

LE COMPETENZE ORIENTATIVE NEL NUOVO OBBLIGO DI ISTRUZIONE

QUANDO SONO IL RISULTATO DI APPRENDIMENTO

Maria Grazia Accorsi

In un momento in cui, a livello nazionale ed europeo, l'attenzione all'orientamento come approccio "olistico e formativo" diventa nuovamente cogente, è possibile utilizzare le opportunità offerte dal nuovo obbligo di istruzione per sistematizzare le prassi e rivisitare l'azione educativa in un'ottica orientativa

PREMESSA

Il presente contributo porta a sintesi l'elaborazione sul tema dell'orientamento sviluppata nell'ambito di un percorso di *Formazione in servizio di docenti*, rivolto alla programmazione dei curricula dell'obbligo di istruzione che l'Amministrazione provinciale di Pordenone ha promosso nelle annualità 2008 e 2009 e che ha alimentato, attraverso metodologie attive e partecipate e in modalità *blended*, la strutturazione di una comunità professionale.

Al termine del percorso biennale di formazione è stato infatti istituito un gruppo di *'docenti esperti'* che è ora disponibile come risorsa per l'intera comunità (diffusione di pratiche, consulenza e animazione dei Consigli di classe e dei dipartimenti, ecc.).

Il contributo prevede un'articolazione in due parti: nella presente, viene effettuata un'analisi dei risultati di apprendimento previsti in uscita dal biennio dell'obbligo per individuarne la declinazione delle competenze orientative che per la prima volta fanno il loro ingresso esplicito tra gli standard dell'istruzione¹.

L'ORIENTAMENTO NELLA NORMATIVA DEL NUOVO OBBLIGO

Il nuovo obbligo di istruzione inaugura l'ingresso esplicito dell'orien-

tamento nel biennio dei percorsi dell'istruzione secondaria di secondo grado. Al termine del biennio dell'obbligo l'allievo deve/può esercitare una scelta: continuare nel percorso intrapreso? Continuare in un altro indirizzo? Intraprendere un lavoro con contratto di apprendistato²? Seguire un percorso nell'ambito della formazione professionale regionale per l'acquisizione di una qualifica? Considerare la possibilità di rientrare successivamente con crediti nell'istruzione, dopo avere fatto esperienze diverse (volontariato nel servizio civile, esperienze di lavoro, ecc.)?

Nella normativa che introduce il nuovo obbligo³, le competenze orientative fanno il loro ingresso formale in diverse modalità⁴, dirette e indirette:

1. *L'orientamento è competenza culturale*

La capacità di orientarsi viene esplicitamente indicata tra i 'Risultati di Apprendimento' (RdA) prescritti come standard di uscita dal biennio: "*si orienta nel tessuto produttivo del proprio territorio*" è una competenza culturale (compresa nell'Asse storico sociale), che deve essere garantita e comprovata al termine del curriculum dell'obbligo.

2. *L'orientamento è competenza chiave di cittadinanza*

La capacità di progettare con la



specifica declinazione di "...offrire ai giovani gli strumenti che li preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come pure per la vita lavorativa..."(DM 139/07), è prevista tra le "competenze chiave di cittadinanza"

3. L'intero set delle 'competenze chiave di cittadinanza' ha valenza orientativa

La capacità di gestire il proprio ap-

prendimento, di acquisire informazioni per operare in modo autonomo e responsabile le proprie scelte, di elaborare un proprio progetto professionale/formativo/di vita...: queste, come tutte le altre competenze 'chiave' riportate in figura 1 rientrano a pieno titolo tra gli strumenti utili al processo di auto-orientamento della persona⁵ e quindi ad un orientamento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong guidance*).

AMBITO	COMPETENZE
Costruzione del sé	Imparare ad Imparare Progettare
Relazioni con gli altri	Comunicare Collaborare e Partecipare
Rapporto con la realtà naturale e sociale	Risolvere problemi Individuare collegamenti e relazioni Acquisire ed interpretare l'informazione

Figura 1 - Competenze chiave di cittadinanza

LA DISCIPLINA DELL'OBBLIGO E LE CATEGORIE CONCETTUALI DELLE SCIENZE DELL'ORIENTAMENTO

"I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) Essi costituiscono il tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa." D.M. 139/07 "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione"

Figura 2a: I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione

Se era prevedibile che, data la nuova identità del biennio, le norme introducessero la tematica dell'orientamento, non era scontato l'approccio con il quale esso viene proposto, che appare interamente in linea con la definizione di orientamento⁶, contenuta nelle recenti 'Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita' pubblicate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (15 Aprile 2009): un approccio che integra gli apprendimenti orientativi fra gli apprendimenti 'per la vita', che sono la condizione per sviluppare la responsabilità e l'autonomia, per esercitare una progettualità, per un approccio 'costruttivo' (e non puramente 'di scelta') del proprio futuro.

"La centralità del giovane che apprende costituisce il primo riferimento per ogni azione di orientamento. L'obiettivo prioritario è la sua maturazione in termini di autonomia e responsabilità ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva." D.M. 27 DICEMBRE 2007 "Obbligo di istruzione Linee guida (Decreto 22 agosto 2007)".

Figura 2b: La centralità del giovane che apprende

4. *Il paradigma dei 'Risultati di apprendimento' sposta l'attenzione sullo studente che apprende*

Si pone attenzione alla valenza orientativa non solo nelle indicazioni specifiche sopra richiamate, ma anche interpretando la richiesta di spostare il punto di vista metodologico didattico di qualunque insegnamento verso una *'centralità dello studente che apprende'*: punto di vista che *'costituisce il primo riferimento per ogni azione di orientamento'* (Obbligo di istruzione - Linee guida, art. 3). L'approccio dei RdA, per la prima volta introdotto esplicitamente nel sistema italiano dell'istruzione secondaria superiore, proprio con il Regolamento dell'obbligo, sposta il paradigma dell'insegnamento/apprendimento dagli input (i contenuti, i programmi, che cosa fa il docente), a che cosa l'allievo sa e sa fare alla conclusione del percorso.

PREMESSE PER UNA DIDATTICA CHE ASSUMA GLI STANDARD DELLE COMPETENZE ORIENTATIVE

Certamente non basta constatare l'idoneità dell'approccio normativo, e neppure la declinazione esplicita di competenze orientative come *learning outcomes* da assicurare, perché l'orientamento venga effettivamente praticato, perché la scuola si metta effettivamente in grado di garantire al giovane, *"durante il percorso formativo, di costruirsi delle competenze orientative adeguate ad accompagnare il proprio processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita e di sviluppare una progettualità personale sulla quale innescare scelte progressivamente sempre più specifiche"*.

La disciplina del nuovo obbligo pone infatti sfide molto impegnative:

- per la prima volta vengono indicati 'Risultati di apprendimento' (RdA)

come standard, sostituendo con ciò gli input di apprendimento (i programmi, che cosa fa il docente), con i risultati che debbono essere garantiti tramite modalità che non vengono prescritte, ma che debbono dimostrare la loro validità ed efficienza tramite gli apprendimenti effettivamente conseguiti dagli studenti;

- i RdA sono espressi per competenze (chiave e culturali) che non interpellano singole discipline o gruppi di esse, ma sono perseguibili solo a condizione che tutte le discipline se ne facciano carico, secondo il contributo specifico che sono in grado di apportare, valorizzando il linguaggio e le tecniche distintive. In questo modo si richiede di superare la separatezza delle discipline⁸;
- i Risultati di apprendimento sono comuni a tutti i percorsi del biennio in tutti gli indirizzi dell'istruzione secondaria superiore, che debbono pertanto essere equivalenti;
- gli standard di uscita sono posti senza modificare gli ordinamenti in essere.

In questo quadro altamente sfidante si inserisce anche la questione dello sviluppo di competenze orientative richieste per l'uscita dall'obbligo.

