



Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>
2975-0075

N° 4 - Anno 2025
pp.201-221

START come progetto di orientamento *in itinere* al DiSFor di Genova

Un esempio di integrazione organica tra didattica e
tutorato¹

Arianna MARCI¹, Alessandra MODUGNO²

1 Università di Genova, Genova (GE), arianna.marci@ext.unige.it

2 Università di Genova, Genova (GE), alessandra.modugno@unige.it

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0
Copyright © Genova University Press



¹*L'articolo è frutto della collaborazione tra le due autrici. Nello specifico, Alessandra Modugno ha redatto il paragrafo 1 e Arianna Marci i paragrafi 2 e 3. Alessandra Modugno è delegata per l'orientamento del DiSFor; Arianna Marci coordina i tutor di accoglienza nei progetti di orientamento in ingresso e *in itinere* del DiSFor.

Abstract

Quale ruolo riveste l'orientamento *in itinere* nel contesto accademico? Quale relazione può sussistere tra orientamento e attività didattica? Il contributo tematizza uno specifico modo di intendere le azioni orientative, in particolare in università, e intende valorizzarne la stretta interconnessione con la progettazione e attuazione di attività didattiche attive e partecipative, pertanto in sé stesse promotrici di orientamento formativo. La proposta è argomentata tramite la descrizione della rinnovata attuazione del progetto *START* presso il DiSFor di Genova.

Keywords

Didattica, formazione, innovazione, orientamento, partecipazione

1. L'orientamento *in itinere* nel contesto accademico

Il termine “orientamento”, in letteratura ma soprattutto nell'immaginario comune delle persone, è connesso ad accezioni molto diverse: esse rinviano sia a prospettive di pensiero non univoche², sia a stagioni storicamente definite di rappresentazione e realizzazione delle azioni orientative³. In generale, l'orientamento è ritenuto un processo o un'attività

² La prospettiva psicologica ha storicamente prediletto la dimensione tecnico-diagnostica, mentre quella pedagogica è stata più connotata in termini costruttivi e formativi. Ultimamente, pur rimanendo presenti posizioni almeno in parte diversificate, sembra prevalere un modello di orientamento olistico, complesso e integrato (Mura, 2005), ma restano in discussione i metodi e le strategie con cui attuarlo.

³ La centralità della prospettiva orientativa nel percorso formativo di uno studente è un'acquisizione relativamente recente nel sistema normativo europeo: mentre è del 1970 la *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento* emessa dal Comitato di esperti dell'UNESCO al termine del Congresso di Bratislava, risale agli anni Novanta del XX secolo il documento dell'OMS *Life Skills Educational in Schools* e al maggio 2004 la prima risoluzione in materia del Consiglio UE, *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*. In Italia si comincia a parlare di orientamento negli anni Settanta, ma la legislazione ne recepisce l'istanza solo dopo trent'anni di studi e interventi sul tema

che attiene principalmente alla scelta di un percorso di studi - sia questo la scuola secondaria di II grado per uno studente che conclude il primo ciclo scolastico oppure il corso di laurea per chi sta per conseguire il diploma di studi superiori -, ossia quale fase di passaggio tra il mondo dell'istruzione formale e quello professionale. Pertanto, l'orientamento è pensato primariamente come funzionale all'ingresso o all'uscita, dunque associato a uno specifico tipo di decisionalità della persona, quella che si gioca nella scelta all'interno di una pluralità di opzioni possibili.

Questa accezione di orientamento è necessaria e forse pure prioritaria, ma non sufficiente né esaustiva: una dimensione costitutiva dell'orientamento è l'accompagnamento *in itinere*. Tra le numerose argomentazioni che si potrebbero addurre a supporto di ciò, inizio dal considerare due dati di tipo normativo che ne attestano e riconoscono l'esigenza. Il primo è il riferimento alla dimensione orientativa quale componente essenziale dell'attività docente, segnalata nel testo della legge 240/2010, che definisce i compiti didattici dei professori e ricercatori universitari⁴. Il secondo, ben più recente, è presente nelle *Linee guida* emanate a dicembre 2022 dal MIM, che definiscono un tempo specificamente dedicato all'attività orientativa in tutte le classi della scuola secondaria di I e II grado⁵.

