto che rende alcune traiettorie di cambiamento più possibili di altre, il che significa che le possibilità future di assetti istituzionali di una nuova configurazione istituzionale sono iscritte nella capacità di occuparsi dello sviluppo delle

competenze cognitive in età adulta e nelle organizzazioni a partire dalle risorse umane e dai saperi degli attori e non più da un insieme di strumentazioni esterne incapaci di tener conto del potenziale cognitivo accumulato;

- la costruzione di una comunità di pratiche interistituzionali che condividano saperi, metodi, mezzi e stili progettuali ed operativi e che quindi siano in grado di fornire una serie relativamente stabile di routine pratiche.

4.2.1 – Verso una progettualità sistemica

L'assunzione del modello della "rete" e l'adozione di un modello di progettazione territoriale capaci di consentire la condivisione di procedure e percorsi, il tesoreggiamento di risorse umane ed economiche, la costruzione di teorie in funzione dei soggetti destinatari dell'orientamento, la messa in gioco di una pluralità di competenze possono rappresentare la risposta ai problemi di una stagione che, in fatto di logiche e azioni orientative, lascia registrare, insieme ad una rivalutazione e collocazione centrale dell'orientamento, frantumazioni, separatezze, monologismi, soliloqui, responsabili spesso di inefficacia e di dispersione improduttiva.

Accanto al pericolo dell'atomizzazione, è da rilevare anche quello dello spontaneismo e della aprofessionalità. Sono pericoli che strutturalmente si legano alle esplosioni, alle accelerazioni, ai tentativi di dare risposte immediate e concrete alle urgenze e alle emergenze, a bisogni soggettivi e collettivi sempre più numerosi e pressanti.

L'orientamento è una grande impresa culturale e formativa che non può essere portata a compimento da un'unica cultura organizzativa. Essa richiama un'azione che richiede responsabilità e interventi corali. L'orientamento guadagna in qualità ed efficacia se realizzato mediante la collaborazione continuata e coordinata tra le differenti culture organizzative.

Ne consegue la necessità per le istituzioni interessate di ripensare il loro ruolo, la loro identità in vista soprattutto della elaborazione e della attuazione di una logica sistemica, di una filosofia del raccordo, del coordinamento e della cooperazione, della realizzazione di un *sistema integrato di orientamento*, senza che ciò significhi diluizione dei compiti e delle competenze, stemperamento delle responsabilità, smarrimento dell'identità, con il pericolo che il soggetto orientando, preso in carico da più soggetti istituzionali, potrebbe in definitiva trovarsi solo a governare il proprio itinerario formativo e professionale.

Il sistema orientativo integrato è animato da una logica in virtù della quale, se sono consegnati comuni traguardi alle differenti istituzioni territoriali, è sottolineata la tipicità di ciascuna, ossia la dignità e la singolarità, la responsabilità e la competenza. La qualità del sistema si eleva non quando c'è confusione o perdita di identità, sovrapposizione o abdicazione, bensì quando nella comunicazione le specificità non sono sacrificate o enfatizzate, non quando una realtà rinuncia all'esercizio delle sue posizioni o si colloca su posizioni ancillari bensì quando adempie fino in fondo ai suoi compiti nel rispetto delle diverse *mission* e contribuisce a conferire al rapporto i tratti della pariteticità e della bidirezionalità, della complementarità e della continuità. In un sistema orientativo integrato i differenti soggetti organizzativi agiscono sinergicamente secondo il principio della tipicità del compito, con la persuasione che il rispetto e la pratica di tale principio rappresenta la condizione basilare per costruire e mantenere produttive relazioni tra le differenti istituzioni. In gioco sono l'accredito e l'esercizio continuato della logica della

contemporaneità e dell'integrazione dell'impegno, della sincronia degli sforzi e della corresponsabilità.

Assumere una logica interistituzionale e integrata diventa così una sfida culturale e politica che si traduce in un impegno metodologico per tutti quei soggetti, per tutte quelle figure, per tutte quelle risorse socio-istituzionali che hanno compiti di orientamento, di accompagnamento e guida nella definizione-ridefinizione del progetto formativo e professionale, di aiuto a rendere il soggetto autore di scelte autonome e consapevoli, congruenti, intelligentemente mediatrici della tipicità personale (motivazioni, interessi, competenze) e delle richieste/opportunità del mercato del lavoro.

Per la realizzazione di un sistema integrato di orientamento è da stimare importante:

a) recuperare ed affermare da parte di ogni soggetto istituzionale una cultura dell'orientamento o più modelli culturali dell'orientamento valorizzatori delle differenti risorse;

b) condividere luoghi e pratiche comuni di lavoro (privilegiare il confronto metodologico, la discussione, la negoziazione, la coprogettazione di iniziative, la condivisione di obiettivi; attuare strutture permanenti di servizio orientativo);

c) realizzare un centro risorse di supporto dei servizi a disposizione degli operatori;

d) creare uno strumento informativo-comunicativo locale del sistema integrato di orientamento da mettere a disposizione degli operatori e degli utenti;

e) configurare il sistema integrato come un ulteriore "luogo" cognitivo e istituzionale dove le singole realtà costruiscono la loro identità di *organizzazione integrata*.

C'è necessità di definire modelli per superare una situazione che può diventare particolarmente complessa e problematica. In assenza di modelli prossimo è il pericolo di affidarsi all'empiria o al buon senso, con il conseguente rischio di progettare azioni non efficaci e soprattutto non controllate e controllabili. I modelli in questione vanno pensati secondo il criterio della autocorreggibilità. Deve essere l'esperienza, la riflessione sull'esperienza a consentire l'aggiustamento del modello e la sua trasferibilità. Un sistema integrato non deve essere solo il luogo dove le istituzioni si scambiano le esperienze ma anche la sede dove si decidono i punti di trasferibilità propri delle diverse esperienze. Quello che importa è iniziare a ragionare secondo modelli, ovvero secondo una riflessione sui metodi che si decidono di utilizzare e sulle loro conseguenze.

4.2.2 – Il *setting* metodologico

Il confronto interistituzionale potrebbe essere favorito da un dispositivo procedurale capace di consentire la condivisione di un modello di progettazione territoriale in grado di "regolare" i modi e le forme attraverso cui prendere in considerazione le domande, ovvero i bisogni orientativi espressi dal territorio, ed elaborare le modalità mediante cui rispondere.

Un sistema integrato implica la predisposizione delle condizioni idonee per costruire un luogo di progettazione locale di teorie e politiche dell'orientamento cui partecipano soggetti diversi. Il sistema integrato è, evidentemente, una risposta ad una istanza di decentramento intesa come "categoria logica", oltretutto politica, in grado di ricomporre l'unità del locale per lo sviluppo della comunità territoriale. In questa prospettiva infatti le realtà che a diverso titolo si interessano di orientamento dovrebbero

avere il compito di individuare la domanda orientativa locale e formulare le risposte funzionali allo sviluppo della comunità locale. I soggetti che dovrebbero gestire l'azione orientativa esprimono, o dovrebbero riuscire ad esprimere e rappresentare, la cultura locale e i suoi bisogni avendo come compito precipuo la gestione locale della cultura dell'orientamento.

Tale gestione si consegna anzitutto il traguardo di coniugare la conoscenza comune con la conoscenza scientifica, tanto al fine di immettere un livello più alto e maggiormente coerente di razionalità negli stereotipi culturali quanto allo scopo di dilatare l'orizzonte scientifico dei punti di vista chiamati in gioco mediante un loro più ampio coinvolgimento nei confronti delle necessità più profonde espresse dai contesti quotidiani. Questo traguardo di carattere generale trova una sua opzione metodologica nella misura in cui si riescono a saldare, nell'analisi dei problemi e nella loro presa in carico, i linguaggi scientifici e quelli non scientifici del sapere tenuti troppo spesso artificiosamente separati o chiamati in causa in momenti sbagliati.

E' possibile così pensare ad un congegno che "regoli", nell'analisi dei problemi, il rapporto tra due forme di sapere così da dar vita ad una relazione critica che non perpetui sottomissioni e supremazie e tenda ad incrementare logiche e linguaggi complementari nella loro diversità.

Gli elementi che compongono tale congegno potrebbero essere individuati in particolare nei seguenti:

- A) autoconoscenza organizzativa;
- B) analisi dei problemi territoriali;
- C) progettazione integrata.

A) Autoconoscenza organizzativa

Nell'integrazione ogni componente si impegna, ad un tempo, ad approfondire la conoscenza della propria storia e delle proprie radici, così come la consapevolezza del proprio progetto culturale e politico e a "comprendere" le altre organizzazioni come soggetti portatori di esperienze, pratiche, culture altrettanto significative da accreditare. L'autentica coesistenza e collaborazione di culture non può identificarsi in un mero accostamento, in un mosaico che non può che dar vita a mondi separati incapaci di interagire e interfecondarsi. In questo senso, autoconoscenza culturale significa anche saper inventariare le esperienze compiute, stimando il loro diverso valore in termini di efficienza ed efficacia.

La capacità di operare secondo la logica del dialogo e della cooperazione dipende non poco dall'aver conquistato una solida e stabile identità. L'apertura verso le altre culture organizzative è largamente subordinata alla consapevolezza della propria identità. Il confronto interistituzionale acquista infatti pienezza ed efficacia se si attua tra organizzazioni consapevoli. L'autoconoscenza e l'autoconsapevolezza rendono meno rischiosi l'incontro, il confronto, l'interazione. In caso contrario, prossimi sono i pericoli dell'enfasi di sé e della supremazia, così come quelli dello smarrimento di sé e della dipendenza.

L'integrazione non si origina dalla giustapposizione o dall'enfatica ricerca di atteggiamenti di marca eclettica, bensì è il risultato di impatti sofferti e dialoghi difficili, perché ogni cultura organizzativa, pur rimanendo se stessa, a seguito del confronto perderà e guadagnerà qualcosa. L'incontro con differenti culture organizzative è spesso contrassegnato da ansie e paure, timori e riserve, difese e blocchi. Si tratta di incontri che mettono in crisi i propri valori, le proprie certezze, i propri modelli e soprattutto la

propria sufficienza e autonomia. Anche per questo alle singole realtà organizzative è richiesto di rivedere schemi di pensiero, modelli di comportamento, codici relazionali. Ogni processo integrativo comporta inevitabilmente rinunzie, accettazioni, adattamenti, destrutturazioni e ricomposizioni verso nuovi traguardi in cui ogni istituzione riconosce se stessa e le altre con maggiore riflessività secondo prospettive di riarticolazione pur sempre riferite ai personali sistemi di appartenenza.