Come abbiamo affrontato la progettazione dei curricoli per il perseguimento delle competenze orientative? L'abbiamo fatto istruendo, integrando e interpretando didatticamente le diverse indicazioni normative nelle quali vengono individuate esplicitamente le accezioni delle competenze orientative che sopra abbiamo elencato, a partire dall'ambito delle competenze culturali (e in particolare 'orientarsi nel tessuto produttivo del territorio') e dalla specifica competenza chiave individuata nel 'progettare', fino all'insieme delle competenze chiave (che traducono gli standard europei delle competenze per l'apprendimento permanente) e all'indicazione del nuovo paradigma dell'insegnamento apprendimento posto dai RdA.



<p>Abilità/ capacità n. 1 "Riconoscere le caratteristiche principali del mercato del lavoro"</p>	<p>I concetti chiave:</p> <p>a) <i>mercato</i> = scambio (tra 'lavoro' e 'remunerazione'); la merce (l'oggetto dello scambio) è il lavoro (unità di calcolo: tempo, risultato, competenze e responsabilità, ...); chi domanda è l'azienda; chi offre è il lavoratore (apparente inversione rispetto al linguaggio comune). Cfr. analisi marxista del lavoro come merce. Libero scambio (legge domanda e offerta > correttivi);</p> <p>- <i>Accesso al mercato</i>: attraverso Enti (Cpl, Agenzie, ecc.); accesso diretto (invio CV, inserzioni, Banche dati, internet, ecc., attraverso meccanismi di accesso legati alla famiglia, alle conoscenze;...).</p> <p>Fattori facilitanti l'accesso...;</p> <p>- <i>Ampiezza del mercato</i> (mobilità orizzontale, spazio unitario dell'Unione europea); strumenti della mobilità; Accordi internazionali (Costituzione art. 35).</p> <p>- <i>Mobilità sociale verticale</i> (attraverso la scuola, statistiche sul grado di mobilità sociale; ..);</p> <p>b) <i>il lavoro è un diritto</i> cfr. Costituzione (titolo III) che garantisce formazione, elevazione professionale, retribuzione proporzionata a qualità e quantità del lavoro e comunque sufficiente ad assicurare a sé e alla famiglia un'esistenza dignitosa e libera, riposo e ferie, età pensionabile, inabilità, minori; iniziativa economica privata...</p> <p>Tutele (CCNL, organizzazioni sindacali, scioperi, diritto del lavoro, ecc.);</p> <p>c) <i>il mercato del lavoro ha delle caratteristiche locali territoriali</i> (settori e comparti distintivi, grado di imprenditorialità, differenziali di aree ...);</p> <p>d) <i>c'è una geografia del mercato del lavoro</i> (tessuto produttivo, distretti, elementi che influenzano la tenuta, effetti anche dalla finanza, differenziali di aree);</p> <p>e) <i>caratteristiche locali/ territoriali del mercato del lavoro</i> (settori e comparti distintivi, grado di imprenditorialità, il mercato del lavoro locale oggi, ..);</p> <p>f) <i>il mercato ha degli andamenti storici</i> (occupazione disoccupazione, occupazione femminile, over 45/55, emigrazione, immigrazione, confronto con obiettivi di Lisbona, con altri mercati);</p> <p>g) <i>il MdL ha un'organizzazione</i> Cpl, Agenzie del lavoro, Agenzie orientamento, Borsa lavoro, ecc.</p>
<p>Abilità/ capacità n. 2 e n. 3 "Riconoscere i principali settori in cui sono organizzate le attività economiche del proprio territorio"</p> <p>"Riconoscere le opportunità lavorative offerte dal territorio"</p>	<p>I concetti chiave:</p> <p>Settori comparti Concetti/definizioni. Classificazioni diverse: es. ATECO, ISFOL,..).</p> <p>Le aziende produttive e la complessa rete di ricerca, servizi, finanza, trasporti, istruzione, ecc.</p> <p>Gli 'aggregati' (I distretti, le filiere, le catene, ...).</p> <p>I settori/comparti/le filiere/i distretti del territorio/ (osservazione, ricerca su internet, interviste,..).</p> <p>Le aziende. Principali tipologie (di capitali, di persone, aziende pubbliche, private, ONLUS, ..).</p> <p>Le imprese principali del territorio.</p> <p>Le imprese hanno un'organizzazione (principali elementi per leggere un'organizzazione produttiva, sempre con un occhio ai ruoli e all'imprenditorialità) (osservazione, interviste, testimonianze).</p> <p>Quali ruoli, in quali imprese/aziende. Scolari necessarie e altri requisiti (ricerca su banche dati, inserzioni su quotidiani o giornali specializzati, CPI, ...). Quali impieghi privilegiati con i titoli di studio rilasciati dalla mia scuola (qualifiche, diplomi)? Con titoli successivi (universitari; di alta formazione)?</p> <p>Le professioni (normate, non normate); i livelli (EQF).</p> <p>Le imprese nascono, crescono, possono ammalarsi, cambiano, .. muoiono (storia di un'impresa dalla viva voce di un imprenditore; spesso la 'microstoria' riproduce eventi della macrostoria).</p> <p><i>L'economia del territorio ha una storia. In passato</i> (approfondire il pregresso, es. come è nato il distretto del ...); <i>recentemente/in atto</i> mutamento spinto e veloce (informatica, specializzazione, decentramento produttivo/ delocalizzazione, competizione nel mercato globale, ecc.). Impatto della crisi in corso sul territorio.</p> <p><i>Organizzazione economica del territorio</i>: CCIAA, la provincia, il Comune (assessorati attività produttive o altre denominazioni, servizi offerti).</p>
<p>Abilità/ capacità n. 4 Regole per la costruzione di un curriculum vitae</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Come si presenta una candidatura. • Quali competenze mettere in rilievo, in notorietà. • I formati (es. Europass Curriculum Vitae).

Figura 3: Istruttoria abilità/capacità della competenza "Orientarsi nel tessuto produttivo del territorio"

PRIMA TAPPA:

... a partire dalla competenza culturale "si orienta nel tessuto produttivo del territorio"

Tra le competenze previste nell'Asse Storico Sociale, viene indicata la competenza 'orientarsi nel tessuto produttivo del territorio' che viene assunta come strumentale per "promuovere la progettualità individuale e valorizzare le attitudini per le scelte da compiere per la vita adulta" (DM 139/07).

Nel documento normativo che definisce gli standard, le competenze e dunque anche la competenza 'orientarsi...,' vengono declinate in abilità e conoscenze.

Il punto di partenza con il gruppo di docenti coinvolti in questa linea di lavoro, è stata appunto l'analisi delle abilità individuate nello standard per questa competenza. Di lì siamo partiti per 'istruire' gli enunciati esplorando i contenuti impliciti per dare modo a ciascun docente di 'riconoscersi' e di individuare lo specifico apporto che

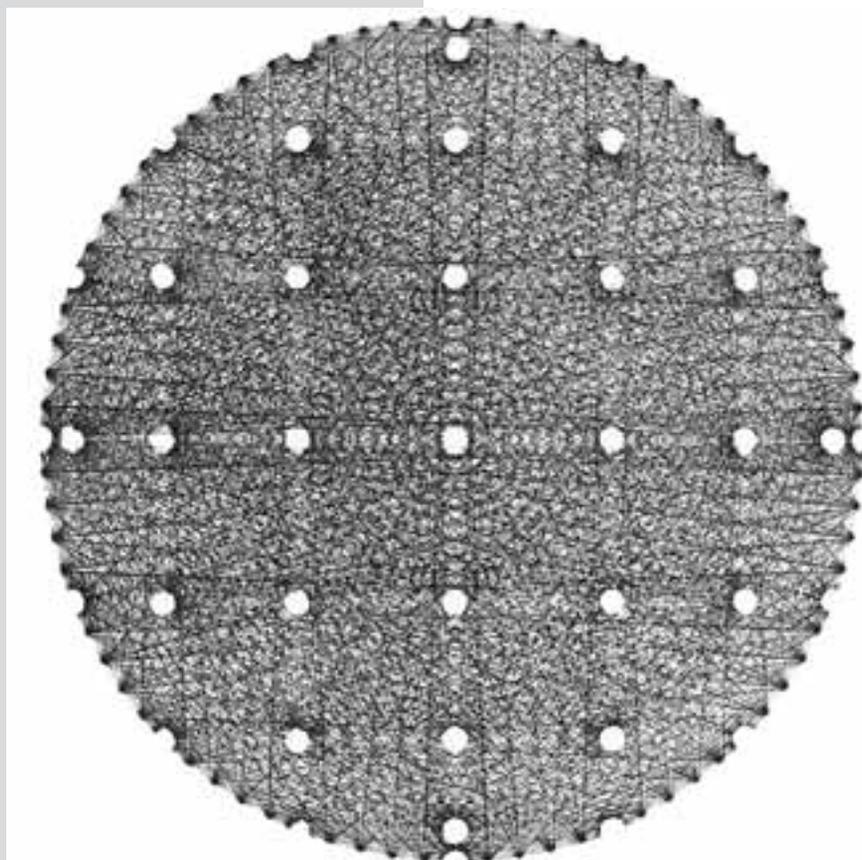
può fornire tramite le risorse del proprio insegnamento.