L'incremento temporale delle azioni orientative introdotto in questo documento sembra esprimere l'esigenza di dilatare il concetto di orientamento, ossia di non vederlo solo quale supporto alla transizione da un contesto all'altro - dalla scuola primaria alla secondaria, dal primo al secondo ciclo di istruzione, dalla scuola all'università, dall'università al lavoro - e nella prospettiva di una scelta puntuale, ma di valorizzare anche l'orientamento che si sviluppa “nel procedere” del percorso, che a

(Scalpellini, Strogolo 1976; Augenti, Polaček 1982; Pombeni, 1990): il primo testo interessante è il documento della Commissione MURST-MPI *L'orientamento nelle scuole e nelle università* del 25 maggio 1997, a cui seguono varie direttive ministeriali. Tra le più recenti, la CM 43 del 2009 *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario, professionale* e quella del febbraio 2014, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, sottolineano la continuità *lifelong* del processo orientativo; l'ultima, la DM 328 del dicembre 2022 *Linee guida per l'orientamento* insiste in particolar modo sull'intrinseco valore orientativo dell'attività didattica.

⁴ Cfr. Legge 240/2010 art. 6 cc. 2-3: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2010-12-30;240!vig=> (consultato il 28.9.2024)

⁵ Cfr. DM 328 22.12.2022 *Linee guida per l'orientamento*, pp. 4-5: <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022> (consultato il 28.9.2024)

partire da una scelta compiuta conduce verso altre scelte decisive. Infatti, il processo decisionale nella vita di una persona non si interrompe mai, anzi si può fondatamente asserire che sono le piccole scelte quotidiane, l'approccio generale, gli stili di comportamento e la capacità di auto-governo i fattori che determinano poi la disposizione e l'attuazione delle scelte decisive, "di snodo", nonché la loro qualità.

Per riflettere sull'orientamento *in itinere*, è opportuno tenere in considerazione, quale dato di cornice di essenziale rilevanza, il cambiamento in atto nel profilo umano e relazionale delle giovani generazioni: la fragilità ne sembra essere il connotato prevalente, sorta di complicata sintesi tra una fase di vita di per sé molto duttile e lo sfilacciato contesto culturale e sociale, denso di contraddizioni e spesso connotato da forme di autoreferenzialità subita o ricercata (De Pieri, 2015, pp. 136-137). A ciò si aggiunge la trasformazione non solo dei modelli formativi, ma più radicalmente ancora del modo di concepire che cosa sia e a che cosa tenda la formazione, il che rende le stesse istituzioni formative tradizionali - scuola e università - tanto "instabili" e "fragili" quanto lo sono oggi molti studenti.

Per tal motivo, risulta convincente la convinzione secondo cui l'orientamento è «chiamato a diventare fattore strategico dell'innovazione» (De Pieri, 2015, p. 32) delle istituzioni formative e che questo possa accadere se e solo se non si concepisce riduttivamente come una serie di azioni di tipo "informativo-promozionale". Infatti, osserva De Pieri, «*non si può non orientare*, perché in ogni caso ogni azione e relazione educativa pongono la persona in una direzione di vita» (*Ibidem*). Asserire ciò significa implicitamente veicolare una concezione formativa dell'orientamento⁶, l'unica che supporta davvero la sensatezza e l'opportunità, indipendentemente da situazioni di disagio, rallentamento o *drop out*, di realizzare azioni di orientamento *in itinere*.

Per tal motivo, vivere relazioni orientative "nel corso del cammino" è una risorsa preziosa e se lo è a scuola, nella fase delicata dell'adolescenza, lo è altrettanto in quella in cui giovani-adulti avviano e svolgono il percorso accademico. Tuttavia, non basta sostenere che questa

⁶ Questa la definizione di orientamento presente nelle Raccomandazioni conclusive del Congresso UNESCO di Bratislava del 1970: «Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana».

tipologia di orientamento sia opportuna se non necessaria; va posto in discussione in che cosa propriamente essa consista o, meglio, come si possa attuare efficacemente.