L'assolutizzazione dell'identità nega scambi dinamici e arricchenti da attuarsi secondo la logica della parità e della diversità. Le risorse primarie di una cultura, di un modello culturale, sono da trovare soprattutto nelle sue intenzioni e capacità di differenziare e integrare, di autoriconoscersi e apprezzare un'identità diversa. La ricchezza di una cultura organizzativa si misura anche dal suo potere di esprimersi secondo originalità e pienezza identitaria e di aprirsi alle altre culture, lontano da parzialità, autosufficienze, paure, volontà egemoniche. La cultura che delimita rigidamente il proprio orizzonte e tende ad imporsi o difendersi finisce con il chiudersi. Al contrario, quando prende consapevolezza della sua relatività e si dispone ad aprirsi secondo la logica della democrazia e dell'uguaglianza, e non secondo condotte impositive o sottomissive, alla singolarità e alla relatività di un'altra cultura, cosciente dei propri e degli altrui limiti come dei propri e degli altrui valori e modelli, essa si costruisce le condizioni idonee ad un'effettiva cooperazione e ad una reale crescita in comune. Nel momento in cui l'identità organizzativa è conservata e difesa in maniera accanita si finisce, inevitabilmente, con l'accendere e l'alimentare un operare "contro". Le certezze, se possono conferire energia ed entusiasmo al pensare e all'agire, in non pochi casi possono irrigidire e rendere opaca la ragione, possono indebolire la vigilanza critica e l'esercizio dialettico del dubbio. Nell'incontro, non minor incidenza negativa vengono ad avere la pigrizia intellettuale, il senso comune, il conformismo, l'immediatezza emotiva.

Agire in termini interistituzionali significa operazionalizzare una molteplicità di saperi possibili tra i quali imparare a destreggiarsi con coraggio metodologico basandosi su strategie locali per creare non teorie definite e definitive ma piuttosto una "teoria comparata" fra le diverse culture, una specie di "antropologia del sapere" sull'orientamento. L'organizzazione integrata ha da imparare a comporre quello che ogni singola istituzione ha trovato significativo e a tessere nuove relazioni. Ciò significa che ogni istituzione è in qualche misura costretta a fare i conti con la propria memoria cognitiva, ovvero deve avere memoria delle esperienze eccellenti e delle buone pratiche che la contraddistinguono così da portarle dentro la comunità integrata come dote organizzativa. Dovrà, in questo senso, interrogarsi sui modelli impliciti o espliciti che caratterizzano il suo quadro teorico e pratico. La formulazione di nuove risposte, la ricerca di altre soluzioni, la presa di coscienza di nuovi ruoli presuppongono la capacità di entrare dentro la struttura interistituzionale con consapevolezza identitaria, ovvero come titolare del proprio modo di conoscere, del proprio singolare modo di utilizzare le conoscenze. In termini operativi ciò significa costruire repertori di buone pratiche che attraverso la critica e il confronto possono diventare patrimoni collettivi.

B) Analisi dei problemi territoriali

Questa fase implica la conoscenza comune del problema che si intende affrontare. Si potrebbe parlare di una fase in cui gli attori coinvolti riescono a soddisfare in maniera puntuale il compito ermeneutico della "conversazione" con la situazione, i materiali, le variabili presenti. In questo senso, merita dare evidenza al coinvolgimento e alla

partecipazione delle competenze e dei punti di vista propri dei partner, in quanto che ciò può rendere possibile, da un lato, una comprensione più profonda della realtà sociale e può consentire, dall'altro, lo svolgimento del ruolo di “partecipante impegnato” da parte di chi gioca il ruolo di ricercatore, il quale non è chiamato a dispensare sapere, bensì a costruire, insieme agli altri, conoscenze funzionali alla risoluzione di problemi locali.

Dinanzi alla complessità dell'azione orientativa è necessario generare una *intelligenza orientativa comune*, la quale si alimenta di una relazionalità che si origina dalla condivisione di problemi. In questo senso, prefigurare un sistema integrato significa disegnare un luogo dove si apprende a pensare e a decidere secondo determinate modalità, sicuramente non casuali e improvvisate. Nel nostro caso possono essere configurate alcune regole sulla base di quanto è emerso dall'analisi dell'esistente. In definitiva, apprendere sta per investimento cognitivo, per formazione propria e altrui ad una utilizzazione molteplice dei processi cognitivi allo scopo di imparare a riconoscere i segnali tramite cui i sistemi organizzativi operano come “soggetti pensanti”, di imparare a pensare e decidere nuove strategie interistituzionali non riconducibili a pratiche esistenti.

Si tratta di prefigurare un modello di apprendimento organizzativo con la consapevolezza di dover prendere decisioni in condizioni di incertezza, di dover operare in ambienti “turbolenti” nei quali i problemi non si prestano a soluzioni univoche gestite secondo razionalità oggettive. L'analisi delle logiche intraistituzionali ha infatti evidenziato:

- 1) una difficoltà generalizzata a cercare di vincere attraverso la scienza;
- 2) la tendenza ad occuparsi dello stesso problema in termini oppositivi o a mantenere “segreto” il proprio lavoro.

Tali “strategie” finiscono con l'exasperare le relazioni e con il rendere alquanto difficile la collaborazione. Ne consegue, tra l'altro, che tutti i partecipanti cercano di conseguire i propri obiettivi, ciascuno secondo il personale punto di vista, mirando a tutelarsi nei confronti di possibili fallimenti e frustrazioni, scacchi e perdita di credibilità. In questo senso, ogni attore organizzativo rifiuta le informazioni negative provenienti dall'altro finché crede che questa sia una strategia vincente. Tali informazioni, comunque, non vengono mai sottoposte a pubblica riflessione nel corso dell'azione.

Nella trama di siffatte conversazioni collettive la formazione di progetti costituisce un unico intreccio di più piani di lettura che vanno però operazionalizzati. La lotta per definire la situazione e quindi per determinare la direzione delle politiche orientative è sempre sia intellettuale che politica. Le visioni della realtà sono sia costrutti cognitivi, che rendono la situazione comprensibile in un certo modo, sia strumenti di potere politico. Nella conversazione della “società” con la situazione, l'impostazione del problema, la determinazione della politica e l'interpretazione della “replica” della situazione, sono sempre segnate dall'indagine intellettuale e dal conflitto politico. Sono i critici sociali, gli analisti delle politiche, i professionisti di parte, i ricercatori, i rappresentanti elettivi e gli amministratori che fungono da agenti di indagine. E' innegabile, quindi, che si faccia uso del conflitto istituzionalizzato, ma non in un contesto in cui ognuna delle parti vede un aspetto della realtà e dà corpo alla propria percezione in una visione riduttiva. Un sistema integrato si configura come impresa collettiva se, nel corso dell'azione, diventa luogo di esercizio di riflessione nel quale gli attori organizzativi fungono da agenti di significativo apprendimento organizzativo. In questo senso la riflessione in corso d'opera diventa produttiva se organizzata secondo

determinate regole. L'azione orientativa muove allora dalla individuazione e dalla decodifica di problemi locali di volta in volta individuati e chiama in causa una metodologia definibile come pedagogia dell'autoconoscenza locale dei problemi.

Ponendoci in questa ottica, si rende necessario dar forma ai saperi dei soggetti coinvolti al fine di costruire le conoscenze adeguate al funzionamento cognitivo del sistema, attraverso una conoscenza costruita in situazione o in corso d'opera capace di favorire l'analisi dei problemi territoriali. Analizzare i problemi significa considerarli una questione da risolvere, quindi un interrogativo relativo a qualcosa che è ancora sconosciuto. Ciò significa entrare in una logica di ricerca: si è di fronte ad una questione che inizialmente non si è in grado di conoscere in termini sistematici e funzionali alla messa a punto di un intervento integrato, pur disponendo di un ottimo bagaglio di conoscenze sul problema stesso.

Il contesto interistituzionale si deve configurare come occasione di confronto, di scambio, di negoziazione che può avere luogo solo se lavoreranno al tavolo interistituzionale organizzazioni in grado di portare le "eccellenze" organizzative (risultato del processo di autoconoscenza organizzativa) e di muoversi in questo ambito "inter" secondo un *setting* definito e conosciuto, secondo una metodologia operativa condivisa.

Le eccellenze organizzative possono essere intese come quelle competenze, risorse umane, informazioni, didattiche sull'orientamento, saperi, strutture, che ogni organizzazione possiede e vengono ritenute "i punti di forza" dell'organizzazione da poter mettere a disposizione in ambito interistituzionale.

Il *setting* di lavoro si costruisce attraverso una metodologia, un percorso, una cornice nella quale muoversi.

Dato che, dai dati emerge che l'organizzazione si muove in ambito interistituzionale spesso in riferimento ad un nuovo problema emergente che sul quale è necessario intervenire chiamando in causa più competenze, linguaggi, risorse umane e finanziarie, l'incontro interistituzionale può essere progettato, pensato e calibrato sul problema che lo ha generato secondo un congegno metodologico formalizzato e condiviso.

Possiamo commentare il congegno metodologico qui proposto che abbiamo chiamato "analisi dei problemi territoriali", con degli schemi costruiti su di un problema "immaginario" emergente.

Il caso immaginato preso in esame prende spunto da un problema riguardante le attività di orientamento di un contesto territoriale. In particolare dal contesto di riferimento emerge che usufruisce delle attività di orientamento una percentuale molto bassa di soggetti. Questo si configura problema in quanto dall'analisi dei dati sulla disoccupazione (che risulta essere molto alta) è difficile capire perché gran parte delle attività progettate "non decollano" a causa della mancanza di iscritti. L'esempio prende spunto da un problema nato dalla discrepanza tra un'offerta di orientamento ampia e articolata e una scarsa domanda di partecipazione alle attività erogate.

Gli schemi successivi saranno quindi commentati soprattutto in riferimento a quanto è emerso dai dati empirici, con l'intenzione di restituire un pacchetto metodologico che ogni organizzazione può decidere di adottare nel momento in cui lavora in ambito interistituzionale o nel momento in cui progetta un intervento che richieda la collaborazione di più organizzazioni.