Nella figura 3 riportiamo gli esiti dell'analisi esplorativa, indicando nella colonna di sinistra l'elenco delle abilità contenute nella competenza ed enunciate nel testo normativo, mentre nella colonna di destra sono riportati gli spunti dell'istruttoria come brainstorming nell'ambito degli incontri di lavoro.

Grazie a questa analisi, i docenti di tutte le discipline hanno tratto indicazioni per individuare il contributo del proprio insegnamento: es. il docente di storia affronta i mutamenti storici della realtà economica, delle imprese e del mercato del lavoro territoriale individuando collegamenti tra microstoria e macrostoria (es. andamento/ inversione dei flussi migratori in entrata e in uscita, aumento della scolarizzazione degli addetti, evoluzione tecnologica, ecc.); il docente di matematica e informatica affronta concetti e strumenti della statistica descrittiva, che gli allievi potranno utilmente praticare per l'elaborazione dei dati raccolti durante le esperienze di contatto con il mondo produttivo o per leggere andamenti del mercato del lavoro; il docente di scienze della terra e biologia può affrontare fondamenti scientifici e tecnologici per comprendere i processi produttivi considerati (es. energia, trasformazioni chimiche, meccanica, ecc.), così come la tematica della sicurezza negli ambienti di lavoro, la tematica del rapporto fra produzione e ambiente (trattamento rifiuti della produzione, impatto di fumi, rumori, ecc.); possono essere realizzate visite a realtà produttive dell'area, a fiere specializzate, ad istituzioni; si possono fare interviste, raccogliere narrazioni e testimonianze; possono essere condotte ricerche desk o sul campo, ecc.)

Sulla base di questa articolazione, è stato condiviso che, tendenzialmente, tutte le discipline nell'ambito del proprio spazio didattico possono offrire un apporto, nella loro specificità,

Senza titolo
china su cartoncino, 1967



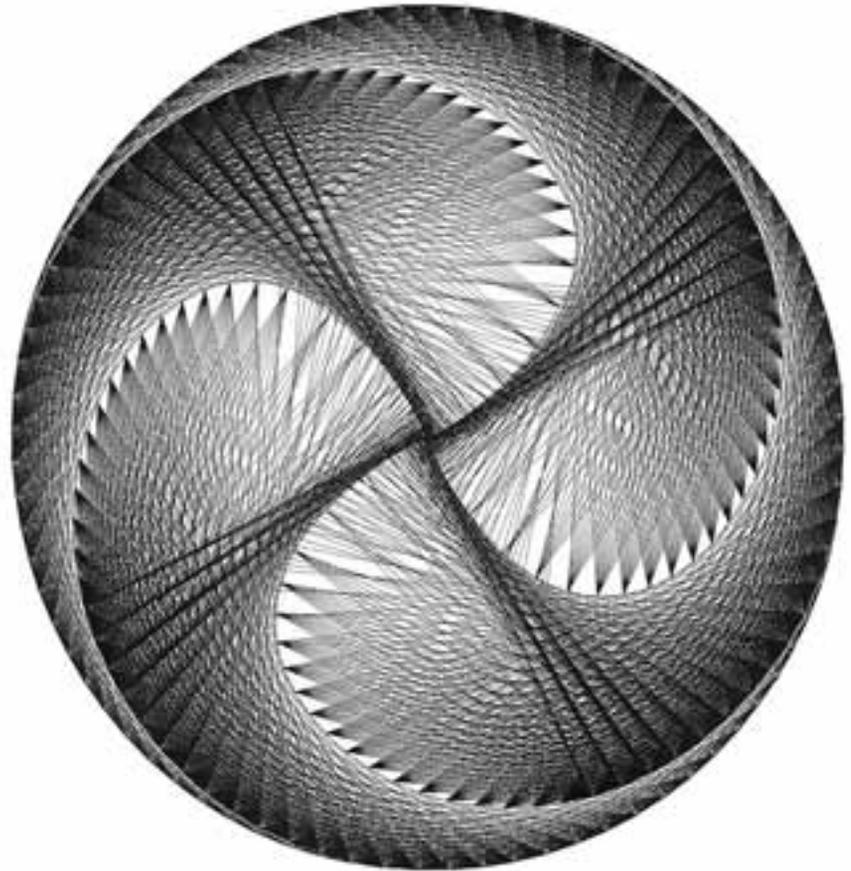


al conseguimento della competenza in oggetto e che nell'esperienza diffusa presso le scuole (e richiamata nelle nuove linee nel ridisegno dei percorsi del secondo ciclo) questa pratica è già presente. La novità consiste in una programmazione congiunta in rapporto ai RdA, in una finalizzazione consapevole degli insegnamenti disciplinari e in un impegno non derogabile dati gli standard di apprendimento da conseguire. L'insieme coordinato degli interventi assicura un progetto didattico coerente con i risultati di apprendimento richiesti.

Può, tuttavia, non essere sufficiente l'integrazione e il coordinamento delle didattiche disciplinari, soprattutto negli indirizzi nei quali non sia previsto l'insegnamento dell'Economia e/o del Diritto. Lo spazio di autonomia nella gestione del budget orario (20% ora, in vista del nuovo dimensionamento previsto nelle Bozze di riforma dei cicli) può utilmente venire utilizzato per supplire a tali carenze (ricordiamo che gli standard dell'obbligo sono i medesimi per tutti gli indirizzi, richiedendo l'equivalenza dei percorsi), oltre che per sviluppare le attività fuori scuola (visite, lavori di progetto, stage osservativi, ecc.), per ricorrere eventualmente al contributo di un orientatore professionale, ecc.

Ma è davvero sufficiente che gli allievi conoscano il tessuto produttivo per orientarsi? Non sono forse riduttive la rappresentazione della competenza e la sua articolazione in abilità contenute negli Ordinamenti, in riferimento alla Competenza culturale 'orientarsi nel tessuto produttivo del territorio'?

Sappiamo che orientarsi è una competenza complessa e richiede di mettere in questione il proprio immaginario del lavoro, le proprie aspettative e l'autoconoscenza delle proprie risorse e interessi. Serve dunque un passo in più rispetto alla declinazione conoscitiva che la competenza culturale orientarsi prevede.



SECONDA TAPPA:

...dalla conoscenza del tessuto produttivo ad un processo di autoprogettazione: la competenza "progettare"

I docenti coinvolti nel percorso formativo hanno concordato che gli standard posti nel testo normativo per la competenza 'orientarsi' pongono un approccio 'riduttivo'.

Nell'ambito delle competenze chiave di cittadinanza, poste anch'esse come RdA dell'obbligo, cogliamo indicazioni fondamentali per completare il quadro delle risorse minime che riteniamo necessarie per esercitare una scelta.

In particolare, la competenza chiave 'Progettare' contiene un esplici-

Invito alla percezione di forma
china su cartoncino, 1968

to riferimento al progetto di vita, all'obiettivo di "promuovere la progettualità individuale e valorizzare le attitudini per le scelte da compiere per la vita adulta"...⁹, alla capacità di "elaborare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici..."¹⁰.