Spesso, le azioni principali e prioritarie dell'orientamento *in itinere* sono ritenute essere quelle finalizzate a supportare il superamento di difficoltà emerse o la ripresa degli studi interrotti per ragioni varie (Fagioli, 2019, p. 59), oppure a indirizzare con informazioni precise gli studenti appena entrati nell'organizzazione accademica o a supervisionare gruppi di studio funzionali alla preparazione prossima di un esame (Ivi, pp. 62-63)⁷. Certamente queste sono azioni propriamente orientative, svolte da docenti o studenti senior nel ruolo di tutor, oppure da professionisti esterni, ma si esprimono o quali interventi di risposta a una situazione-problema oppure come iniziative in grado di coinvolgere, o limitatamente nel tempo o selettivamente, solamente alcuni studenti: mancano pertanto di tempestività, pervasività e continuità, in altri termini sembrano non compaginare efficacemente aspetti ed effetti propri sia della *vocational guidance* sia del *career counseling* (Di Fabio, 2014)⁸.

2. Orientamento e innovazione nella didattica universitaria: un dialogo formativo

L'esigenza di risignificare con maggiore fondatezza la natura e le finalità delle azioni di orientamento *in itinere* - nel contesto universitario, ma non solo - necessita a nostro avviso di concepire l'azione didattica non a sé stante rispetto a quella orientativa, bensì quale “movimento orientativo primo” e irrinunciabile affinché lo studente possa ricondurre ogni oggetto di apprendimento disciplinare ai significati di “valore” che questo può assumere nella sua vita. Ciò implica, da parte del docente, di doversi ripensare come “orientatore”, il che, da un lato, richiederebbe la disposizione a sostare riflessivamente su ciò che sottende, accompagna e finalizza il raggiungimento di quelle che dovrebbero essere le “priorità”

⁷ Per una mappatura dei progetti di ricerca e azioni attualmente in corso negli Atenei italiani cfr. Ancora, Bartoli, Maiorano 2024 e Pintus, Mambriani 2023.

⁸ La differenziazione tra i due concetti è stata introdotta da Savickas (2010).

per ciascuno studente, interessandosi alla natura e ai “connotati” dei processi di apprendimento e non limitandosi all’osservazione di “risultati” e “prodotti”; dall’altro lato, tale “postura riflessiva” - qui autoriflessiva - dovrebbe guidare la “postura didattica” per interrogarne allo stesso modo i principi e le finalità, portandone alla luce la potenzialità autenticamente orientativa e, dunque, formativa (Marostica, 2008, 2011). Per certi aspetti, si potrebbe dire che la dimensione orientativa possa riconoscersi come propriamente connaturale alla didattica, poiché essa è “inscritta” nel significato etimologico e nel valore semantico dell’azione verbale attraverso cui essa è veicolata: “insegnare”. Un docente universitario, infatti, è anzitutto un “insegnante”, ossia “colui che imprime un segno, indica o mostra” (Parmigiani, 2016, p. 21) e, pertanto, consapevole che la sua è una professione portatrice di una precisa responsabilità orientativa: imprimere segni, lasciare tracce, non tanto *sullo* studente, bensì *nel* suo percorso di apprendimento, rendendolo davvero formativo e significativo attraverso strumenti, metodologie e azioni didattiche che quest’ultimo possa “fare proprie”. In questo modo, parimenti, lo studente può progressivamente educarsi a riconoscere e percorrere la “strada” migliore per raggiungere i propri obiettivi, accrescere le proprie conoscenze, acquisire competenze utili e spendibili per la vita personale e professionale (Marostica, 2011, pp. 101-103).

Quale dovrebbe essere, allora, il primo e più importante “tempo-spazio” di orientamento *in itinere* se non quello della didattica disciplinare che gli studenti frequentano durante il proprio percorso accademico, quando consapevolmente e volutamente orientativa? A nostro avviso, nessun altro: solo se tale condizione è presente, ogni altra azione pensata e progettata per essere “orientativa” - anche quando veicolata da altre «figure orientatrici» (Maulini, Miatto, 2023, p. 92) - può dimostrarsi davvero efficace, in quanto percepita non come “accessoria” o secondaria, ma integrante e complementare per accompagnare lo studente a formarsi all’orientamento autentico di sé, non solo come essere in apprendimento, ma come essere umano nel mondo. Infatti, solo assumendo e promuovendo una didattica orientativa è possibile imparare a riconoscere l’“orientamento” - in generale, ma soprattutto quello *in itinere* - non come qualcosa la cui esistenza è solo in ragione di logiche di “emergenza” o “sostegno” inteso quale supporto esclusivamente destinato a situazioni di difficoltà o *deficit*, bensì come un’opportunità di scoperta e sviluppo di disposizioni, capacità, interessi, possibilità e competenze.