Il primo passo da compiere è quello di ridefinire il problema. L'analisi territoriale si configura come una ridefinizione del problema emergente in una situazione problematica. Questa operazione permette cioè di suddividere il problema che ha generato la domanda "interistituzionale" nelle sue parti costitutive (azione di

operazionalizzazione), andando a ricercare i sotto-problemi e le possibili cause sottostanti al problema centrale. Possiamo chiamare questa operazione “sfoglio” del problema.

Infatti, un problema si configura spesso come un “tutto”, si presenta con una forma precisa, che non rimanda direttamente ad una complessità ed alla necessità di leggere il fenomeno attraverso lenti ermeneutiche differenti. Nel nostro caso il problema si disegna inizialmente in questi termini:

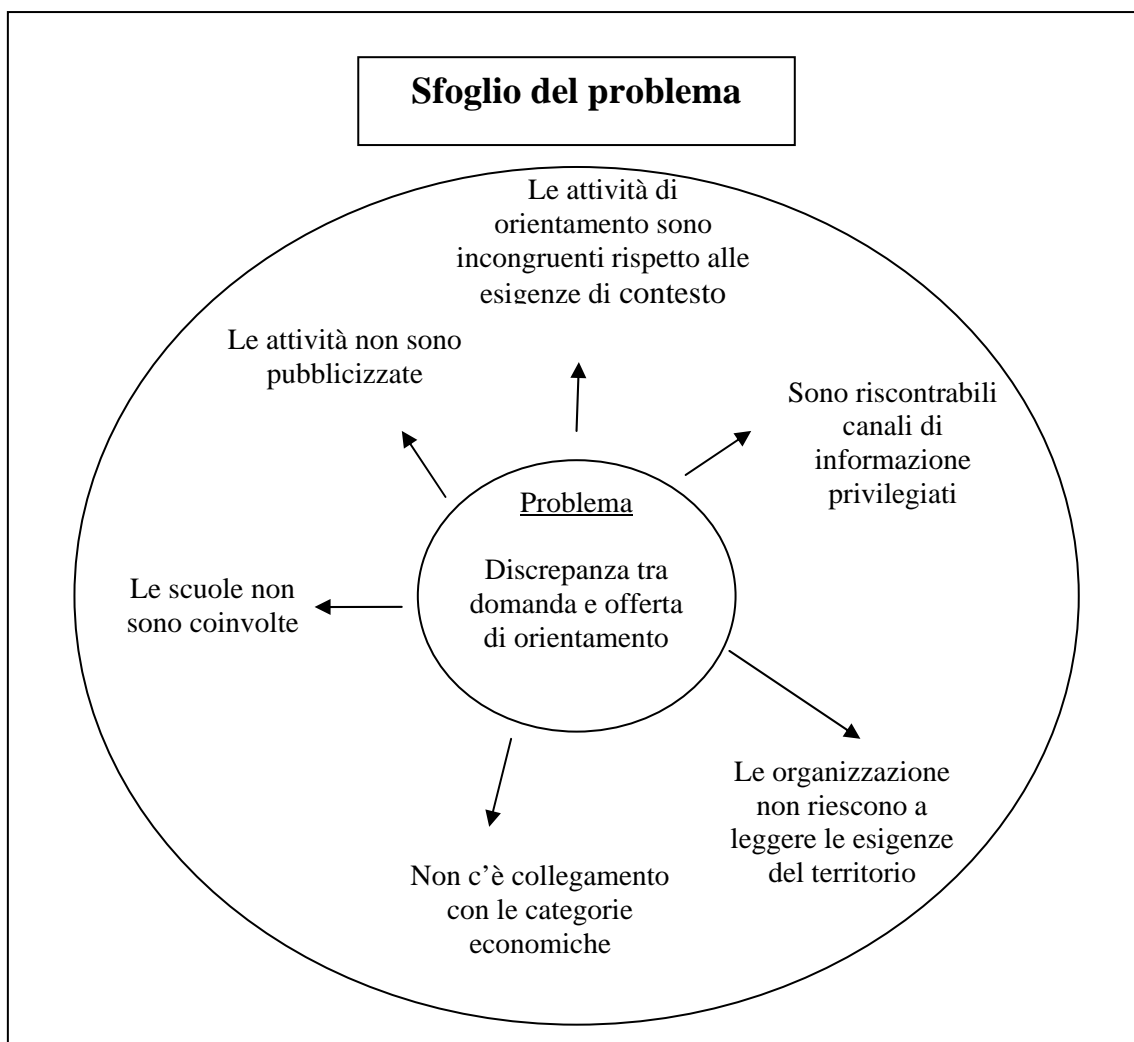
- le organizzazioni X,Y,Z in un anno progettano attività di orientamento alle quali possono partecipare 300 soggetti;
- molte di queste, pur essendo finanziate e gratuite per i fruitori, non partono per mancanza di iscrizioni;
- contemporaneamente il tasso di disoccupazione aumenta e l’offerta di lavoro non è così bassa da giustificare la disoccupazione.

C) Per una progettazione integrata

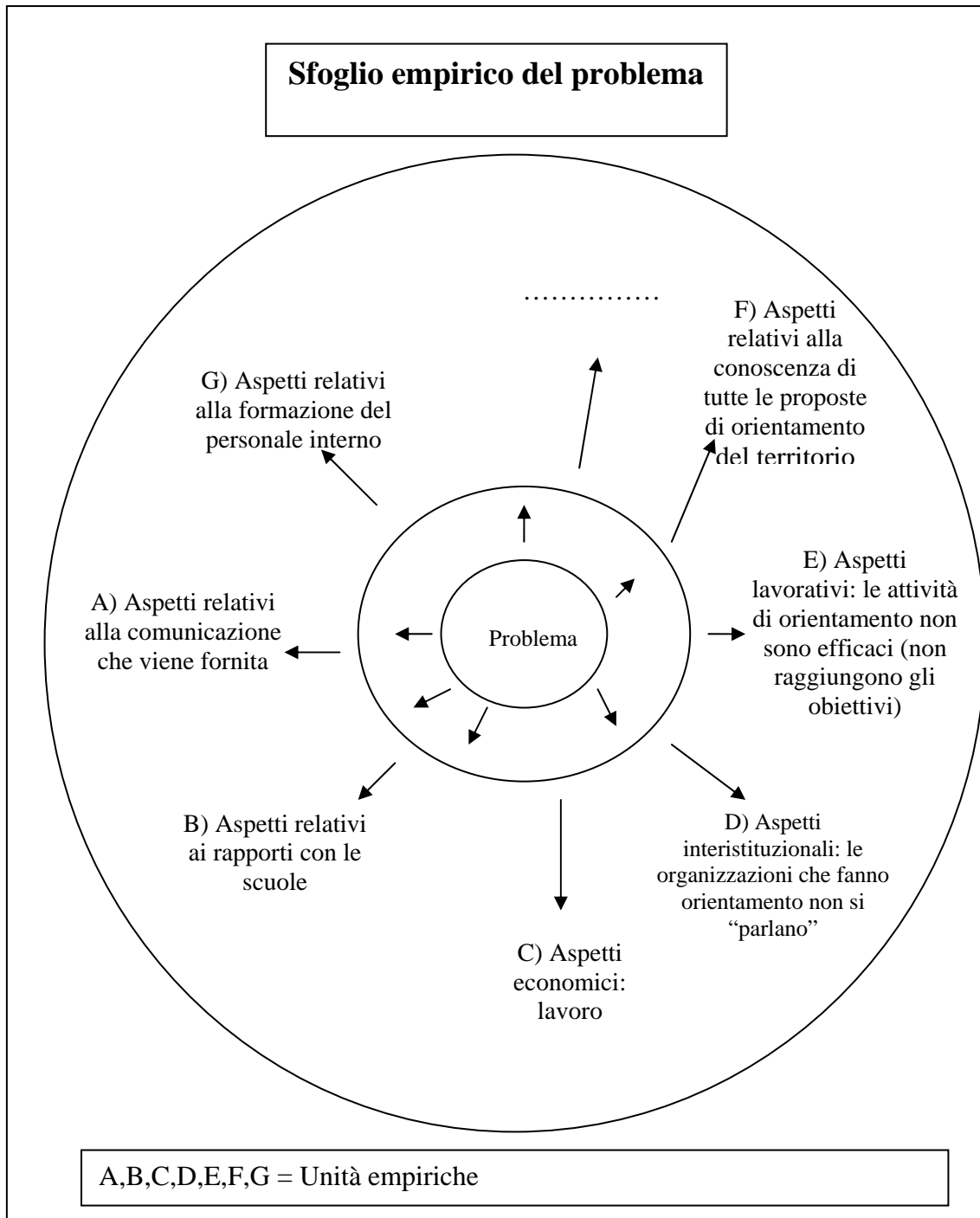
Il contesto interistituzionale trova la sua legittimazione se i problemi che si trova a dover risolvere vengono analizzati in un’ottica sistemica. Possiamo dire che un intervento interistituzionale su di un oggetto-problema, riuscirà a risolverlo, nel momento in cui gli verrà riconosciuta una dimensione plurima, una pluralità di cause, un ventaglio di dimensioni di intervento afferenti a saperi e linguaggi differenti. Ciò che rende possibile l’intervento interistituzionale è quindi un oggetto-problema che ha in sé la possibilità di essere osservato e “attaccato-risolto” da più fronti disciplinari. Ciò che rende però un intervento interistituzionale efficace è un congegno metodologico in grado di cogliere questa possibilità e di gestire la collaborazione con le altre istituzioni secondo le rispettive aree di competenza.

Dall’analisi del problema dovrebbero poter emergere le gerarchizzazioni di sottoproblemi. Nell’esempio che abbiamo deciso di analizzare secondo questo dispositivo metodologico il problema è già definito e si presenta come un dato di realtà. Il problema però nella sua genesi non è riconducibile ad una sola causa, non è possibile cioè guardare ad un fenomeno sociale che si configura come problema (come ostacolo che si interpone tra la condizione attuale e quella desiderata) senza considerare le diverse “forze” che hanno creato le condizioni perché questo potesse manifestarsi. L’analisi preliminare tenterà di riconoscere al problema un carattere pluridimensionale attraverso quell’operazione che possiamo chiamare “sfoglio” del problema.