Nell'ambito di questa competenza individuamo componenti riferite all'autoconoscenza e all'interazione fra il sé (propensioni, capacità, attitudini, ecc.) e i contesti.

Nella figura 4 viene proposto un articolato che include i tre principali aspetti della competenza 'orientarsi' in un quadro di 'progettualità', ampliando la prospettiva conoscitiva che lo standard nazionale della competenza culturale 'orientarsi' individuava (riconducibile sostanzialmente all'ambito B della figura), e viene indicata anche una prima articolazione di descrittori/indicatori che paiono appropriati al livello dell'obbligo.

TERZA TAPPA:

le abilità cognitive, sociali e affettive per lo sviluppo del sé: le competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente

Un terzo contributo di sostegno all'inserimento formale dell'orientamento fra i risultati di apprendimento da garantire in uscita dall'obbligo ci viene proposto dalle altre competenze chiave: imparare ad imparare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione.

Si tratta di competenze non direttamente collegabili a specifiche discipline e che potremmo inquadrare tra le cosiddette "competenze orientative propedeutiche al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative; tali risorse hanno a che

LIVELLO: RdA in uscita dall'obbligo di istruzione

<p>A. Esplicitare i propri interessi, propensioni e aspettative</p>	<ul style="list-style-type: none"> • riconoscere le proprie caratteristiche personali (es. i propri processi di pensiero e il proprio stile cognitivo; i propri stili di risposta a problemi e situazioni; le proprie strategie di azione, identificando punti di forza e di debolezza) • identificare i propri interessi, propensioni e motivazioni • esplicitare le proprie aspettative e proiezioni del sé nel futuro
<p>B. Utilizzare gli strumenti per analizzare i contesti lavorativi e le opportunità formative</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identificare e consultare fonti informative in relazione ad un specifico indirizzo formativo e/o lavorativo • costruire rappresentazioni realistiche ed efficaci relative a contesti di formazione e/o lavoro
<p>C. Collegare i propri interessi e propensioni ad opportunità/ contesti di formazione o contesti/ruoli lavorativi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identificare priorità con una valutazione di costi/benefici • identificare gli elementi delle proprie competenze e risorse personali utili a valutarne la coerenza rispetto ad opportunità formativa e/o contesti/ruoli professionali

Figura 4: Competenza chiave di cittadinanza "progettare"



fare con i prerequisiti minimi per affrontare positivamente snodi complessi del processo di orientamento scolastico e professionale e costituiscono la premessa indispensabile per un efficace auto-orientamento¹¹. In questo quadro, il contributo del contesto scolastico viene individuato nell'attivazione da parte dei docenti di una didattica orientativa non finalizzata allo sviluppo di contenuti ma all'utilizzo di modalità didattiche, applicabili a qualunque contesto disciplinare, che permettano agli studenti di costruire in modo attivo la propria esperienza di vita. In questo senso, i docenti possono perseguire le competenze curriculari previste per il proprio insegnamento mettendo in atto delle metodologie in grado di sollecitare la competenza di 'collaborare e partecipare', 'comunicare' (ad es. tramite lavori di gruppo, cooperative learning, ecc.), di 'risolvere problemi' (es. studio di casi, brainstorming, ecc.), di 'agire in modo autonomo e responsabile' (es. simulazioni, role playing, lavori di gruppo con assegnazioni di scadenze e penalità all'intero gruppo in caso di mancato rispetto), ecc. La potenza di questo modus operandi risiede proprio nella possibilità di essere attivato, sempre evitando le forzature e sfruttando la molteplicità delle metodologie possibili, da tutti i docenti e durante tutto l'anno scolastico stimolando un'acquisizione costante e sistematica di queste competenze da parte degli studenti.

CONCLUSIONI

Alla disciplina del nuovo obbligo deve essere riconosciuto il merito di avere formalizzato le competenze orientative nell'ambito dei 'Risultati di Apprendimento'.

Lo ha fatto individuando tre componenti chiare:

1. una *componente conoscitiva*, identificabile con la competenza culturale 'Si orienta nel tessuto produttivo del proprio territorio', così come viene interpretata nel documento dell'obbligo;
2. una *componente progettuale*, specificata attraverso l'indicazione della competenza chiave di cittadinanza 'Progettare';
3. una *componente aspecifica*, determinata dalle risorse affettive, sociali, cognitive (costruzione del sé, relazioni con gli altri, rapporto con la realtà naturale e sociale) finalizzate allo sviluppo globale della persona, già richiesto nell'approccio allo 'studente che apprende'¹² e correlato all'assunzione dell'insieme delle 'competenze di cittadinanza' come standard di uscita dall'obbligo.

L'orientamento non è più soltanto una funzione educativa eventualmente delegata a personale incaricato ad hoc, ma diventa un *outcome* di apprendimento da garantire e da valutare: per la prima volta tutti i docenti del biennio sono chiamati a porsi in modo cogente la questione dell'orientamento.

Nell'ambito delle attività di formazione in servizio rivolte ai docenti è stato possibile riconoscere come le



Figura 5: Le competenze orientative

scuole già oggi possiedano internamente le potenzialità per affrontare le sfide poste dal nuovo obbligo. Le accenniamo qui brevemente:

- realizzazione di moduli di didattica delle discipline a carattere esperienziale, attivo e sociale; attivazione di una collaborazione stretta tra discipline: ai fini del conseguimento di Risultati di Apprendimento la cooperazione non può essere volontaria, sporadica, occasionale, ma è la condizione per il perseguimento di competenze che non interpellano singole discipline né specifici raggruppamenti di esse, ma la totalità delle stesse; cooperazione che comincia fin dall'esercizio di contestualizzazione e specificazione nel CdC degli standard 'a banda larga' proposti dal Regolamento nazionale (DM 139/07), con riferimento al territorio, all'identità dell'indirizzo di studi, alle risorse della scuola, alle esigenze degli allievi, ecc.
- opportunità di 'attraversare' (anche grazie agli spazi di autonomia) diversi contesti e situazioni anche esterni alla scuola. L'alternanza scuola-mondo del lavoro, così come richiamata dalle Bozze di riforma del secondo ciclo, diventa uno degli strumenti principe per l'acquisizione di competenze non solo tecniche e di uno sviluppo individuale anche in termini di autonomia e responsabilità degli studenti.

Le potenzialità a disposizione delle scuole spesso restano implicite anche agli occhi degli operatori e possono eventualmente richiedere, per essere messe in atto, processi anche importanti di attivazione delle risorse organizzative (supporto specialistico per lo sviluppo di competenze didattiche, supervisione dei CdC, strumenti e dispositivi operativi, ecc.)¹³.

Maria Grazia Accorsi

Membro della Faculty dei Corsi di formazione in servizio per docenti promossi dalla Provincia di Pordenone

BIBLIOGRAFIA

CM 15 aprile 2009, n. 43, in materia di *'Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita'*.

DM 22 Agosto 2007, n. 139, in materia di *"Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione"*.

DM 27 dicembre 2007 in materia di *"Obbligo di istruzione. Linee guida (Decreto 22 agosto 2007)"* Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Documento tecnico-scientifico *'Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento'* (2004).

Unione Europea,

"Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente".

Unione Europea, Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 - *"Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente"*.

NOTE

1 Nella seconda parte, che troverà spazio nel prossimo numero dei *'Quaderni di Orientamento'*, saranno proposte indicazioni per la didattica: come si formano le competenze orientative proposte come standard di uscita dall'obbligo? Quali strumenti sono disponibili nel biennio dell'istruzione secondaria per perseguirle? Come valutarle?

2 Ricordiamo che l'apprendistato è un contratto 'a causa mista' lavoro-formazione e che per un giovane dopo il biennio dell'obbligo di istruzione, sono disponibili due forme: l'"apprendistato per il diritto-dovere" (con acquisizione



di un titolo di scuola secondaria di secondo grado o di una qualifica) o l'“apprendistato professionalizzante”.