Specificamente, con “didattica orientativa” o “orientante” - oppure con “orientamento formativo” - (Marostica, 2008, p.5) ci si riferisce a tutte quelle «azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo, a costruire/potenziare le competenze orientative» (*Ibidem*), distinte in generali e specifiche⁹ (Marostica, 2011, pp. 94-96), «usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di autoorientamento e guidandoli a imparare con le discipline e non le discipline» (Marostica, 2008, p. 5). A tale riguardo, è opportuno precisare che ogni disciplina, qualunque sia il settore scientifico di appartenenza, può disporsi alla promozione di competenze orientative (Marostica, 2003, p.3). I “requisiti” necessari riguardano l’intenzionalità orientativa, la quale deve connotare l’organizzazione e la progettazione della propria attività didattica, dotandola di senso (*Ibidem*); la volontà da parte del docente di volgere quest’ultima non solo all’«approfondimento delle specifiche competenze» disciplinari, ma al contempo muovere queste ultime verso «lo sviluppo delle competenze come il *problem solving*, il *project work* e tutte quelle competenze trasversali utili anche nel mondo del lavoro» (Ancora, Bartoli, Maiorano, 2024, p. 19); e le competenze di ordine comunicativo, cognitivo e metacognitivo, personale e sociale, nonché meta-emozionale (Marostica, 2008, p. 6). Infine, ciò implica la presenza della dimensione “critica” nella modalità con cui le discipline vengono proposte agli studenti, il che sottende interrogarne i sensi e significati (Raimondo, 2023, p. 9): non solo quelli che si vogliono attribuire alla propria didattica, ma ancor più quelli che, tramite questa, si pensa possano essere veicolo di un apprendimento significativo. Scegliere di avvalersi di una didattica orientativa, pertanto, vuol dire operare scelte metodologiche capaci di promuovere tali competenze - orientative e trasversali - adatte, dunque, ad «accompagnare i giovani ad attraversare le discipline per scoprire in ciascuna quale è la sua peculiare visuale del mondo reale e in che modo sviluppa le potenzialità personali e mette in grado di operare scelte consapevoli, in un’ottica che non trascuri le interrelazioni tra saperi» (Marostica, 2011, p. 101).

Tale presupposto, pertanto, sottende la necessità che ogni docente proponga ai propri studenti un percorso disciplinare esperienziale in cui

⁹ Tale distinzione, con relativa specifica descrizione delle differenti declinazioni, viene riportata dettagliatamente dall’autrice traendone riferimento da quella operata da Maria Luisa Pombeni (Cfr. 2001, 2002).

ciascuno di essi possa essere protagonista «del proprio processo di conoscenza (...) sulla base di precise e dettagliate indicazioni di lavoro, necessarie ad interiorizzare e ad imparare a fare da soli» (Ivi, pp. 101-102). Da ciò consegue la necessità della costruzione di “ambienti” di apprendimento entro i quali ogni discente possa altresì essere «rimandato ancora prima di tutto a se stesso e poi ai percorsi altri di pensiero» (Raimondo, 2023, p.8), stimolandolo, dunque, a potenziare competenze riflessive e legate alla creatività (Colazzo, 2019, pp. 21-23) per l’attribuzione di significati autentici per le narrazioni delle proprie esperienze formative e consentendogli di «attivare e praticare il pensiero riflessivo e critico» (Raimondo, 2023, p.8) per acquisire e sviluppare un’«intelligenza orientativa» (*Ibidem*). L’università dovrebbe, cioè, in senso più ampio,

«garantire lo sviluppo di tutte le potenzialità e della capacità di orientarsi nel mondo al fine di raggiungere un equilibrio attivo e dinamico, proponendo un sapere creativo» e «pensare ogni azione orientante come capace di accompagnare ogni soggetto a prendere coscienza di sé, a progredire per l’adeguamento della personale carriera di studio e professionale di fronte alla mutevolezza e complessità dell’esistenza» (Maulini, Miatto, 2023, 92-93).