Il concetto di “sfoglio” rende sufficientemente bene l’idea di qualcosa che è unito ma che può essere indagato nelle sue singole parti. La stessa analisi rende possibile identificare anche le priorità, ovvero ciò che ha diritto di precedenza su altri problemi, ci permette cioè di decidere quali priorità dare ai sotto problemi emergenti.

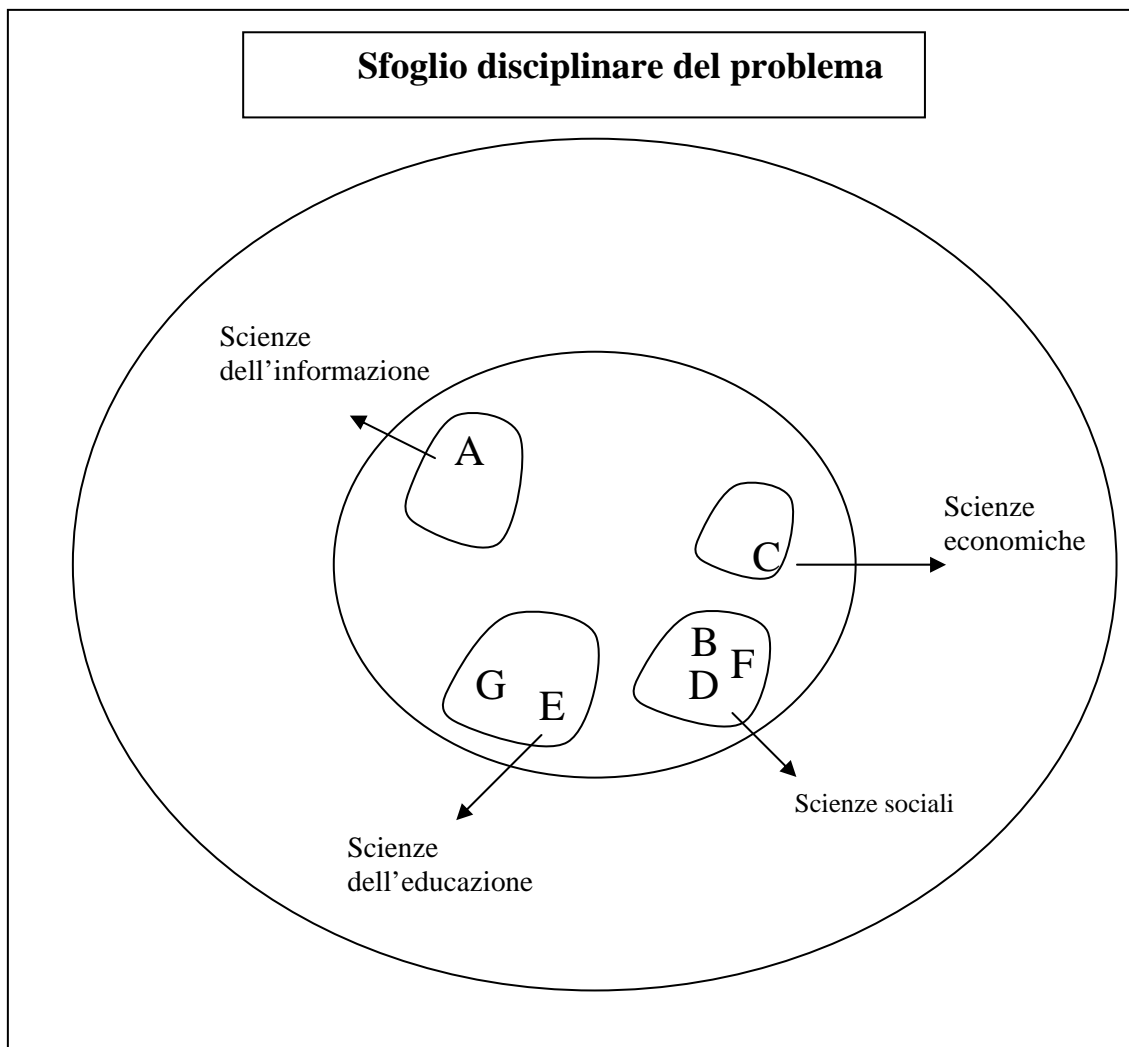


La classificazione tipologica delle parti, la suddivisione in sotto problemi deve essere poi definita nelle sue uniformità empiriche, cioè per fenomeni della stessa natura o per aspetti diretti o indiretti. I sotto problemi devono cioè essere riportati ad unità rispetto alla aree di appartenenza. Il percorso metodologico si configura quindi come un'azione di scomposizione e di ricomposizione, cioè come un'azione conversazionale con il problema in questione. Il problema si scompone, si articola in parti distinte, e le parti (unità empiriche) ricostituite, riescono a dare conto di una complessità maggiore, chiamando in causa saperi, linguaggi, competenze differenti.



Il passaggio successivo è quello dell’analisi concettuale. Dopo aver individuato il problema nelle sue componenti costitutive, l’analisi concettuale consente di definire le metodologie, i saperi scientifici e tecnici di riferimento nonché la congruenza fra le teorie chiamate in causa, il feed-back teorico e metodologico.

Questo passaggio possiamo definirlo “sfoglio disciplinare del problema”, inteso come definizione dei saperi che possono essere chiamati in causa alla luce delle aree e dei sottoproblemi definiti in precedenza.



Fin qui l'analisi permette di evitare dominanze e separazioni di competenze. A livello di modellistica interessa evidenziare una procedura concettuale che consente allora di regolare:

- il rapporto tra problemi e saperi. I problemi vengono riformulati in termini di questioni da risolvere in cui è possibile individuare il problema nella sua dimensione globale e prefigurare le priorità. L'individuazione inoltre dei sottoproblemi consente di operationalizzare un problema nei suoi aspetti specifici, rendendo così possibile transitare dal generale ai particolari;

- la congruenza teorica. Una volta messi a fuoco i problemi, occorre chiamare in causa paradigmi, teorie, concetti, ambiti disciplinari per risolverli. La chiarificazione del problema appare fondamentale tenuto conto del fatto che essa si costituisce presupposto per aiutare i gestori del progetto ad individuare le teorie "migliori" e gli esperti necessari per la risoluzione dei problemi. Il criterio della congruenza permette, altresì, di comporre i diversi punti di vista e di sintonizzarli per una più efficace soluzione del

problema. Ciò al fine di evitare uno scollamento tra domanda orientativa e risposta professionale;

- ogni problema dovrebbe essere considerato secondo quella forma di conoscenza che abbiamo definito “comune”, propria del mondo politico sindacale associazionistico, e secondo quella forma di conoscenza che abbiamo chiamato “scientifica”, appartenente cioè alle comunità scientifiche. Queste due forme di pensiero e di indagine non sono né contrapponibili né gerarchizzabili, bensì coniugabili dentro sistemi di sapere diversi aventi il compito di concorrere a definire un problema. Mentre la conoscenza “comune” si precisa utile per compiere un’indagine empirica del problema, quella “scientifica” è utilizzabile per espletare incarichi di analisi concettuale. Entrambe le conoscenze concorrono a radiografare un problema e ad individuare i sottoproblemi, a compiere una lettura analitica del medesimo e dei medesimi. Il concetto di “radiografia” rende sufficientemente bene l’idea di qualcosa che deve essere “ridotto” alla sua struttura fondamentale.

Uno dei punti deboli di questo sistema sembra però essere quello di poter far “dialogare” saperi di natura diversa, attori organizzativi portatori di microculture differenti. La tendenza una volta chiamata in causa la propria disciplina per intervenire su di un problema è quella di intervenire e procedere anche in ambito interistituzionale indipendentemente dalle altre. Possiamo fare un esempio anche al di fuori del contesto dell’orientamento. Si consideri un problema di difesa di un bene culturale: una piazza, dei monumenti. Fatto lo sfoglio dell’aspetto empirico e poi la selezione delle aree disciplinari chiamate in causa queste devono definire i loro contenuti (processo agevolato dall’autoanalisi organizzativa). Possiamo prendere due discipline che potrebbero essere chiamate in causa per la risoluzione del problema: una competente nell’area artistica, l’altra in campo economico. L’esperto d’arte definisce e individua i contenuti che definiscono le qualità estetiche del bene culturale che devono essere salvaguardate, l’economista i contenuti che lo definiscono come risorsa economica da valorizzare. Si tratta di verificare se i rispettivi contenuti presentano elementi di contiguità dato che i due esperti, intesi nel nostro caso come attori organizzativi, possano contrastarsi. Nel caso sopraccitato per esempio il primo può sostenere che la difesa dell’integrità del bene culturale, urta con il progetto di investimento turistico del secondo. In questo caso nonostante i due contributi rappresentino due facce dello stesso problema lavorano ancora a comparti stagni. Il sistema integrato ancora sembra non essersi realizzato se non a livello formale. Invece partendo dagli elementi empirici di intersezione possono mantenerli in contatto anche nell’analisi disciplinare. Ad esempio l’esperto d’arte nel trattare le qualità estetiche del bene culturale può mettere in evidenza anche le condizioni di valore estetico e particolari da rispettare per un suo uso turistico, mentre l’economista può mettere l’accento su un tipo di valorizzazione economica che non decontestualizzi.