3 DM 139 del 22 Agosto 2007 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione” e Decreto 27 Dicembre 2007 “Obbligo di istruzione – Linee guida”.

4 Sono previsti Risultati di apprendimento (*learning outcomes*) come standard per l'uscita dal biennio, articolati in due ordini:
1) *Competenze culturali* (16 competenze in 4 'Assi culturali': linguaggi, matematico, scientifico tecnologico, storico, sociale). 2) *Competenze chiave di cittadinanza* che 'traducono', nel nostro ordinamento, le 'Competenze chiave per l'apprendimento permanente' proposte nella “Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente”.

5 Secondo il moderno approccio dell'orientamento, confermato anche nelle recentissime ‘Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita’ (Circolare ministeriale 43 del 15 aprile 2009), l'orientamento è un processo di crescita della persona nel quale i servizi e le attività orientative sono finalizzati a mettere in grado il cittadino ‘di gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro...’; la persona diventa agente pro-attivo del proprio futuro professionale e/o formativo.

6 “L'orientamento mira a mettere in grado i cittadini di gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro in coerenza con i propri obiettivi di vita, in collegamento con le proprie competenze e interessi, contribuendo al personale soddisfacimento.”
Circolare ministeriale 43 del 15 aprile 2009.

7 Circolare ministeriale 43 del 15 aprile 2009, “Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita”.

8 “...l'individuazione delle strategie più appropriate per l'interazione disciplinare, per superare progressivamente la frammentazione dei saperi negli attuali curricula, quale fattore che genera disorientamento e dispersione scolastica”. Obbligo di istruzione – Linee guida, art. 2.

9 DM 139/07 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione”. All. 1 – Gli Assi culturali.

10 Ibidem, All. 2 – Competenze chiave da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria.

11 Documento tecnico-scientifico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ‘*Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento*’ (2004).

12 “La centralità del giovane che apprende costituisce il primo riferimento per ogni azione di orientamento. L'obiettivo prioritario è la sua maturazione in termini di autonomia e responsabilità ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva”. Decreto 27/12/07 – Obbligo di istruzione – Linee guida, art. 3.

13 Nell'ambito dei Corsi di Formazione in servizio ai quali si fa riferimento nell'articolo sono stati prodotti materiali raccolti dalla Provincia di Pordenone in ‘Didattica delle competenze. Strategie didattiche e competenze dell'obbligo di istruzione’ Corso base e corso avanzato. Materiali dei gruppi di lavoro, Maggio 2009.

COME ORIENTARSI NELLA SCUOLA PRIMARIA

L'ESPERIENZA DEL "PROGETTO ORIENTAMENTO" NELL'I.C. DI AZZANO X (PN)

Annabella Tamburrini, Giuliana Pessot, Rita Canal, Donatella Massarut, Paola Girardi, Anita Fedrigo

I progetto realizzato grazie al lavoro di équipe e alla condivisione della metodologia e degli strumenti, ha permesso il confronto e la valutazione critica dell'operato degli insegnanti al di là della propria formazione e visione della funzione docente

INTRODUZIONE

Quando abbiamo iniziato a costruire le linee guida del Progetto Orientamento ormai dieci anni fa, ci siamo sempre interrogate sul significato di questo concetto all'interno del nostro ordine di scuola.

Se inizialmente la nostra riflessione si incentrava sul predisporre il progetto stesso per favorire il passaggio al successivo ordine di scuola in un'ottica di continuità educativa, nel corso del tempo e vivendo empiricamente la fattività del progetto, ci siamo rese consapevoli che l'orientamento è un "processo formativo permanente che, attraverso la conoscenza di sé, facilita l'acquisizione di abilità decisionali finalizzate alla crescita della persona"¹.

Di conseguenza, il significato che oggi diamo all'orientamento si incentra sulla consapevolezza che esso sia un'azione educativa di supporto alla capacità di scegliere in modo ragionato, alla capacità di valutare le soluzioni alternative ai

problemi posti e di analizzare criticamente le soluzioni individuate attraverso il confronto con i pari.

Quindi orientarsi significa in ultima analisi rielaborare individualmente le informazioni a disposizione, attraverso lo sviluppo di metodologie attive, per impostare la soluzione dei problemi e per fronteggiare eventuali momenti critici. Concretamente la funzione orientativa alla scuola primaria è fondamentale per:

1. promuovere un processo di autoconoscenza e consapevolezza di sé (in modi e tempi gradualmente, a seconda delle possibilità dell'alunno e, soprattutto, in base alla sua età);
2. sviluppare abilità che consentano adeguati processi decisionali;
3. aiutare l'alunno ad analizzare le risorse personali;
4. favorire l'inserimento dell'alunno al successivo grado scolastico in modo consapevole e sereno.

Per tali motivi, abbiamo diluito la struttura e l'uso degli strumenti di

Classi	Strumento	Obiettivi
III	"Pallino, studente primino"	Conoscenza di sé
IV	"Messaggi ai sopravvissuti"	Ricostruire la rappresentazione della scuola primaria
V	"I Fantasmi"	Esplicitare le proprie paure nei confronti della scuola secondaria

Tabella 1: Gli strumenti



orientamento in tre momenti distinti a partire già dalla classe III fino alla conclusione del ciclo scolastico in classe V, in base agli obiettivi descritti nella tabella 1.

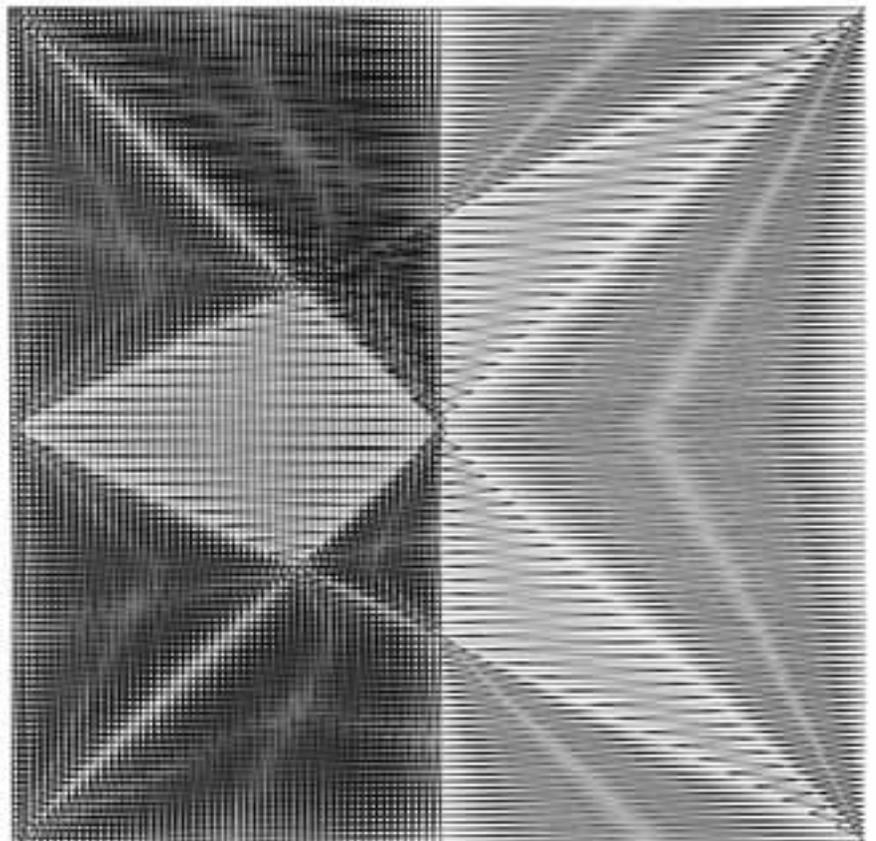
Il motivo di questa scelta organizzativa è maturata nel corso della nostra esperienza, che ha prodotto ricadute apprezzabili relativamente alla crescita del sistema complessivo, dove la suddivisione del lavoro in tre fasi ci ha permesso di lavorare meglio, concedendoci tutto il tempo necessario per la progettazione, l'attuazione, l'approfondimento e la verifica conclusiva degli effetti ottenuti sugli alunni. Le ricadute sopra accennate si concretizzano fondamentalmente nella modulazione dello strumento orientativo, al di là della messa in opera originariamente pensata.