Ciò significa che di fronte alle domande e agli interrogativi formativi che attraversano - spesso travolgono - chi, come studente, intraprende un percorso nuovo (come può essere quello universitario) e, dunque, l’inizio di una nuova fase della vita, non si può pensare di agire fornendo risposte “preconfezionate”. Al contrario, queste ultime dovrebbero essere educative per davvero, ossia essere lasciate a ciascuno studente come “impronte” non da ricalcare, stando attenti a “passarci esattamente sopra”, ma come primo riferimento orientativo da cui partire per costruire il proprio “cammino”, con i tempi e la misura dei propri “passi”, «ipotizzando, in anticipo e con fiducia, traguardi possibili» (Dainese, 2023, p. 214).

Come si è detto in precedenza, una didattica orientativa, per essere tale, necessita di essere supportata da metodologie accurate - coerenti con gli obiettivi e le competenze che s’intendono far sviluppare e/o acquisire - e «scegliere conseguentemente le strategie didattiche più idonee» (Marostica, 2003, p. 3), adattabili alle trasformazioni proprie dei processi di apprendimento e dei continui mutamenti che riguardano i relativi contesti. A questo riguardo, mantenere aperta la dimensione innovativa della didattica può contribuire a valorizzare quella orientativa a

cui essa dovrebbe tendere. Con “innovazione didattica” si intende propriamente

«qualcosa che prescinde dalla scelta di metodi o approcci specifici, ma attiene il processo di continua evoluzione di un contesto didattico orientato al miglioramento dell’esperienza di apprendimento, che presenti caratteristiche tali da poter essere valorizzabile anche nella più ampia comunità didattica» (Sancassani, Brambilla *et al.*, 2019, p. 5).

Pertanto, una didattica può dirsi “innovativa” quando è volta alla trasformazione delle pratiche didattiche, sperimentando e rendendo trasferibili - a seconda delle «*conditions of learning*» (Parmigiani, 2016, p. 78) - differenti metodologie e strategie promotrici di un apprendimento attivo centrato sugli studenti, avvalorando l’utilizzo di opportune tipologie di valutazione formativa, promuovendo la creatività, migliorandone l’esperienza apprenditiva e i risultati di apprendimento (Sancassani, Brambilla *et al.*, 2019, pp. 5-7). Questo, eventualmente, anche avvalendosi del supporto del mondo delle tecnologie e del digitale (*Ibidem*), mantenendo tuttavia un equilibrio formativo con le dimensioni prettamente pedagogiche (Selmo, 2021, p. 156). Elemento essenziale e in qualche modo caratterizzante dei processi di innovazione didattica è promuovere l’acquisizione e lo sviluppo delle competenze trasversali - “*soft skills*” - (Sancassani, Brambilla *et al.*, 2019 p. 7) attraverso metodologie e strategie didattiche attive, interattive e partecipative, le quali contribuiscono al perseguimento dell’efficacia delle pratiche didattiche, in quanto «connettono formazione-apprendimento-azione» (Romano, 2020, p. 83), coinvolgendo in prima persona e in maniera significativa lo studente. Tali strategie “didattico-formative”, funzionali allo sviluppo delle competenze trasversali mediante la stimolazione della componente attiva dell’apprendimento - o “*active/action learning*” (Stalp, Hill, 2019; Parmigiani, 2016, pp. 40-41) - e dell’insegnamento, nel corso degli ultimi decenni sono state raggruppate in “architetture istruzionali o didattiche” o “famiglie”¹⁰ (Clark, 2000; Calvani, 2011, 2012; Bonaiuti, 2014;