In precedenza abbiamo accennato all’impossibilità di pensare un contesto interistituzionale di azione e progettazione di attività di orientamento efficaci se non in previsione di un *setting* organizzato di confronto. Quindi quello che abbiamo detto essere un punto di debolezza del sistema integrato è solo apparentemente tale dato che questo si manifesta come momento ineliminabile di incontro tra due o più organizzazioni, saperi, discipline. La peculiare interpretazione che ogni esperto disciplinare, che ogni attore organizzativo, promuove in ambito interistituzionale, e che può essere in contrasto con le altre, non è da intendersi come ostacolo ineliminabile;

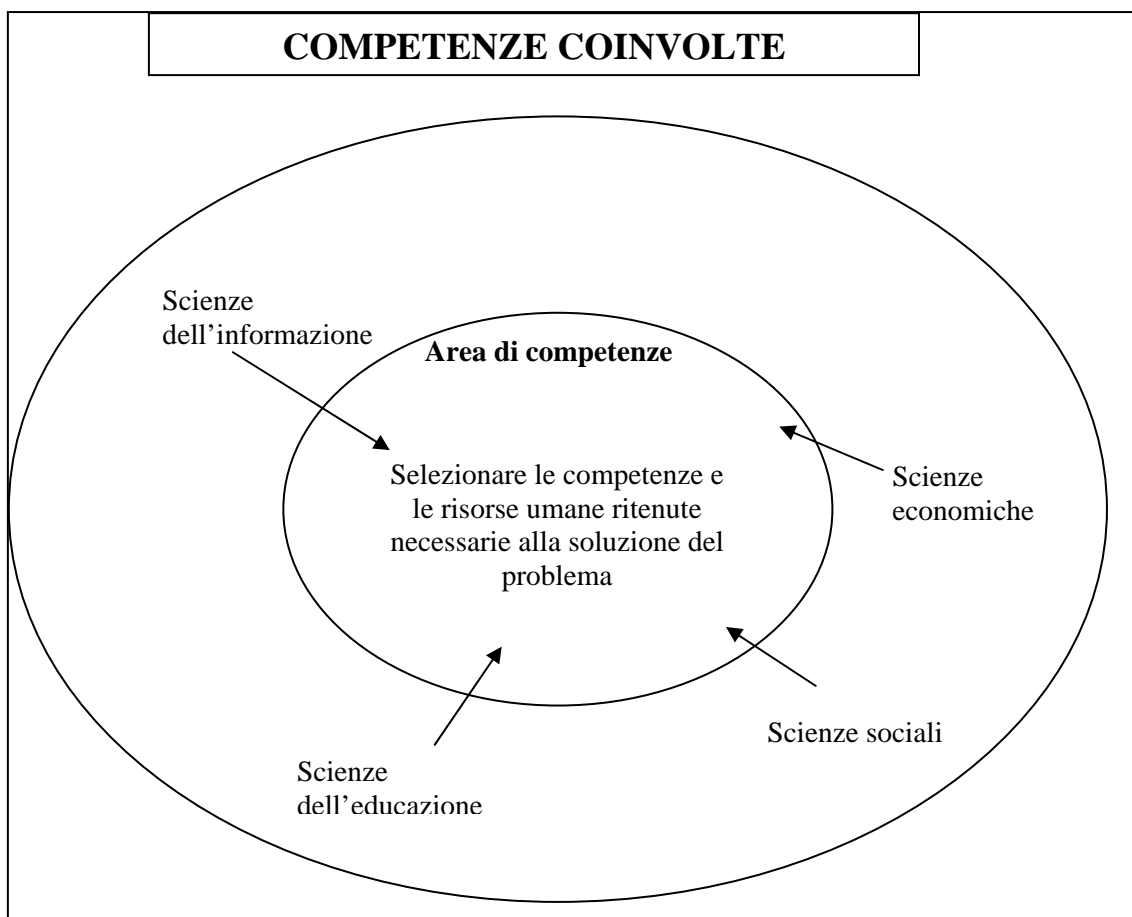
ogni ambito disciplinare e ogni organizzazione chiamata in causa dovrebbe in questo senso andare al tavolo interistituzionale con le “idee chiare” su:

- la natura della microcultura che l’attore organizzativo esprime in ambito interistituzionale;
- i propri limiti di competenze;
- la consapevolezza che il confronto interistituzionale non mina la stabilità dell’organizzazione pur configurandosi a volte come “conflitto organizzato”.

Le organizzazioni afferenti al sistema integrato esprimono il rispettivo punto e recepiscono il punto di vista degli altri operatori. Le organizzazioni cui fanno capo gli attori organizzativi offrono la legittimazione della loro cooperazione a partire dalle rispettive zone di intervento, potenziano, riducono, realizzano nuovi servizi e attività in rapporto alle parti del sistema interistituzionale individuate per la soluzione del problema. La collaborazione interistituzionale è delimitata dalle aree di competenza definite dai processi di autoconoscenza organizzativa sopra menzionati. La necessità per l’organizzazione di conoscere le proprie microculture ed i propri copioni, deriva dalla impossibilità da parte di coloro che vengono chiamati a lavorare in ambito interistituzionale di lavorare in un modello così strutturato senza una consapevolezza di ciò che possono offrire.

Ogni attore organizzativo dovrebbe presentarsi in ambito interistituzionale munito in un certo senso di un “libretto delle competenze organizzative”. Questi saperi propri dell’organizzazione, derivando da un percorso autoconoscitivo, non coinvolgono necessariamente un ente esterno di valutazione, ma pongono l’organizzazione nella posizione di essere oggetto e soggetto agente nella definizione di un’area di competenze, di una pluralità culturale interna, di una storia di apprendimenti organizzativi attraverso l’adozione di copioni diversi.

Ritornando all’esempio precedente, una volta definite le aree disciplinari interessate al problema, è necessario definire le competenze da chiamare in causa, le professionalità necessarie e afferenti ai diversi ambiti disciplinari.



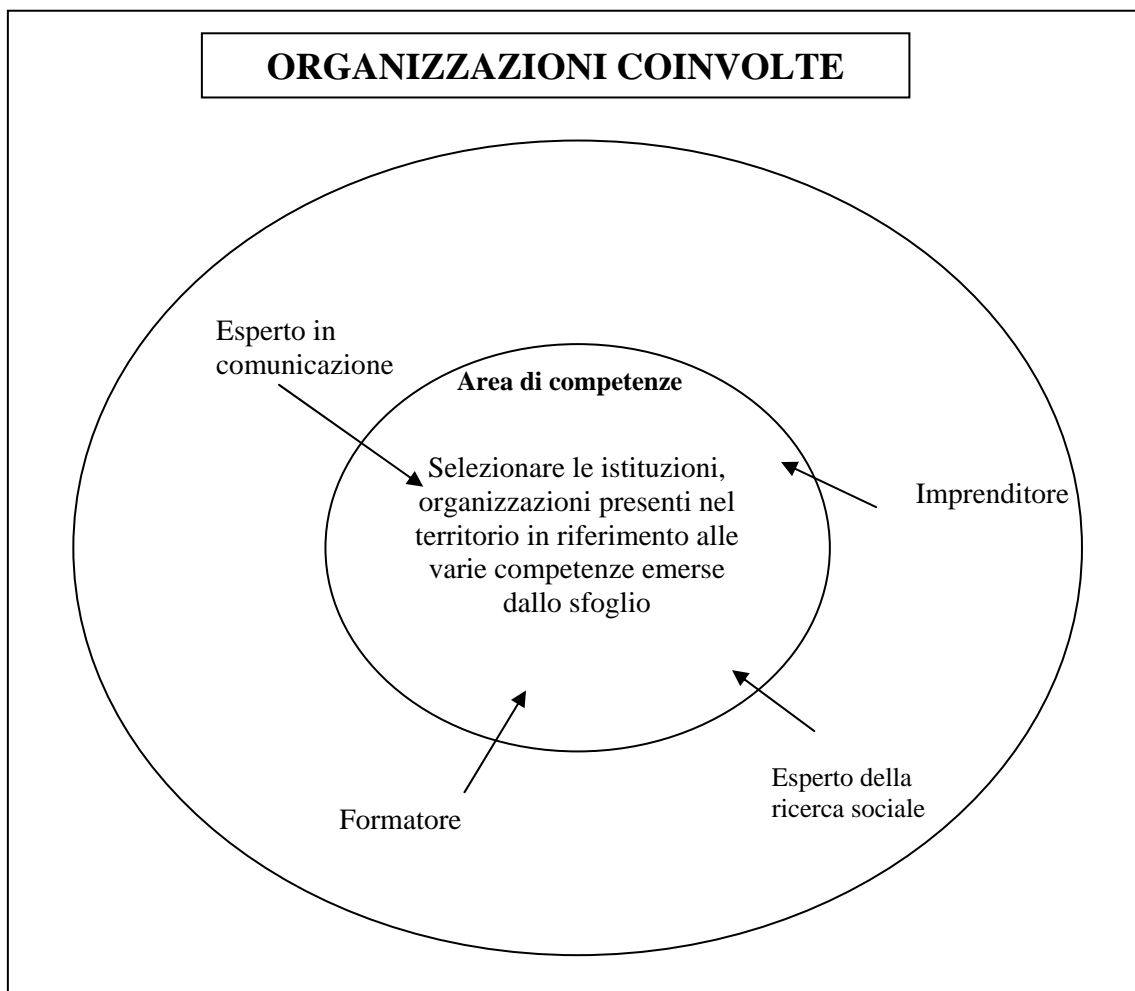
Tale procedura concettuale si configura premessa indispensabile per la definizione dell'offerta progettuale. In questo senso, le organizzazioni cui fanno capo gli attori organizzativi offrono la legittimazione della loro cooperazione a partire dalle rispettive zone di intervento, potenziano, riducono, realizzano nuovi servizi e attività in rapporto alle parti del sistema interistituzionale individuate per la soluzione del problema. La collaborazione interistituzionale è delimitata quindi dalle aree di competenza.

Insieme ai criteri fin qui individuati e discussi vanno quindi stimati importanti la definizione delle competenze professionali e dunque la ricerca delle risorse umane, l'individuazione delle organizzazioni, l'identificazione dei servizi e delle attività, la verifica e la valutazione.

Riprendendo l'esempio e immaginando ancora una volta di dover far fronte ad una forte discrepanza tra domanda e offerta di orientamento, potremmo immaginare di chiamare in causa competenze diverse, afferenti a saperi e linguaggi differenti. Per gli operatori impegnati nella progettazione o erogazione dei servizi di orientamento potremmo immaginare di progettare interventi di formazione volti a favorire una maggiore competenza sulla progettazione e sulla gestione delle attività di orientamento. Per l'area di saperi delle scienze economiche potremmo prevedere di chiamare in causa imprenditori o responsabili delle associazioni di categoria, per fornire dati reali sull'occupazione, per progettare percorsi orientativi calibrati sulle esigenze del mercato o per progettare attività in collaborazione (stage e tirocini nelle aziende). Per le scienze dell'informazione un esperto in comunicazione e marketing potrebbe aiutare ad evidenziare i punti deboli del sistema di comunicazione delle iniziative.