Lo strumento strutturato per la classe III, *Pallino*, viene infatti spesso ripreso nell'arco degli anni successivi, non solo per indirizzo delle insegnanti, ma anche ad opera degli stessi alunni che, messi di fronte agli elaborati di sintesi degli anni precedenti, percepiscono il cambiamento maturato in se stessi in qualità di alunni nel corso del tempo che, intanto, è passato.

Anche lo strumento studiato per la classe IV, *Messaggi ai sopravvissuti*, pone gli alunni di fronte ad un confronto reale delle proprie idee in merito all'idea della scuola, non solo da parte loro, ma anche da parte degli adulti di riferimento; al momento di tirare le fila generali delle discussioni, si rendono conto autonomamente di quante cose abbiano percepito in merito alle opinioni altrui, pur non avendo messo in atto un'azione di sondaggio, step che può solitamente realizzarsi in seconda battuta con la somministrazione di interviste a nonni o genitori, spesso riversate in testi narrativi.

I *Fantasm* per la classe V, al di là di aiutare gli alunni ad esternare

le proprie paure verso il prossimo ciclo scolastico che dovranno intraprendere, permette discussioni e confronti per trovare strategie di soluzione atte al superamento di quei timori, non solo nel gruppo classe, ma anche nei momenti di incontro con i ragazzi della scuola secondaria dell'Istituto, quando si organizzano i gemellaggi per la continuità scolastica. Questo porta il gruppo classe a vivere fattivamente una dimensione di realtà sociale importante e significativa, che riemerge di solito a tempo debito quando i nostri alunni diventano studenti di scuola secondaria di primo grado. La memoria dei punti salienti di tali incontri e l'appropriazione di certe esperienze vengono poi fissati in prodotti di vario tipo, raccolti nel corso dei tre anni di orientamento, riconfezionati in



Senza titolo
china su cartoncino, 1970 ca

brossure che diventano una sorta di diario di bordo degli alunni di classe V, ad un passo dalla prima classe media.

Il passo determinante per lo sviluppo e l'ampliamento dell'uso degli strumenti orientativi passa attraverso l'astensione dal giudizio da parte dell'insegnante. Nel corso dell'intervento l'assenza della dimensione valutativa diventa il fattore fondamentale per strutturare dei momenti di confronto e di condivisione delle idee espresse dal singolo e l'attività orale spesso viene riformulata in elaborati collettivi come cartelloni o testi scritti di vario genere, tutte testimonianze utilissime per la rievocazione di riflessioni e confronti a distanza di tempo.

Di conseguenza, la produzione varia ed eterogenea dei molti materiali, ha permesso riflessioni teoriche più rispondenti ai compiti orientativi, in nuovi ambiti interdisciplinari di intervento e con una maggiore consapevolezza del ruolo e delle funzioni del docente, favorendo in questo professionista della didattica competenze di modulazione e facilitazione nella gestione dell'attività e del processo orientativo degli alunni.

Il lavoro in classe viene infatti progettato in sede di programmazione specifica, all'interno di un monte ore incentivante destinato alla progettualità dell'orientamento, dove si decidono le modalità d'intervento e le logistiche attua-

tive inerenti, di solito in compresenza di due insegnanti, anche se l'organizzazione generale viene lasciata solitamente all'insegnante di lingua italiana.

In fase di attuazione dell'intervento sono comunque gli alunni ad avere il ruolo dei protagonisti che, mediati dalla regia delle insegnanti, decidono liberamente la modalità loro più consona per esprimersi. In questo senso, questo *laisser faire* implica una gestione dell'intervento atta ad assecondare le risposte date dalla classe; per questo motivo l'intervento spesso non si esaurisce nei tempi stabiliti per la messa in opera dello strumento, ma l'andamento della classe diventa determinante per ulteriori occasioni di riflessione e di sintesi.

Ciò ci ha aiutato in seconda battuta a personalizzare l'attività educativa nei vari contesti scolastici e ai diversi bisogni emersi nelle singole realtà di plesso, in un'ottica di autonomia e dinamicità progettuale. Per dare un quadro della nostra realtà d'istituto, forniamo di seguito i numeri di utenti e insegnanti che sono stati coinvolti nell'arco di quest'ultimo anno scolastico nel progetto (Tabella 2).

Vista l'importanza e la portata del progetto Orientamento e considerata la precocità dei tempi in cui il progetto si espleta all'interno delle classi coinvolte, esso rientra a pieno titolo nel Piano dell'Offer-

<i>Plessi di scuola primaria</i>	<i>Numero dei docenti coinvolti</i>	<i>Numero degli alunni</i>
"Cesare Battisti" tempo pieno di Azzano X	4	95
"Cesare Battisti" tempo modulare di Azzano X	6	142
"N. Sauro" di Fagnigola	3	56
"F.lli De Carli" di Tiezzo	3	55
"A. Diaz" di Corva	3	46
TOTALI	19	394

Tabella 2: Docenti e alunni coinvolti



ta Formativa dell'Istituto e coinvolge attivamente tutte le classi III, IV e V dei vari plessi di scuola primaria dell'I.C. in quanto risponde in modo integrato e pertinente alle scelte educative su cui poggia il Piano stesso: *"esprimere un personale modo di essere e proporlo agli altri, operare scelte responsabili, porre problemi, cercare soluzioni creative, interagire con l'ambiente sociale circostante operando scelte consapevoli"*².

In questo senso, la conoscenza di sé e della dimensione dell'essere sono alla base degli interventi orientativi, connessi in modo sinergico alla programmazione curricolare e adeguatamente predisposti per una progettazione autonoma da parte dei singoli contesti scolastici e della metodologia scelta dai docenti. Gli strumenti orientativi rispondono infatti a bisogni immediati rintracciabili nella crescita degli alunni e costituiscono una soluzione atta al raggiungimento di obiettivi quali l'autoesplorazione, la presa di coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della propria identità, l'acquisizione di strumenti per gestire ed indirizzare la propria emotività.

In termini concreti, il processo di orientamento ha permesso all'alunno di collocarsi attivamente sia ad un livello autobiografico, nel quale il bambino costruisce in prima persona e gradualmente la propria identità attraverso la propria storia, sia ad un livello narrativo, attraverso la lettura e l'ascolto di storie che contribuiscono a costruire l'identità della persona grazie a forti meccanismi identificatori.

Gli argomenti trasversali su cui abbiamo incentrato il nostro lavoro sono stati:

- Il nome, che costituisce un importante elemento identificativo della dimensione del sé.
- Il corpo, che visualizza in modo esplicito i cambiamenti fisici sin-

tomatici di quelli psicologici.

