



# Il sostegno alla scelta nella scuola media: processi decisionali, curriculum, orientamento e ricerca<sup>1</sup>

**Matteo Piricò**, esperto di scienze dell'educazione e professore DFA/SUPSI

**Jenny Marcionetti**, professoressa in percorsi e transizioni nei sistemi educativi DFA/SUPSI

**Massimo Genasci-Borgna**, capo dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale

| 55

## **Nota**

Il presente contributo è frutto della collaborazione tra gli autori. In particolare, i primi tre capitoli sono stati realizzati da Matteo Piricò, il quarto da Jenny Marcionetti e il quinto da Massimo Genasci-Borgna.

**Primo bivio... prime scelte**

“Ma permettimi di dire ancora questo: non un minuto io ho dubitato di te. Non un minuto ho dubitato che tu sei Buddha, che tu hai raggiunto la somma meta [...] Essa è venuta a te attraverso la tua ricchezza, ti è venuta incontro sulla tua stessa strada, attraverso il tuo pensiero, la concentrazione, la conoscenza, la rivelazione. Non ti è venuta attraverso la dottrina! [...] A nessuno, o Venerabile, tu potrai mai, con parole, e attraverso una dottrina, comunicare ciò che avvenne in te nell’ora della tua illuminazione! [...] Questo è il motivo per cui continuo la mia peregrinazione: non per cercare un’altra e migliore dottrina, [...] ma per abbandonare tutte le dottrine e tutti i maestri e raggiungere da solo la mia meta”.

Questo il cuore del discorso che Siddharta, nell’omonimo romanzo di Herman Hesse, pronuncia dinnanzi al Gotama Buddha, nel congedare lui e l’amico Govinda. Successivamente, la narrazione vedrà un Siddharta che non rifiuterà la vita, ma si tufferà voracemente in essa, nel bene e nel male, riemergendone con una matura e rinnovata consapevolezza. Tuttavia, il messaggio, pronunciato da un Siddharta che sta abbandonando l’adolescenza per diventare adulto, ci consegna immediatamente due concetti che ben si prestano a introdurre il contributo che intendiamo offrire in questo numero di “Scuola ticinese”, dedicato proprio al *bivio*: il primo è che la conoscenza (la dottrina), seppure necessaria, da sola non basta a segnare un possibile cammino e forse nemmeno a fornire gli strumenti per affrontarlo; il secondo è che l’esperienza, di cui si parla nel brano, è fatta di trame non lineari, esperienziali, emozionali – ma in ogni caso insopprimibili –, attraverso cui occorre transitare per poter trovare una propria strada.

Non è quindi un caso se solo poco più della metà degli studenti e apprendisti, in Ticino, percorre un cammino lineare fino all’ottenimento di un primo diploma, mentre circa un quarto di chi si iscrive in una scuola media superiore, e più di un terzo di chi si iscrive in una scuola professionale, decide di rivedere la propria scelta (Marcionetti, 2023). Scegliere una prima scuola e/o una professione dopo la scuola media non è cosa da poco: si tratta di un processo sempre più complesso, poiché sempre più complesso è il contesto in cui queste scelte sono operate.

In questo contributo rifletteremo prima sul processo di scelta considerando i punti di vista delle scienze cognitive e della psicologia dell’orientamento scolastico e

professionale e, in seguito, vedremo come due dei principali attori vicini al giovane nel momento in cui una scelta è richiesta, cioè la scuola e l’orientatore scolastico e professionale, operano e co-operano (anche con i genitori) a favore dello sviluppo delle competenze necessarie non solo per fare delle scelte, ma anche per consentire al giovane di sviluppare la sua occupabilità e permettergli in futuro una buona integrazione lavorativa e sociale.