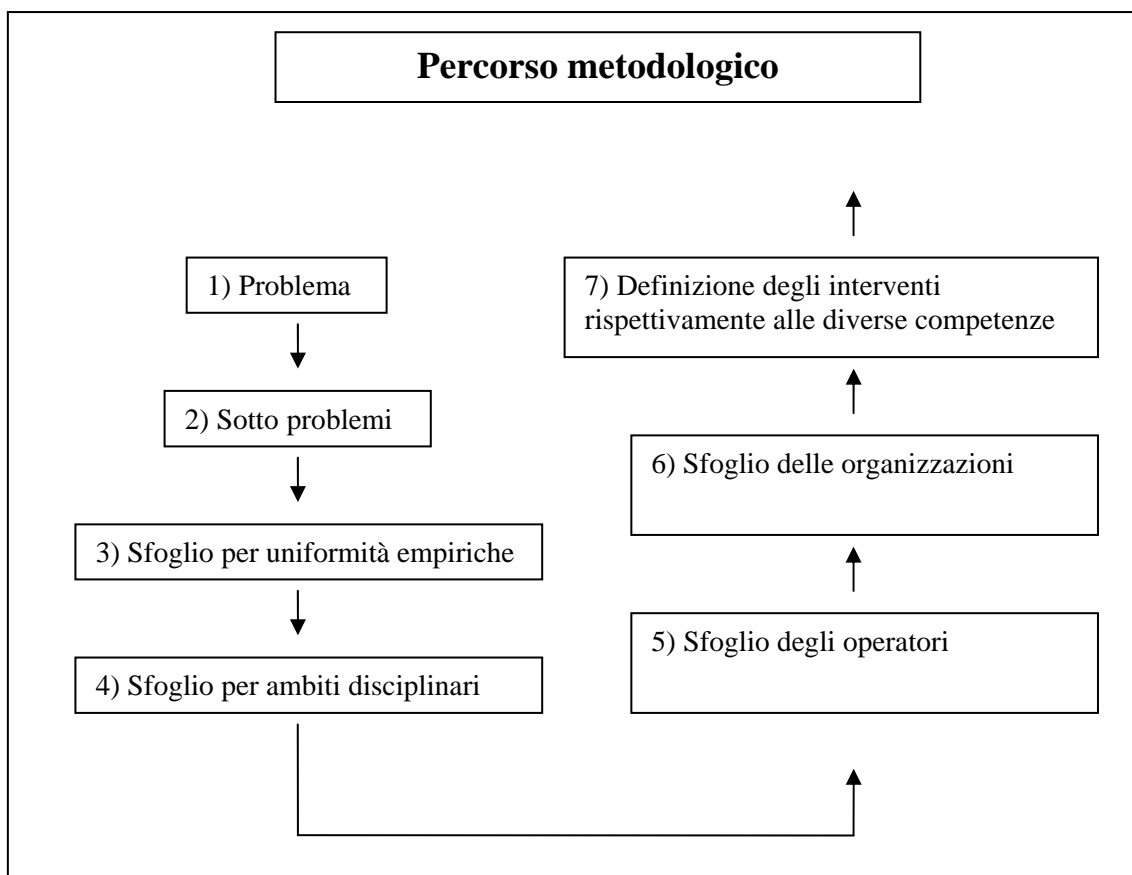
Una volta identificate le competenze è allora necessario chiamare in causa le agenzie, istituzioni, organizzazioni che possono contribuire con le proprie risorse umane e i propri saperi alla soluzione del problema.

Ritorna anche in questo caso evidente la necessità da parte delle organizzazioni di poter rispondere in base alle competenze migliori disponibili, alle microculture presenti, ai copioni adottati.



Lasciando tra parentesi la congruenza dell'esempio, che ha avuto il compito di illustrare la logica e la metodologia proposta, possiamo sintetizzare i passi sopra commentati nei seguenti punti:

1. focalizzazione del problema e dei sottoproblemi
2. analisi empirica
3. analisi per saperi di senso comune (dimensione politica, sindacale, associazionistica)
4. analisi per ambiti concettuali
5. definizione delle competenze professionali : ricerca delle risorse umane
6. interistituzionalità: individuazione delle organizzazioni
7. interventi integrati: identificazione dei servizi e delle attività in riferimento alle rispettive competenze



Possiamo quindi migliorare l'integrazione dei sistemi di orientamento attraverso un dispositivo intraorganizzativo (l'organizzazione si conosce) e un pacchetto metodologico da spendere in ambito interistituzionale per la risoluzione di un problema particolare e per la definizione dei saperi e delle organizzazioni da chiamare in causa. La complessità interna delle organizzazioni e la compresenza nel territorio di organizzazioni portatrici di linguaggi, saperi, competenze differenti rientrano nella proposta qui avanzata come elementi imprescindibili di successo. La compresenza di microculture e di copioni diversificati non sono stati interpretati quindi come elemento di disturbo, ma come punto di forza. In ambito interistituzionale infatti le microculture organizzative troveranno occasione di manifestarsi attraverso gli attori che sono stati chiamati in causa nella fase dello sfoglio degli operatori. La fase di autoconoscenza organizzativa è però imprescindibile perché se gli attori organizzativi concorrono all'affermazione di microculture differenti, quando questi vengono chiamati a lavora in ambito interistituzionale non possono non sapere di poter offrire solo una parte delle competenze, dei linguaggi, dei saperi da questa posseduti. Il dispositivo metodologico cerca di rendere conto alla complessità interna delle organizzazioni analizzate e di agevolare il lavoro interistituzionale sfruttando quanto già è presente nelle organizzazioni: copioni, didattiche e condizioni di esercizio differenti, una cultura organizzativa sfaccettata e multiculturale, attori organizzativi solo parzialmente circoscrivibili all'interno delle organizzazioni, saperi e competenze tacite che devono essere formalizzate.

**BIBLIOGRAFIA SUL SISTEMA ARETINO
ED OLTRE**

Massimo Squillacciotti

- AA. VV., *Classe e territorio. Dalla dissoluzione delle comunità contadine alla città metalmeccanica*, "Classe", 14, 1977.
- AA. VV., *Culture subalterne e dominio di classe*, "Classe", 10, 1975.
- AA. VV., *Il fascino ambivalente del villaggio globale*, "Testimonianze", 392, 1997.
- AA. VV., *Le parole chiave del villaggio globale*, "Testimonianze", 405, 1999.
- AA. VV., *Il futuro del Novecento. Come il XX secolo ha pensato il tempo a venire*, Roma, manifestolibri, 1999.
- ACCORNERO A., *Lavoro e non lavoro*, Bologna, Cappelli, 1980.
- ALACEVICH F., *I giovani tra scuola e lavoro nella provincia di Arezzo. 1 - Politica dell'orientamento. Indagine sui licenziandi dalla scuola dell'obbligo*, Amministrazione Provinciale di Arezzo, 1982.
- ALACEVICH F., *I giovani tra scuola e lavoro nella provincia di Arezzo. 2 - Indagine sui giovani che abbandonano la scuola dell'obbligo*, Amministrazione Provinciale di Arezzo, 1982.
- AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI AREZZO, *Scuola e lavoro nella società aretina degli anni '80*, atti del convegno a cura del Servizio Orientamento, Arezzo, 1982.
- AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI AREZZO, *Vedere alla grande*, video sui nuovi linguaggi per la formazione curato da A. M. Di Paolo, M. Squillacciotti, R. Zaccaria e realizzato da *Imago* per conto dell'Amministrazione Provinciale di Arezzo, 1995.
- ARMENI R., PIVA P., *Noi vivremo del lavoro. Viaggio al tramonto di un mito*, Roma, Edizioni Lavoro, 1980.
- AUGÉ M., *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Eléuthera, 1993.
- BASSI P., PILATI A., *I giovani e la crisi degli anni settanta*, Roma, Editori Riuniti, 1978.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1996.
- BRAVO G. L., *Classi, tradizioni, nuova cultura*, Ivrea, Fr. Enrico, 1976.
- CARLINI G., GUALA C. ed altri, *Tra i giovani. Inchiesta sugli orientamenti di una nuova generazione*, Roma, Editori Riuniti, 1983.
- CENSIS, *L'economia aretina oltre il riaggiustamento*, Milano, Angeli, 1984.
- DI PAOLO A. M., SCAVIA C., *Vetrai. Un mestiere prezioso tra vecchi e nuovi saperi*, in *IVV 1952-1992. Per una storia del vetro nel Valdarno*, a cura di G. Gallo, Firenze, Ponte alle Grazie, 1994, pp. 139-159.
- GALLO G., *Industria è... Ipotesi per un Centro di documentazione, formazione e promozione per l'industria*, Perugia, Electa/Editori Umbri Associati, 1991.
- GRAMSCI A., *Quaderni dal carcere*, Torino, Einaudi, 1975.
- HIRSCH F., *Limiti sociali dello sviluppo*, Milano, Bompiani, 1982.
- MARLIANI G., MARSIGLIA G., SQUILLACCIOTTI M., *Differenziazioni territoriali dello sviluppo e socializzazione al lavoro*, Firenze, Regione Toscana, Dipartimento Istruzione e Cultura, 1986.
- MONTE DEI PASCHI DI SIENA, *Arezzo. Sviluppo industriale e dinamica socio-economica della provincia negli anni '70*, Siena, Monte dei Paschi di Siena, 1981.
- ONOFRI S., *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 2000.
- PACI M., *La struttura sociale italiana*, Bologna, Il Mulino, 1982.
- POMIAN K., *Tempo / temporalità*, Torino, Einaudi, "Enciclopedia Einaudi", 14, 1981: 24-101.