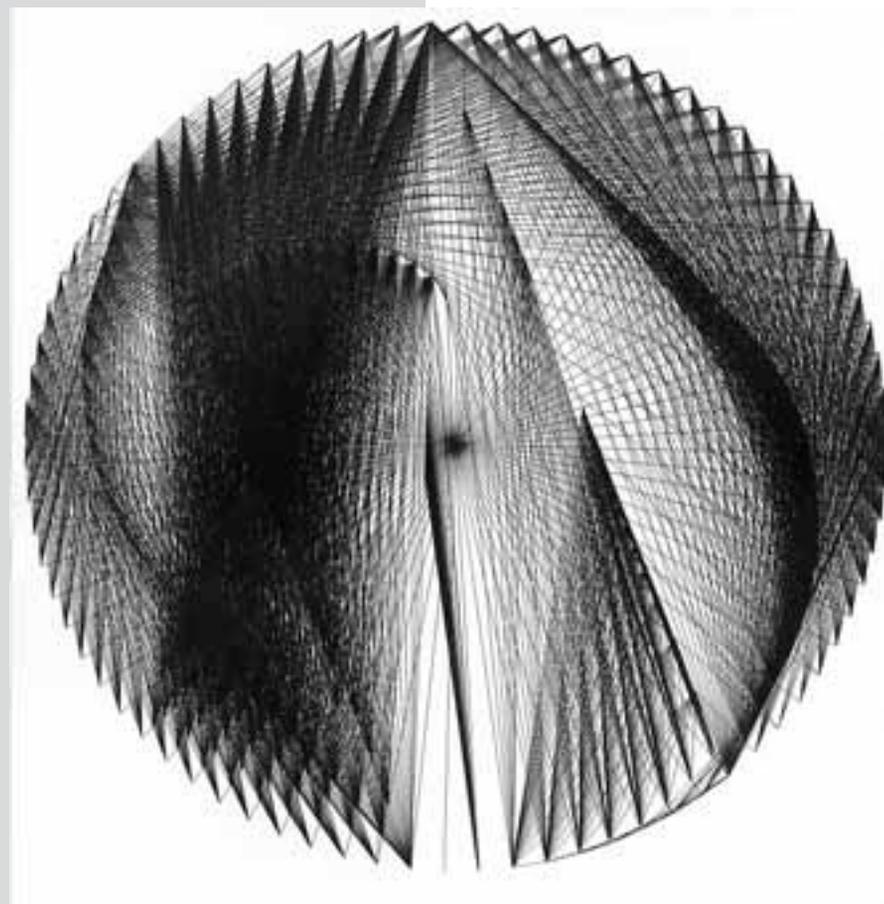
- I viaggi, intesi come dimensioni per rievocare il passato attraverso la memoria e i ricordi, ma anche come prospettive per immaginare il futuro.

L'insegnante, nell'attuazione del percorso con i propri alunni, ha utilizzato metodologie attive quali il *brainstorming*, il *cooperative learning* e il *circle time*. Resta, però, fondamentale, la dimensione valutativa che caratterizza gli strumenti operativi adottati per attuare le varie fasi del percorso di orientamento, in quanto ha consentito agli alunni di esprimersi liberamente in merito a emozioni, stati d'animo, percezioni di sé e degli altri nel percorso di crescita personale.

La riflessione sulla riuscita del progetto e sulla ricaduta nella nostra utenza scolastica ci porta ad affermare che la forza del progetto stesso poggia su due componenti imprescindibili: il lavoro d'equipe e la scelta metodologica. Nel sistema articolato del progetto Orientamento, infatti, si ritrova non solo la condivisione di attività progettuali e l'applicazione partecipata degli strumenti, ma anche la capacità di ciascun insegnante di confrontarsi e di valutare in chiave critica il proprio operato, al di là della propria personale formazione e visione della funzione docente.

La maturazione della propria professionalità e la lunga esperienza in seno al progetto sono state possibili anche grazie alla collaborazione sinergica, sistematica e puntuale tenuta con il Centro Regionale per l'Orientamento, di Pordenone. In particolare, i punti di criticità che solitamente emergono nel corso del lavoro con gli alunni e che richiedono un intervento "tecnico" possono essere sottoposti agli psicologi del Centro di orientamento che, in qualità di consulenti, collaborano alla realizzazione del progetto.

Nel corso di quest'ultimo anno



Senza titolo
china su cartoncino, 1974 ca

scolastico, durante la fase di verifica, alcune insegnanti hanno manifestato delle perplessità in merito agli strumenti di orientamento previsti nell'ambito del progetto; ciò ha permesso una riflessione sulla validità del materiale già a disposizione che ci ha portato alla decisione di revisionarlo ed adattarlo. Di conseguenza, un grup-

po ristretto di docenti ha lavorato all'implementazione dei contenuti del progetto con nuovi materiali che rispondessero a caratteristiche quali:

- obiettivi chiari e definiti, perseguibili attraverso un percorso formativo;
- percorsi strutturati in termini di tempi, destinatari e organizzazione;
- coerenza metodologica e teorica fra i vari step dell'intervento;
- elevato grado di riproducibilità desunto dal fatto che nel tempo c'è stato un buon uso empirico;
- disponibilità a rendere fruibili on line gli strumenti utilizzati nel corso dell'intervento.

Il lavoro di revisione ed adattamento del materiale già a disposizione ha consentito di ampliare le possibilità di scelta relativamente alle classi III, IV, V per permettere ai docenti di diversificare nel corso degli anni le attività da proporre, di sperimentare nuovi percorsi operativi, di valutare quale, fra varie proposte, potrà essere quello più rispondente alle caratteristiche del proprio gruppo classe. Il gruppo di lavoro ha ribadito, nel corso dell'azione di revisione, la validità degli strumenti già in uso, la loro efficacia ed il loro valore scientifico. Inoltre, ha evidenziato la necessità di ricercare, costruire e sviluppare dei percorsi, diversificati per ambito da attuare anche per le classi I e II

Classi	Strumento	Obiettivi
III	"L'identikit"	Costruzione dell'immagine di sé
IV	"Tracce misteriose"	Costruzione del proprio vissuto emotivo
IV	"Un sentiero nella giungla"	Rappresentazione simbolica del processo di crescita personale
V	"Dentro la sfera"	Potenziamento delle proprie capacità per auto-determinare il proprio futuro
V	"Io e la scuola"	Conoscenza del proprio stile di lavoro, ovvero delle proprie potenzialità e dei propri limiti

Tabella 3: I nuovi strumenti



della scuola primaria.

I nuovi strumenti che stiamo progettando per il prossimo anno scolastico verranno sperimentati e messi in opera con le stesse modalità operative e con lo stesso approccio esperienziale che già abbiamo usato con i primi strumenti. In base poi ai risultati ottenuti, in fase di verifica valuteremo la loro reale efficacia in seno al progetto. È quindi ancora tutto da vedere, nell'ottica dell'ampliamento del progetto. Ne stiliamo in questa sede una breve lista.

I nuovi strumenti (Tabella 3), vanno a potenziale le linee guida del progetto già delineate con i primi strumenti e, perciò, costituiscono una struttura di raccordo con questi. Nella fattispecie per l'obiettivo in merito alla conoscenza di sé, sul quale avevamo lavorato fino ad oggi con *Pallino* per la classe III, abbiamo pensato ad uno strumento come *l'Identikit* che possa estendere l'identità degli alunni al di fuori del loro specifico contesto scolastico, andando quindi ad esplorare il Sé in un'ottica più complessa e, perciò, più completa. *Tracce misteriose* si articola in modo che possa riagganciarsi in classe IV non soltanto all'obiettivo riguardante la ricostruzione dell'idea della scuola di *Messaggi ai sopravvissuti*, ma anche al lavoro di conoscenza della propria immagine di *Identikit* o di *Pallino*, in quanto il singolo e la propria realtà sono comunque il tassello costitutivo di un sistema articolato e complesso qual è la scuola, fatto non da strutture fisiche, ma dal vissuto emotivo di tutti coloro che partecipano al suo realizzarsi quotidiano. Per questo abbiamo pensato a *Un sentiero nella giungla*, ancora per la classe IV, dove il processo di crescita del singolo è la personalizzazione di quell'immagine della scuola dei *Messaggi ai sopravvissuti*.

La rappresentazione sociale ed emotiva del proprio percorso per-

sonale diventa quindi una sorta di approfondimento di un particolare aspetto della più ampia rappresentazione dell'idea della scuola. Infine gli strumenti per la classe V vanno a rafforzare ed approfondire l'obiettivo sull'esternazione delle paure per il proprio futuro come studenti di scuola secondaria. *Dentro la sfera* va ad ampliare il versante dei metodi per superare i propri timori e ragiona sull'autodeterminazione del proprio futuro come possibile soluzione per esplorare una dimensione temporale che ancora si deve vivere. *Io e la scuola*, invece, diventa un compendio trasversale all'obiettivo riguardante la prospettiva di vedere in modo incerto il proprio futuro, in quanto va a sviluppare gli aspetti personali del proprio modo di interpretare la vita, elaborando ancora una volta una strategia risolutiva sulla conoscenza di sé per affrontare la propria crescita.