**Il processo decisionale per le scienze cognitive**

Nello studio del comportamento decisionale, in genere, sono state spese molte energie, anche alimentate da un ottimismo un po’ disinvolto e da un interesse non sempre imparziale<sup>2</sup>. Al di là di alcune differenze formali o semantiche, si registra una certa convergenza verso l’identificazione di un modello costituito da due sistemi cognitivi integrabili, ma che, non di rado, “competono” tra di loro (Reyna et al., 2015). Uno, denominato Sistema 1, di carattere esperienziale, mescola dati biografici e rappresentazioni emozionali per poter giungere ad una possibile scelta, reclutando pertanto anche strutture subcorticali; un altro, il Sistema 2, analitico e capace di astrazione, è invece fondato primariamente sulla neocorteccia. Se il primo è più veloce, e può permettere di giungere ad una scelta rapida – anche immediata – con un dispendio minimo di risorse cognitive, il secondo richiede maggior tempo ed energie alla presa di decisione. Sul primo sistema la tradizione filosofica antica ha espresso a più riprese il suo biasimo, indicando il secondo sistema – fondato sul *logos* e per contiguità sull’intellettualismo etico<sup>3</sup> – come ben più affidabile e degno di interesse. Tuttavia, occorre ammettere che il Sistema 1, cioè quello euristico e intuitivo, ha rivestito un’importanza fondamentale per la gestione quotidiana dell’*Homo sapiens* alle prese con le insidie del Pleistocene, e quindi per la nostra stessa sopravvivenza (Marraffà & Paternoster, 2011). Anche il Sistema 2 è un’eredità dei nostri antenati, che però si sarebbe evoluto soltanto in un secondo momento, a partire dalla Rivoluzione cognitiva del paleolitico, circa 70’000 anni fa (Harari, 2011). Oltretutto, demonizzare o relegare il Sistema 1 a utensile parassita, come una sorta di appendice o dente del giudizio, sarebbe riduttivo e controproducente. Anche perché esso esercita la sua quotidiana influenza sulle nostre credenze e sui nostri comportamenti, e non solo su quelli che richiedono una rapida decisione. Prendiamo l’esempio

**Note**

2 Non a caso, si tratta di uno dei principali campi di ricerca delle scienze cognitive, la cui portata è facilmente immaginabile, anche solo considerando la rilevanza che gli studi nell’ambito della teoria dei giochi e dei comportamenti decisionali riveste per alcuni portatori di interesse (mercato, politica, mass media ecc.).

3 Con ‘intellettualismo’ etico si intende la concezione secondo cui la vita morale si fonda interamente sulla ragione e sulla conoscenza, ragion per cui risulterebbe sufficiente conoscere ciò che è giusto per metterlo in pratica (cfr. Reale, 1994).



dei *bias*, definibili come regole empiriche, sicuramente grossolane e imperfette, con cui classifichiamo i dati del reale per prendere rapide decisioni (Stanovich, 2013), ma che, semplificando di molto la complessità del reale, rischiano pure di intrappolarci in schemi di pensiero poco lungimiranti. I *bias* si manifestano, ad esempio, nella tendenza a sostenere informazioni che supportano le nostre idee, a mantenere una convinzione anche di fronte a evidenze contrarie o nella tentazione di rileggere gli antecedenti sulla base di dati non conosciuti prima. Attenzione però: non si sta suggerendo e nemmeno sondando la possibilità di disincagliare il processo decisionale dalle trame emozionali, che di fatto concorrono in modo decisivo ad attribuire significatività alle scelte di tutti i giorni (Immordino-Yang, Damasio, 2020); si tratta invece di riconoscere le virtù dei due sistemi e di mitigarne i rispettivi vizi. Tuttavia, se il pensatore adulto ha maggiore consapevolezza dei pro-

pri meccanismi rappresentativi, e quindi anche decisionali, l'adolescente – anche per questioni di maturazione neurobiologica – sembra particolarmente vincolato a processi ascrivibili primariamente al Sistema 1 (Myers, 2005; Woolfolk, 2015), che attivano trame attributive binarie (bianco/nero, tutto/niente, ecc.) poco propense ad un riesame ponderato (Santrock, 2021). Ma sappiamo bene quanto questo meccanismo, soprattutto se alimentato dalla tendenza all'impulsività e all'egocentrismo giovanile, possa portare in svariati casi a conseguenze infruttuose o anche potenzialmente pericolose. E anche per le decisioni di significativa rilevanza biografica – non solo, evidentemente, la scelta di una professione o di un percorso di studi – diventa importante considerare tutte le piste educative e didattiche adeguate ad ampliare il corredo decisionale e offrire occasioni autentiche per esercitare, e magari anche potenziare, questi processi.