- RICOLFI L., SCIOLLA L., *Senza padri né maestri. Inchiesta sugli orientamenti politici e culturali degli studenti*, Bari, De Donato, 1980.
- SATTA G., *Sapere e saper fare*, Rimini, Maggioli, 1984.
- SQUILLACCIOTTI M., *La socializzazione dei giovani al lavoro: atteggiamenti e ideologie*, Amministrazione Provinciale di Arezzo, “Quaderni del Lavoro”, marzo 1982.
- SQUILLACCIOTTI M., *Famiglia e processi di trasformazione*, Regione Toscana, Giunta Regionale, Dipartimento Istruzione e Cultura, Firenze - Giardini Editori, Pisa, 1982.
- SQUILLACCIOTTI M., *Lavoro, industria e cultura. Storia delle trasformazioni sul territorio aretino*, Perugia, Electa/Editori Umbri Associati, 1990.
- SQUILLACCIOTTI M., *Nuove tecnologie e mutamenti socio-culturali. Processi di trasformazione nell'area produttiva aretina*, Milano, F. Angeli, 1989.
- SQUILLACCIOTTI M., DI PAOLO A. M., *Dalla tuta al camice. Il sistema produttivo come metalinguaggio e la comunicazione nei processi formativi*, in “Annali” della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Siena, vol. IX, 1988, pp. 173-193.
- SQUILLACCIOTTI M., DI PAOLO A. M., *La ricerca per l'orientamento*, in *Disoccupati in Provincia di Arezzo. Un'indagine su atteggiamenti, aspettative e bisogni in un campione di disoccupati delle liste di collocamento*, rapporto a cura di M. Cassano, Università degli Studi di Siena - Amministrazione Provinciale di Arezzo, “Rapporto di lavoro 1994”, pp. 1-10.
- TULLIO ALTAN C., *Valori, classi sociali, scelte politiche. Indagine sulla gioventù degli anni settanta*, Milano, Bompiani, 1976.
- WEIL S., *La condizione operaia*, Milano, Comunità, 1952.

Filmografia

- MICHELANGELO ANTONIONI, *Zabriskie Point*, It.-Usa 1970.
- STUART HAGMANN, *Fragole e sangue*, Usa 1970.
- STANLEY KUBRICK, *2001: Odissea nello spazio*, Gb 1968.
- ETTORE SCOLA, *Trevico-Torino... Viaggio nel Fiat-Nam*, It. 1973.
- ALAIN TANNER, *Jonas che avrà vent'anni nel 2000*, Svizz.-Fr. 1976, in Italia 1979; ediz. orig. *Jonas qui aura 25 ans en l'an 2000*.
- ANDREI TARKOWSKI, *Stalker*, Urss 1979.
- WIM WENDERS, *Il cielo sopra Berlino*, Rft-Fr. 1987.
- WIM WENDERS, *Fino alla fine del mondo*, Germ.-Fr.-Austral. 1991.
- WIM WENDERS, *Così lontano, così vicino*, Germ. 1993.

APPENDICE 1:
PROGETTARE NEL TERRITORIO.
GLI ENTI LOCALI PER LE NUOVE SFIDE
DELLE POLITICHE SOCIALI ED EDUCATIVE

Renato Zaccaria

Handicap – Simulazione di progetto: settore educazione, l'analisi dei bisogni

[A] – REQUISITI

1. Un progetto è un vero progetto se determina cambiamenti in modo ordinato ed intenzionale
2. Chi fa un progetto non deve stabilire solo la direzione del mutamento, deve guidarlo

[B] – PERCHE'

Per ridimensionare il progetto **occulto**, sempre presente, attraverso la definizione di un progetto **manifesto** che recupera gli scopi **latenti** introducendo **razionalità**.

[C] – CARATTERISTICHE

Il progetto è un **contenitore** organizzativo che evita la **dispersione** decisionale, si definisce nell'ambito di un campo **strutturato** che comprende: le finalità istituzionali, le indicazioni di programma, la professionalità degli operatori, la realtà ambientale e sociale, la domanda sociale, inoltre deve restare **aperto** ad ogni alternativa e deve essere **flessibile**, cioè costituire una risposta specifica alla diversità delle situazioni.

[D] – UN PROGETTO DEVE GUARDARE AL FUTURO

Non sono le situazioni, ma le decisioni a creare le risorse.
Le azioni progettuali devono essere coniugate al futuro.

[E] – LE COMPETENZE

Competenze manageriali orientate sui compiti, su problemi concreti.
Necessità di conoscenze di luoghi, tempi, persone, gruppi, situazioni.

[F] – PROGETTARE VUOL DIRE PREDIRE

Progettare consiste nell'imparare a predire le conseguenze.
Alcune forme di predizione sono possibili.
E' possibile predire con margini di errore accettabili.
In certi campi la predizione non è sempre possibile

[G] – DIFFICOLTA' PROGETTUALI

Quando ci si illude di poter costruire un nuovo e ideale sistema sociale perché non è facile formulare ipotesi attendibili, soddisfare le attese, coinvolgere tutti.

[H] – COMPLESSITA' DEI COMPITI

Alcune domande a chi vuole progettare:

- quali competenze e conoscenze devi possedere?
- sai come si articola un processo di progettazione?
- quali sono i limiti della progettazione?
- pensi di poter essere in grado di valutare la potenziale efficacia di un progetto?
- come stabilire il livello di congruenza tra il progetto, la sensibilità sociale, e le domande.

In sintesi: **quale è la realtà e dove e come potrebbe essere modificata?**

Un progetto non potrà costruire un nuovo sistema sociale, anche se le azioni proposte consentono di affrontare il compito piuttosto complesso:

[I] - LE AZIONI

Formulare ipotesi attendibili su obiettivi conseguibili.

Persuadere la domanda sociale che gli interventi hanno validità empirica, scientifica ed istituzionale.

Coinvolgere grandi segmenti di popolazione.

Chi fa progetti deve operare mutamenti nella realtà, non importa che sia un politico, un amministrativo, un operatore sociale, un semplice cittadino, un esperto o un imprenditore. Ciò che è **essenziale** è che determini cambiamenti, così che domani ci sia qualcosa di diverso rispetto ad oggi.

[L] – PRECARIETA' DEGLI SPAZI PROGETTUALI

A **breve termine**, perché non si riesce a soddisfare le attese.

A **lungo termine**, si possono avere effetti inattesi.

[M] - RAPPORTI DA DEFINIRE

Un progetto deve affrontare problemi che appartengono a presente, ma sono radicati nel passato.

Se ci si concentra solo sul presente non si riesce ad influire sul futuro.

[N] – LE INFORMAZIONI

Le informazioni e i dati sono di importanza determinante: consentono una migliore comprensione del problema e la definizione di molte ipotesi progettuali.

[O] – PROGETTO E PROGRAMMAZIONE

Sono ambedue processi continui, intenzionali e sistematici, ma il progetto si differenzia dalla progettazione, perché:

- ha specifiche connotazioni di predittività
- è orientato sui compiti
- è coniugato al futuro
- è un contenitore organizzativo
- ha come ambito un campo strutturato.

[P] – LE FASI DEL PROGETTO

Ogni progetto prevede alcune fasi:

P1 – FASE DI RILEVAMENTO

E' l'inventario, l'attenta rilevazione del presente, delle possibilità delle risorse, dei bisogni manifesti e latenti, reali e indotti, espressi dalla domanda sociale e dalle attese.

P2 – FASE DELLE PREVISIONI DI SVILUPPO

Proiezione, estrapolazione, predittività.

Individuazione delle possibilità potenziali interne al sistema (spazi, tempi, strutture, servizi, professionalità...).

P3 – FASE DI INDIVIDUAZIONE ESIGENZE E BISOGNI

Bisogni rilevati, interpretati, distintamente tra quelli indotti e quelli reali.

P4 – FASE DELLE DECISIONI

In questa fase si esprime una valutazione, un giudizio di merito sulle fasi precedenti infatti, se la rilevazione e le previsioni sono state documentate e motivate, le decisioni possono dare il via alla fase di esecuzione.

P5 – FASE DI ESECUZIONE

E' l'attuazione delle decisioni.

La progettazione si conclude e inizia la programmazione degli interventi.

Questa fase deve avere caratteristiche di:

- flessibilità
- correggibilità
- tempestività delle esecuzioni
- verifica
- aggiustamento.

SIMULAZIONE – PROGETTO: CENTRO DI DOCUMENTAZIONE HANDICAP

Obiettivi

Promuovere e costituire supporti scientifici, culturali e strumentali da mettere a disposizione di istituzioni, soggetti pubblici e privati, interessati all'integrazione delle persone con handicap inserite in contesti formativi o/e lavorativi.

Gli Enti convenzionati si impegnano ad operare in modo coordinato ed integrato, nel rispetto delle reciproche autonomie, per attivare le possibili risorse pubbliche e private presenti nel territorio.

Attività

1. promozione della cultura, della diversità e della differenza
2. diffusione e circolazione delle idee
3. coordinamento e integrazione delle risorse
4. rilevazione dei bisogni
5. memoria storica
6. collegamento e rapporto tra le istituzioni
7. documentazione
8. informazione specifica mirata

Servizi

Documentazione

- archivi specializzati di testi
- riviste
- audiovisivi
- software
- sussidi
- normativa

Raccordo

- inventario dei bisogni
- inventario delle risorse

Iniziative

- dibattiti
- corsi di aggiornamento
- seminari
- gruppi di lavoro
- osservatori

Informazioni, sportello informativo

Luogo attrezzato

- quale punto di incontro
- come riferimento comune
- come opportunità per collaborare
- quale spazio per produrre

Consulenza

- personale del centro di documentazione
- esperti comunque presenti sul territorio
- operatori dei servizi
- persone in situazione di handicap, di svantaggio o marginalità sociale

Utenza

- Operatori
- Amministratori
- Dirigenti e docenti delle istituzioni educative e della formazione
- Politici delle istituzioni e dei servizi finalizzati all'integrazione educativa, scolastica, sociale
- Imprenditori
- Persone comunque in situazione di handicap
- Famiglie singole e/o associate
- Associazioni del volontariato
- Cittadinanza

APPENDICE 2:
IL SITO WEB ARETINO
“ORIÉNTATI – ORIENTÀTI”

Massimo Squillacciotti

1 – Premessa

La scheda utilizzata per l'analisi del sito è stata prodotta a partire dalla specificità del sito stesso che da una parte è stato assunto come fenomeno oggetto d'analisi ma nello stesso tempo luogo di produzione di una scheda di valutazione che si ponga come modello esportabile per l'analisi di altri strumenti analoghi per attività di orientamento in rete, alla luce della concezione e pratica di orientamento come attività rivolta a soggetti-persone *in-formazione*.

Inoltre, come dichiarato nella *Presentazione* di questo studio, l'analisi del sito serve per la verifica delle condizioni in cui e per cui *Oriéntati/Orientàti* potrebbe costituire uno strumento funzionale allo spazio di gestione di una nuova politica di integrazione dei sistemi, dal momento che il sito stesso è essenzialmente una delle risposte organizzative ed innovative dell'Amministrazione Provinciale nel campo dell'orientamento e della informazione a riguardo.