Rimane comunque valida la scelta che la decisione di usufruire di queste opportunità viene lasciata liberamente al singolo: ciò è imprescindibile. Sul piano operativo, bisogna infatti essere consapevoli che orientare non significa agire didatticamente per far raggiungere degli obiettivi di apprendimento, ma indirizzare, tenendo per mano i nostri alunni, affinché sappiano affrontare in modo attivo e consapevole il loro percorso di crescita.

Annabella Tamburrini, Giuliana Pessot, Rita Canal, Donatella Massarut, Paola Girardi, Anita Fedrigo

Docenti Istituto
Comprensivo Statale Azzano X (PN)

BIBLIOGRAFIA

Grimaldi A. (a cura di)
I professionisti dell'orientamento. Informazione, produzione di conoscenze e modelli culturali, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 2003.

Grimaldi A. (a cura di)
Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 2003.

Lippi G.
Quando dobbiamo cambiare treno, in Ventura V. (a cura di), "Per una cultura della continuità nella scuola elementare" IRRSAE Emilia Romagna, Bologna, 1995.

Pombeni M. L.
Il colloquio di orientamento - Materiali per la costruzione di un

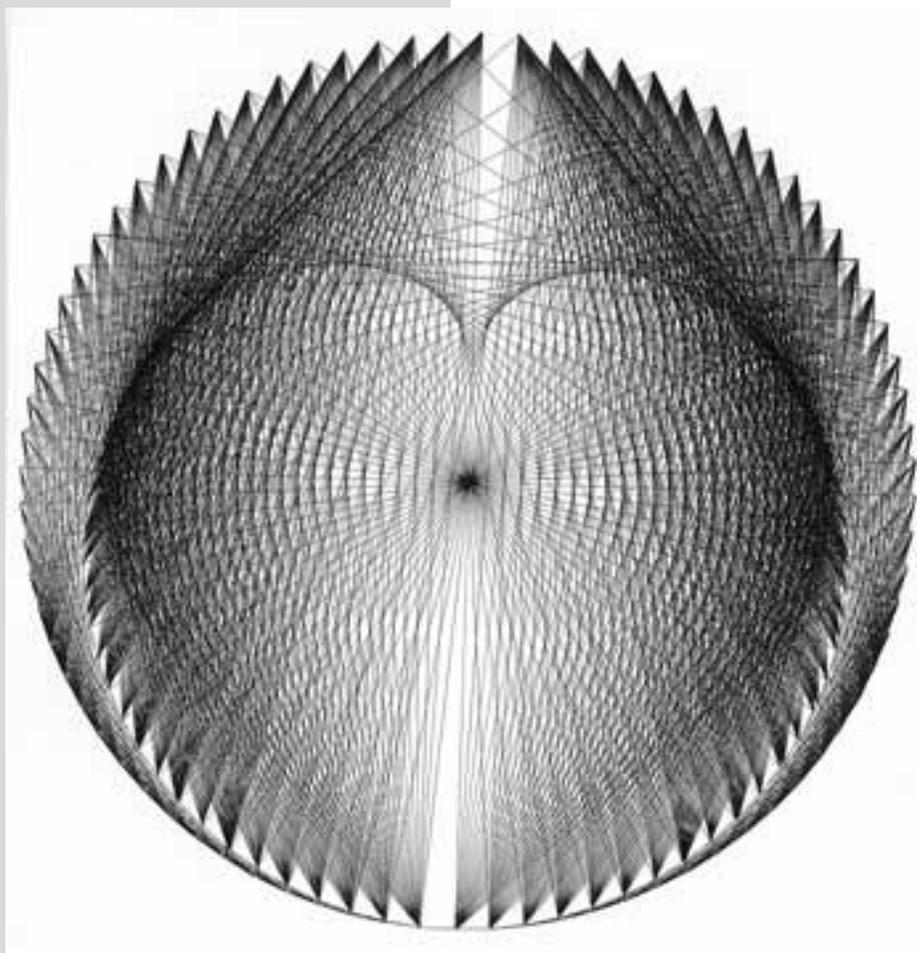
profilo orientativo individuale (POI)
Carocci, Roma, 1998

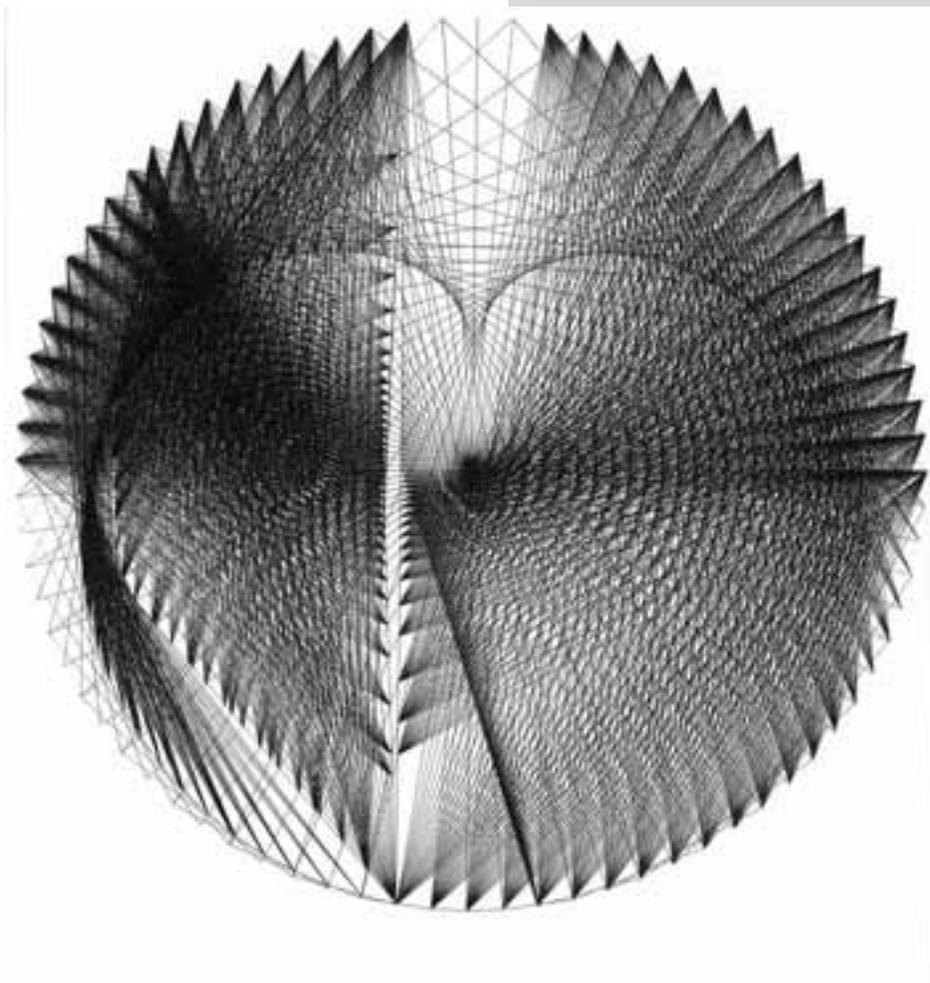
Pombeni M. L.
La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche in "Professionalità" n.65, settembre/ottobre 2001).

Servizi Regionali per l'Orientamento
Idee e strumenti per orientare - Guida metodologica, Trieste, ciclostile, (giugno 2007).

Soresi S., Nota L.
Scelte scolastiche e professionali e autodeterminazione, Ventesima parte di "Scuola e orientamento" - Supplemento a "Psicologia e scuola", n. 100, (giugno-luglio 2000).
<http://reteorientamento.regione.fvg.it/>
<http://www.centrotransizioni.it>

Controspazio
china su cartoncino, 1974 ca





Senza titolo
china su cartoncino, 1978 ca

NOTE

- 1** I. C. Statale di Azzano X (PN), *Piano dell'Offerta Formativa: scuola, cultura, territorio*, a.s. 2008/09, p.18.
- 2** I. C. Statale di Azzano X (PN), *Piano dell'Offerta Formativa: scuola, cultura, territorio*, a.s. 2008/09, p. 3: le scelte educative.