### Risposte curricolari

Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, con particolare riferimento a quello varato dall'appena concluso processo di perfezionamento, propone alcune occasioni specifiche per attuare una didattica maggiormente centrata sui processi decisionali. Considerando il principio della trasferibilità delle abilità (Schunk, 2012), con particolare riguardo alle traiettorie trasversali che questa configurazione porta in dote – e che dovrebbe spingere le discipline tutte a raccogliere e reinterpretare attivamente questa sfida educativa –, il *Piano di studio* ospita e organizza almeno tre archi formativi grazie a cui progettare proposte didattiche adeguate a queste finalità. Il primo pervade l'intero impianto educativo e si fonda sulla necessità di calibrare un curricolo sulla mobilitazione di set di pensiero adeguati a favorire la trasferibilità (Trincherò, 2012), che si concretizza soprattutto nella declinazione di consegne didattiche che accentuano la dinamica interpretativa (riflettendo sui dati, sulle incognite, sulle rappresentazioni dei contenuti di sapere) e autoregolativa (affrontando e dirimendo insidie ed errori possibili, incrementando così la consapevolezza nel proprio modo di ragionare). Un secondo arco è rintracciabile nel potenziamento delle competenze trasversali, con particolare riferimento – soprattutto se pensiamo alla tematica che stiamo coltivando in questo contributo – al pensiero riflessivo e critico, al *problem solving* e al pensiero creativo, ma anche allo sviluppo personale, in termini di responsabilità, autonomia, consapevolezza emozionale.

Infine, nei temi della formazione generale, in gran parte rinnovati, è possibile individuare un campo didattico adeguato a orientare, soprattutto nel contesto denominato “scelte e progetti personali”, che propone trame di sviluppo in una progettualità autentica, volta a considerare l'allievo come il futuro cittadino, che dovrà prendere decisioni di crescente complessità.

Ma ritornando, un'ultima volta, sulla citazione iniziale del romanzo di Hesse, dobbiamo pur ammettere che se una semplice esposizione a certi temi (la ‘dottrina’ di cui parla Siddharta, che si può leggere come un'estensione dell'intellettualismo etico di stampo greco) non è sufficiente a mobilitare quei processi decisionali e proattivi tanto richiesti dalle sollecitazioni della vita, non dobbiamo nemmeno disconoscere o minimizzare il ruolo che le componenti socio emotive rivestono nelle scelte. Proprio queste componenti, anche secondo al-

cuni autorevoli punti di riferimento nell'ambito dell'educazione allo sviluppo sostenibile (Siraj-Blatchford et al., 2016), vanno considerate “una porta d'accesso principale, grazie all'impatto che certe tematiche possono avere per suscitare una prima rappresentazione che, seppur vaga e generica, costituisce la premessa per la motivazione e la disposizione a un approfondimento futuro e ad azioni maggiormente consapevoli” (*Piano di studio*, p. 43). E il contesto socializzante della classe, nella condivisione di sguardi, intenzionalità e significazioni, può contribuire ad arricchire le possibili gamme emozionali e valoriali di un certo tema.

### La scelta scolastica e professionale: una questione di adattamento individuo-contesto?

La società ci ha portato a pensare che siamo responsabili di quasi tutto ciò che ci accade. Per questo motivo, negli ultimi anni, nell'ambito della ricerca in psicologia dell'orientamento (una branca della psicologia vicina sia alla psicologia dello sviluppo che alla psicologia del lavoro), si è prestata sempre più attenzione allo studio dei processi e delle strategie che permettono all'individuo di adattarsi a un contesto che cambia rapidamente. Rientrano in questi processi e strategie le dimensioni riunite sotto il concetto di “capitale psicologico” (Luthans et al., 2004): speranza, ottimismo, resilienza e autoefficacia; così come altri costrutti, più specifici alla psicologia dell'orientamento scolastico e professionale, come l'adattabilità di carriera, cioè l'abilità di proiettarsi verso il futuro in modo ottimista (*preoccupazione/prontezza*), di essere curiosi verso sé stessi e verso il mondo che ci circonda (*curiosità*), ma anche di avere fiducia in sé stessi (*fiducia*) e di esercitare un certo controllo su ciò che accade (*controllo*) nella propria vita (Savickas, 2005).