La scheda è suddivisa nei seguenti campi:

- identificazione
- coinvolgimenti
- precedenti
- obiettivi
- metodi
- qualificazione - caratteristiche
- efficacia - impatto
- risultati

2 – Identificazione

Sito web. <http://orientati.provincia.arezzo.it>

Strumento multimediale in rete per l'orientamento secondo le metodologie della narrazione ed ipotesi antropologiche che restituiscono ai dati numerici presentati ed alla filosofia dell'orientamento enunciata lo spessore storico-culturale del territorio attraverso la presentazione di storie esperienziali nel mondo del lavoro, di profili professionali e profili aziendali, di percorsi formativi desunti da analisi sul reale, di strategie della persona nei confronti delle proprie scelte di formazione e di lavoro, di percorsi a schede visive di interventi di professionisti per l'auto-orientamento degli utenti giovani e per costituire un sistema di riferimento per gli addetti ai lavori dell'orientamento, per costituire n sistema on-line di relazione tra utenti ed operatori istituzionali.

3 – Coinvolgimenti

La realizzazione del progetto è stata eseguita tramite convezione tra l'Amministrazione Provinciale di Arezzo e l'Università di Siena, nelle seguenti realtà operative:

- il Servizio Orientamento della provincia aretina, coordinato dalla dottoressa Annamaria Di Paolo;
- alcuni docenti delle due Facoltà di Lettere di Siena ed Arezzo che si sono posti come comitato scientifico del sito stesso: i proff. Massimo Squillacciotti (antropologia culturale) e Maurizio Masini (laboratorio multimediale di scienze della comunicazione)

di Siena ed i proff. Ivo Biagianti (storia dell'industria) e Loretta Fabbri (pedagogia generale) di Arezzo;

- un gruppo interfacoltà di giovani laureandi e laureati, che ha svolto attività di ricerca e di sviluppo informatico del sito, diretto dal prof. M. Squillacciotti, presso il Laboratorio Audiovisivi del Dipartimento di Filosofia e Scienze Sociali di Siena.

4 – Precedenti

Il progetto è iniziato nel 1996 con lo svolgimento di una serie di corsi di aggiornamento, in successione, riguardanti i temi delle nuove tecnologie della comunicazione e della loro applicabilità nel campo della formazione e dell'orientamento.

I corsi in questione sono stati anch'essi attuati in regime di convenzione tra Amministrazione Provinciale di Arezzo ed Università di Siena e si sono avvalsi della collaborazione dei ricercatori del progetto di ricerca sulla formazione dell'offerta culturale del Fosip dell'Università di Colima in Messico.

Inoltre e nello stesso periodo, questa attività pregressa di formazione da una parte ha condotto la cattedra di antropologia culturale della Facoltà di Lettere e Filosofia di Siena a sperimentare forme di didattica multimediale ed in rete e, dall'altra, ha evidenziato la possibilità di coniugare le competenze acquisite dai corsisti con l'esigenza di intervento sul territorio da parte del Servizio Orientamento, con la messa in cantiere di quest'ultimo progetto del sito "Oriéntati-Orientàti".

5 – Obiettivi

"Oriéntati si pone come obiettivo principale la messa in rete di vari fattori che entrano in gioco nelle dinamiche inerenti alle scelte professionali.

Dinamiche personali e sociali si intrecciano nel progetto professionale nel quale convergono la dimensione soggettiva e territoriale, il passato e il futuro, lo spazio del desiderio e della realtà.

Il sito ripropone simultaneità di situazioni, di vissuti, di dati oggettivi e di storie personali, il tutto leggibile e aggregabile secondo logiche diverse, riferite alla soggettività del *navigatore*".

6 – Metodi

La prima pagina del sito si apre con la citazione di una frase di un film di Totò particolarmente significativa oggi per l'importanza che ha raggiunto l'attività di orientamento dei percorsi formativi e lavorativi dei giovani. La frase è: "Scusi per andare dove devo andare, per dove devo andare?".

L'uso di questa citazione intende mettere in luce proprio il carattere di complessità:

- in primo luogo dei linguaggi che il giovane si trova oggi ad affrontare ed usare;

- in secondo luogo dei meccanismi e delle implicazioni nel nesso scuola-mercato del lavoro;

- in terzo luogo "rappresenta" l'aspetto della condizione giovanile con cui gli educatori si scontrano più di frequente oggi, vale a dire l'attardamento psico-affettivo e motivazionale verso le scelte della vita da adulto.

Una delle risposte possibili al quesito si trova proprio nell'opportunità che il sito offre di auto-orientamento, inteso come strumento per creare nel soggetto, in quanto

persona, consapevolezza della necessità di integrabilità e commisurabilità tra le sfere del personale - costituite da risorse (interessi, aspirazioni, sogni) e strategie di realizzazione - ed opportunità di successo (“pensare globalmente ed agire localmente”) alla luce della storicità dei processi socio-economici del territorio (“il futuro ha un cuore antico”).

Dal punto di vista antropologico questa strategia di relazione equivale ad affermare che la realizzazione del decentramento del proprio punto di vista da parte della persona - necessaria oggi per comprendere il sé e l’altro in ogni sfera della conoscenza - passa attraverso l’ipotesi di comprensione di tutti i punti di vista per l’assunzione di quel punto di vista che relaziona le sfere del personale con le strategie dell’obiettivo.

Queste condizioni sono interne alle finalità del sito per la sua particolarità di metodologia d’uso dei dati proposti nella rete, per il suo carattere, appunto, di “diversità” (contrapposta a standardizzazione) e “sussidiarietà” (cioè dare le capacità d’analisi).

7 – Qualificazione - caratteristiche

Il sito è uno strumento per l’orientamento, inteso questo come informazione e formazione, attraverso un *sistema intelligente* che affronta in rete il rapporto tra fabbisogni formativi ed esigenze della persona nel confronto con la complessità sociale e produttiva del territorio della provincia aretina.

I presupposti teorici e metodologici della politica di orientamento, esplicitata in un’apposita area del sito, sono tradotti anche nei caratteri del sito stesso.

Il sito si presenta come:

a) *sistema intelligente* in quanto offre la compresenza e l’interazione dei diversi linguaggi che la multimedialità consente (testi lineare e grafici, immagini fisse ed in movimento, musica e parlato), e che supportano informazioni in uscita e registrano informazioni in entrata;

b) *rete integrata* in quanto strumento di capitalizzazione delle risorse, incremento della conoscenza, rafforzamento delle potenzialità locali (*empowerment*);

c) *informazione* in quanto fornisce dati su luoghi e tempi del rapporto tra fabbisogni formativi ed esigenze della persona nel confronto con la complessità sociale e produttiva del territorio della provincia aretina;

d) *formazione* in quanto presenta percorsi esperienziali (in audio e testo) in relazione sia con il contesto storico-produttivo dell’area che con le proposte metodologiche che l’orientatore in rete suggerisce per una consapevolezza delle strategie della persona.

8 – Efficacia - impatto

Il sito, data la sua struttura di strumento multimediale per la compresenza di linguaggi diversi e per la dimensione di rete di connessioni simboliche, realizza una efficacia comunicativa omogenea, come portata, alla sua stessa filosofia d’orientamento.

Le informazioni sono ottenibili attraverso diversi percorsi ed a partire da diversi punti tematici e di vista in corrispondenza del punto di vista di partenza della persona-utente; punto di vista inteso sia in termini di linguaggio comunicativo prescelto sia di livello di consapevolezza del proprio interesse conoscitivo, sia per la opportunità di

revisione del già conosciuto in relazione di integrabilità della nuova conoscenza acquisita in rete.

L'uso del sito permette l'apprendimento continuo e la costruzione/adequamento di strategie comportamentali orientate al fine, là dove l'apprendimento realizza la possibilità di trasferimento cognitivo e metodologico dell'esperienza acquisita e la navigazione realizza già di per sé l'obiettivo di attività di auto-orientamento, sia perché le sequenze del percorso vengono relazionate nella persona-utente che ne produce il contesto e dà senso a quello che acquisisce, sia perché questo processo viene realizzato anche attraverso il confronto con le esperienze di altre persone.

9 – Risultati

I risultati¹ del progetto sono pienamente conformi ai presupposti ma sono anche commisurati ad una serie di fattori perché lo strumento dell'orientamento in rete realizzi totalmente la sua efficacia ed i suoi obiettivi di flessibilità e plasticità, alla luce dello stato attuale della sua fruibilità e fruizione:

- grado di alfabetizzazione della persona-utente allo strumento informatico;
- aggiornamento continuo dei dati storico-statistici, dei percorsi esperienziali dei soggetti intervistati, dei profili e campi professionali indagati e coperti, delle stesse filosofie dell'orientamento;
- ampliamento ed articolazione delle sequenze video e testuali delle proposte di sussidio orientativo;
- ampliamento della diffusione pubblica del sito e monitoraggio sul campo della sua efficacia comunicativa, strumentale e di fabbisogno delle persone-utenti;
- realizzazione di antenne-sportelli d'uso guidato dello strumento nei diversi luoghi d'accessibilità e frequentazione degli utenti;
- sviluppo delle funzioni di programmazione degli interventi interni ed esterni al sito con un aumento dello spazio di direzione dello stesso, in connessione con le politiche dell'Amministrazione.

In conclusione il sito "*Oriéntati/Oientàti*" non può costituire di per sé il "luogo" di integrabilità dei sistemi, ma può efficacemente supportare tale obiettivo come strumento in rete delle pratiche e delle strategie delle diverse realtà istituzionali implicate nei processi dell'orientamento, formazione, istruzione e lavoro. Inoltre è la differenziazione dei linguaggi, come forma e contenuti, interna al sito a risultare altamente compatibile con le differenze dei linguaggi da parte delle diverse realtà esterne a patto che quest'ultime differenze derivino da una chiarificazione preliminare della competenza e congruenza dei linguaggi usati dalle diverse parti in questione.

¹ Oltre a questa scheda, per un'analisi più dettagliata sui dati emersi nella diffusione-sperimentazione del sito, cfr. la Relazione finale consegnata all'Amministrazione stessa.