Lo studio di questi costrutti è andato di pari passo con lo studio dei loro antecedenti (ad esempio, i tratti di personalità, l'intelligenza emotiva, ecc.) e cioè di quei fattori che ne favoriscono o intralciano lo sviluppo, così come delle loro specifiche conseguenze: i tentativi di adattamento, come la decisione rispetto ad una scuola o formazione e più in generale i comportamenti più o meno adattivi messi in atto dalla persona. In questo ambito di studio, le scelte o le non-scelte sono quindi viste come una risposta della persona alle richieste dell'ambiente; possono essere più o meno adattive e portare a sviluppare maggiore o minore benessere.

Sebbene siano perlopiù i preadolescenti e gli adole-



Andrea Rossinelli  
Corso propedeutico – CSIA

scanti il focus di questo articolo, è utile ricordare che quasi un terzo di chi finisce la scuola media in Ticino, pochi mesi dopo la fine della scolarità obbligatoria si troverà a lavorare in un'azienda (apprendistato duale) in condizioni simili (con le dovute approssimazioni) a quelle del lavoratore adulto. Sono proprio questi giovani a necessitare già al termine della scuola media di strategie e abilità di adattamento ben sviluppate, comprese quelle che permettono di operare una scelta. Ci si potrebbe anche chiedere, visto che la prima scelta scolastica e professionale viene svolta da alcuni già in terza media, quando andrebbe stabilito l'inizio di una 'carriera'.

È quindi interessante considerare uno dei quadri di riferimento più recenti nell'ambito della psicologia scolastica e professionale, che definisce come suo costrutto centrale la 'sostenibilità di carriera'. Una carriera sostenibile implica l'abilità di creare, testare e mantenere l'adattabilità, ovvero la capacità delle persone e delle istituzioni di adattarsi alle opportunità e ai vincoli imposti dall'ambiente, aspetti le cui basi vengono in effetti gettate prima di un inserimento lavorativo. Di recente, De Vos e Van der Heiden (2015) hanno definito la sostenibilità di carriera in termini di 'agentività', significato, tempo e contesto, e questo ci consente di riflettere su ciò che permette alla scelta dei giovani di essere più o meno efficace, più o meno adattiva.

Per quanto riguarda l'agentività, in linea con l'idea che la persona abbia un controllo su ciò che le accade, gli autori ritengono che la carriera dipenda dalle scelte professionali della persona. Essa, attraverso strategie di *self-management*, *problem solving*, *decision-making*

e un atteggiamento proattivo, nonché attraverso lo sviluppo di risorse sociali, culturali e altre legate alla carriera e alla professione (acquisite e sviluppate prima a scuola e poi in ambito professionale), dovrebbe sviluppare la propria occupabilità, ossia la capacità di ottenere e mantenere un impiego.

Con il concetto di 'significato', la letteratura intende sottolineare l'importanza di dare un senso e un valore alla propria carriera, poiché ciò dà una sensazione di stabilità e di direzione alla vita professionale. Pertanto, le scelte, anche quelle dei giovani, dovrebbero basarsi sui valori personali e seguire ciò che la voce interiore dice loro rispetto a quanto desiderano veramente dalla loro carriera. Anche in questo caso, alcune competenze associate alla *career adaptability* sono necessarie, in particolare l'abilità di esplorare sé stessi e le professioni, così come avere controllo sulle proprie scelte.

Per quanto riguarda il tempo, gli autori ritengono che le attuali traiettorie di carriera meno lineari e più frammentate rendano la carriera un impegno a lungo termine che coinvolge il *self-management* attivo dell'individuo, l'apprendimento permanente e la ricerca di esperienze di carriera positive. Di nuovo, la *career adaptability* si rivela necessaria, così come è necessario un *mindset* di crescita e cioè la convinzione di poter imparare e crescere sia professionalmente che personalmente durante tutto l'arco di vita.

Prima di passare al contesto, fermiamoci un attimo. Di cosa stiamo parlando, in fondo? Strategie di *self-management*, *problem solving*, *decision-making*, abilità di riflettere sul futuro (prontezza), su di sé e le professioni (curiosità), di avere fiducia in sé (fiducia), e di



esercitare controllo su di sé e l'ambiente (controllo), *mindset* di crescita... questi concetti ricordano e in parte si sovrappongono ad alcune delle competenze trasversali che troviamo nel *Piano di studio*, ad esempio quella dello sviluppo personale “conoscere sé stessi, avere fiducia in sé stessi e assumersi responsabilità” (p. 61) o quella del pensiero creativo e risoluzione di problemi “sviluppare l'inventiva, la fantasia e la flessibilità nell'affrontare situazioni problematiche” (p. 65), o ancora quella delle strategie di apprendimento “capacità dell'allievo di analizzare, gestire e migliorare il proprio modo di imparare” (p. 66). Senza voler aprire un dibattito su quale sia l'entità della sovrapposizione e della relazione tra i processi e le strategie precedentemente esposte e le competenze trasversali, che nascono in contesti di studio e di pratica diversi, per semplificare, potremmo dire che questi ultimi in parte coesistono o sono comunque parecchio collegati.

Se così è (e lo è), è necessario che un certo numero di processi e strategie di adattamento vengano impostati nel corso della scolarità e, idealmente, già in età prescolare. L'importanza delle esperienze della prima infanzia per lo sviluppo e la crescita sana di un individuo è infatti conosciuta ed è quindi importante che le azioni a favore di questi processi inizino già durante questo periodo della vita e proseguano durante la scolarità obbligatoria, tenendo conto in particolare del possibile contributo della famiglia, del contesto scolastico primario e di quelli successivi.

Infine, tornando al concetto di sostenibilità di carriera, per quanto riguarda il contesto, De Vos e Van der Heiden (2015) ricordano che la carriera individuale interagisce con altri sistemi, ad esempio la famiglia, il tempo libero e il mercato del lavoro, e che è quindi necessario raggiungere un equilibrio tra questi sistemi. Si parla quindi di *work-life balance* e cioè della possibilità di trovare un equilibrio tra vita privata e vita lavorativa. In questo senso, un altro concetto sempre più importante è quello di lavoro dignitoso, centrale nella recente *Psychology of Working Theory* (Duffy et al., 2016), che sottolinea come non solo le condizioni socioeconomiche della persona e le sue risorse psicologiche (le strategie e i processi di adattamento in parte sovrapposti alle competenze trasversali), ma anche le condizioni di lavoro e contrattuali fornite dalle aziende siano un fattore critico per definire le possibilità di crescita professionale e il benessere più in generale delle persone.

Volendo, nuovamente, riportare il focus sul periodo

scolastico che precede l'inizio di una carriera (almeno per come è stabilito ora), potremmo dire che per una buona *study-life balance*, che definiremmo come la possibilità di trovare un equilibrio tra vita privata e vita scolastica, è necessaria una scuola dignitosa per tutti, cioè una scuola che favorisca le possibilità di crescita personali (in termini di apprendimento e sviluppo di competenze) e quindi il benessere di tutti gli allievi, dal meno al più equipaggiato in termini di condizioni socioeconomiche familiari (Duffy et al., 2016) e di conseguenti processi e strategie di adattamento/competenze trasversali.

Solo in questo tipo di scuola, e fortunatamente la scuola ticinese è una scuola più che dignitosa, è possibile equipaggiare sempre più i giovani per ciò che li aspetta, permettendo loro lo sviluppo di strategie e processi di adattamento/competenze trasversali necessari per sviluppare la propria occupabilità (ad es., le strategie di apprendimento, la comunicazione), per operare scelte scolastiche e professionali in linea con i propri interessi e valori (ad es., lo sviluppo personale, il pensiero creativo e la risoluzione di problemi) e per favorire la propria integrazione lavorativa e nella società (ad es., la collaborazione, le tecnologie e i media). Nella scuola, con essa, ed accanto ad essa, agisce inoltre un'importante figura professionale che finora non abbiamo citato, ma che svolge un ruolo importante a favore del processo di scelta di carriera (sostenibile!): l'orientatore scolastico e professionale. Alla sinergia tra scuola e orientatori scolastici e professionali è quindi dedicata la prossima parte, che renderà ancor più chiaro il modo in cui scuola e orientamento in parte collaborano e in parte sono complementari nel sostenere lo sviluppo di queste importanti competenze.

### **La sinergia tra scuola e orientamento: una scelta a favore delle scelte**

L'orientamento scolastico e professionale, in linea con le recenti teorie psicologiche proprie del suo ambito, si è evoluto rilevando la sfida di sostenere i giovani (e gli adulti) nella prima transizione e in quelle successive. L'intervento degli orientatori e delle orientatrici va, in questo contesto, a consolidare le competenze cruciali che permettono di superare con successo le transizioni, presenti e future. Le attuali pratiche di orientamento si prefiggono infatti di affiancare sia le persone adulte sia quelle più giovani

nell'affrontare e anticipare le scelte che riguardano la propria carriera formativa e professionale, appropriandosi del proprio vissuto, rafforzando e investendo le proprie competenze, e incrementando quella consapevolezza di sé indispensabile per afferrare saldamente le redini della propria vita e dirigerla verso quello che si è veramente.

Risulta a questo punto più chiaro quanto sia il *Piano di studio* sia l'orientamento si mobilitino per dare ai/alle giovani gli strumenti necessari ad affrontare le scelte che li/le attendono. Ovviamente questo non avviene su binari separati ma in stretta sinergia.

Possiamo distinguere due pilastri che descrivono le attività di orientamento: le attività di preparazione e il lavoro di orientamento in senso stretto. Le attività di preparazione consistono in tutte quelle pratiche che permettono lo sviluppo delle competenze trasversali sopracitate o che consentono all'allievo/a di acquisire maggiore consapevolezza di sé e di ciò che lo/la circonda. Il lavoro di orientamento in senso stretto, invece, consiste nell'accompagnamento individuale e personalizzato svolto dall'orientatore o dall'orientatrice di sede. Questo accompagnamento è finalizzato a sostenere il/la giovane nello sviluppo e nell'elaborazione di una o più scelte consapevoli e si compone di differenti tappe.

#### *Esplorazione*

L'orientatore/trice sostiene l'allievo/a nello sviluppo di un quadro sufficientemente preciso e realistico dei suoi interessi, dei suoi valori, delle sue capacità e abilità. Vengono affrontati i concetti di senso, personalità e motivazione. L'orientatore/trice aiuta inoltre l'allievo/a a trovare e a comprendere informazioni sulle formazioni, sulle professioni e sul mondo del lavoro e a utilizzarle in modo strategico. Favorisce il confronto con la realtà attraverso il contatto con il mondo del lavoro e aiuta a riflettere sulle esperienze fatte. Conduce inoltre l'utente a rendersi autonomo/a nella ricerca e nella comprensione delle informazioni essenziali per la sua scelta.

#### *Sviluppo di soluzioni*

Sulla base degli elementi emersi vengono elaborate assieme all'allievo/a varie soluzioni possibili e vengono immaginate nuove possibilità. Queste piste sono approfondite, testate, affinate ed eventualmente scartate in funzione della situazione e dei suoi bisogni.

#### *Decisione*

L'orientatore/trice rafforza la volontà, la competenza e l'autonomia dell'allievo/a nel prendere decisioni. L'allievo/a è in grado di sapere in quale direzione vuole andare, cosa è importante per la sua decisione e quali risorse lo/a sostengono. L'allievo/a ha inoltre sufficienti elementi per prendere una decisione professionale o formativa in maniera cosciente e sa identificare delle possibilità o delle alternative di carriera adeguate e realizzabili.

#### *Realizzazione*

L'orientatore/trice sostiene l'allievo/a nella realizzazione della scelta. Favorisce e rafforza la sua motivazione nel passaggio all'azione. In collaborazione con l'allievo/a e la sua famiglia definisce e struttura i passi da intraprendere. Sostiene l'allievo/a durante la realizzazione del suo progetto aiutandolo/a a sviluppare le competenze necessarie per diventare autonomo/a in questo processo.

La spiegazione delle attività svolte in orientamento chiarisce quanto sia importante una preparazione che permetta al/alla giovane di iniziare a scoprire i meccanismi delle scelte in senso lato, e di sviluppare quelle competenze trasversali che favoriscono questo processo, così da massimizzare il lavoro che verrà svolto con l'orientatore o l'orientatrice di sede. Le competenze trasversali citate favoriscono infatti il processo di orientamento in tutte le sue fasi. Un/a giovane che ha potuto esercitarsi nell'applicarle o che avrà preso consapevolezza delle stesse sarà sicuramente facilitato/a nell'affrontare una scelta anche in ambito orientativo. Negli ultimi dieci anni il programma di educazione alle scelte della scuola media, ricorrendo a tutta una serie di attività didattiche, si è proprio posto l'obiettivo di preparare i giovani al lavoro che sarebbe stato svolto in orientamento. Nel corso del tempo queste attività sono state riviste, adattate, migliorate e, aspetto molto interessante, ne sono state create di nuove dai docenti coinvolti. Il programma di educazione alle scelte è stato in questo senso un precursore di ciò che attualmente è pienamente integrato nel *Piano di studio*, in particolare nel contesto di Formazione generale denominato "scelte e progetti personali".

Recentemente, grazie al potenziamento dell'ora di classe è poi stato possibile integrare all'educazione alle scelte un'ulteriore attività di preparazione al processo

di orientamento. Ci si riferisce in particolare al raddoppio della riduzione del tempo di insegnamento per il docente di classe in terza e quarta media, riconoscendo le necessità formative conseguenti ad un impegno maggiore nel sostenere gli/le allievi/e nella fase della transizione scolastica<sup>4</sup>.

Infatti, se lo sviluppo delle competenze trasversali, utilissime al lavoro in orientamento, viene assunto in prima battuta dal *Piano di studio* e poi sviluppato ulteriormente e specificatamente nelle consulenze d'orientamento, l'esplorazione e la scoperta delle proprie competenze (o, per usare un termine più neutrale, 'risorse') vengono ora messe al centro di questo nuovo programma attualmente in fase pilota. L'attività *scopro le mie competenze* permette infatti ai giovani di scoprire, riconoscere e sviluppare le proprie competenze. Partendo da una lista data di dieci competenze suddivise ciascuna in tre sotto componenti – che spaziano dal pensiero creativo alle strategie di apprendimento, fino

alle competenze tecnico-pratiche – gli/le allievi/e prendono confidenza dapprima con il concetto stesso di competenza, e poi con le proprie competenze, selezionando quelle nelle quali maggiormente si identificano. Vi è poi un confronto con la famiglia e infine con il/la docente di classe. Questo, oltre ad avere un beneficio per l'allievo/a a livello di conoscenza di sé, ma anche a livello di una migliore autostima, favorisce il lavoro che viene svolto in orientamento in tutte le sue fasi, migliorando la capacità del/della giovane di comprendere i percorsi formativi e relazionarsi agli stessi.

Vi è poi una serie di altre attività di preparazione che sedi, orientatori/trici e docenti propongono in funzione di bisogni e opportunità specifici. Anche *una finestra sul mondo delle professioni*, attività dedicata a tutti gli/le allievi/e di terza media, che consiste nella scelta e nell'organizzazione in una giornata di stage in una professione di interesse, rappresenta una preparazione al lavoro che viene svolto in orientamento.

## Bibliografia

AA.VV. (2022). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.

De Vos, A., & Van der Heijden, B. I. (Eds.) (2015). *Handbook of research on sustainable careers*. Edward Elgar Publishing.

Duffy, D., Blustein, D.L., Diemer, M.A., & Autin, K.L. (2016). "The psychology of working theory". *Journal of Counseling Psychology*, 63, 127-148.

Hesse, H. (1922). *Siddharta*.

Adelphi (trad. a cura di Massimo Mila, 1985).

Immordino, M.H., (Ed.) (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. Norton.

Luthans, F., Luthans, K.W., & Luthans, B.C. (2004). "Positive psychological capital: Beyond human and social capital". *Business Horizons*, 47(1), 45-50.

Marcionetti, J. (2023). *Percorsi scolastici e certificazioni*. In A. Plata & L. Castelli (Eds.), *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema scolastico ticinese (99-170)*. CIRSE-DFA SUPSI.

Marraffa, M & Paternoster, A. (Eds.) (2011). *Scienze cognitive. Un'introduzione filosofica*. Carocci.

Santrock, J. (2021). *Psicologia dell'educazione*. McGraw-Hill Education.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work (42-70)*. Wiley.

## Nota

4

Cfr. Rapporto 7349R del 31 agosto 2020 della Commissione formazione e cultura del Gran Consiglio (§ 4.3). Sulla base di questa indicazione, la Sezione dell'insegnamento medio ha predisposto un dispositivo di accompagnamento nelle classi di terza media delle cinque sedi pilota, basato sul potenziamento delle competenze generali e trasversali. Nell'anno successivo altre sette sedi scolastiche si sono aggiunte al progetto, mentre le precedenti stanno attualmente prolungando l'esperienza nelle classi di quarta.