¹⁰ Esse si articolano in: “ricettiva o trasmissiva”, che comprende strategie didattiche che si basano sulla trasmissione di informazioni, quali l’esposizione classica o multimodale; “comportamentale o direttivo-interattiva o sequenziale”, in cui rientrano l’istruzione sequenziale interattiva o il modellamento; “simulativa”, a cui afferiscono il *Case-Based Learning*, il *Game-Based Learning* e il *Role playing*; “Esplorativa o a scoperta guidata”, che comprende

Parmingiani, 2016) secondo principi di affinità e differenziandosi per: «modalità di gestione del processo formativo; strutturazione e autoconsistenza del materiale didattico; livelli di autonomia assegnati agli studenti e quantità e direzione delle interazioni alunno-docente» (Bonaiuti, 2014, p. 16). Sebbene ciascuna architettura didattica comprenda strategie con rispettive specificità, avvalersi di quelle che sono in grado di stimolare un apprendimento attivo (nel discente) - attraverso un insegnamento “attivo” (del docente) - significa concorrere alla costruzione di ambienti ed esperienze educativi capaci di favorire l’acquisizione di quelle competenze utili non solo in ambito istruzionale, bensì spendibili nel mondo del lavoro, focalizzandosi su ciò che può contribuire a un’alta qualità di apprendimento (Geitz, Donker *et al.* 2024, p.18). Inoltre, far percepire e “toccare con mano” agli studenti il senso e il fine concreti del loro mettersi in gioco durante il proprio percorso di apprendimento, promuovendone l’*engagement*, può essere un importante “agente motivazionale” (Stalp, Hill, 2019, pp.18-19) e, conseguentemente, un “attivatore” necessario per favorire condizioni di apprendimento all’insegna del benessere (Geitz, Donker *et al.*, 2024). È noto, infatti, quanto la motivazione sia cruciale per determinare il successo nei contesti istruzionali e quanto essa - se si diventa capaci di riconoscere i punti di forza e di debolezza nelle dimensioni intrinseche ed estrinseche - sia ciò che incoraggia a partecipare con entusiasmo alle attività educative (Kangwa, Msafiri, *et al.*, 2024, p. 2).

Nonostante i benefici che si possono trarre nel farlo, innovare la propria didattica può essere (e spesso lo è) alquanto sfidante per un docente universitario. Rendere “innovativa” la didattica - magari sperimentando, appunto, metodologie e strategie mai usate fino al momento in cui si è deciso “di cambiare” qualcosa, di volere andare oltre la tradizionale lezione frontale - richiede anzitutto una disposizione a mettersi in gioco, in discussione. In altri termini, occorre “voler imparare” come i propri studenti possano “imparare sempre meglio”, in ottica trasformativa. Per rispondere a tale “sfida”, una risorsa preziosa è la partecipazione ai programmi di *Faculty Development*, l’insieme delle azioni formali o

strategie come il *Problem-Based Learning* o il *Project-Based Learning*; “collaborativa”, in cui rientrano le strategie basate sul *Cooperative Learning* e il mutuo insegnamento (“*peer teaching*”); infine, è possibile individuare l’architettura “metacognitivo-auto-regolativa”, che include strategie rivolte all’autoapprendimento e all’autoregolazione, introdotta da Calvani nel 2012.

informali, collettive o individuali il cui obiettivo è promuovere e supportare lo sviluppo professionale dei docenti, operando su questo in termini di acquisizione e sviluppo di competenze didattiche e trasversali (Silva, 2022). Esse sono promosse dai *Teaching and Learning Centres*, veri e propri centri adibiti ai progetti di innovazione didattica e di FD - (Romano, 2020, pp.84-85), in cui operano professionisti specializzati con solide competenze didattico-pedagogiche, gli *instructional designers* e/o i *faculty* o gli *educational developers* (Masini, Piccinno, et al., 2023, pp. 20-23).

Da quanto detto, dunque, si potrebbe dire che il dialogo formativo tra dimensione orientativa e innovativa della didattica sia decisivo, se non imprescindibile, affinché lo studente possa concepire il proprio apprendimento come significativo: la dimensione orientativa ne promuove la riflessione sui relativi “perché”; quella innovativa (e attiva) consente la medesima riflessione collegando tali “perché” ai relativi “come”. Dunque, ecco che il dialogo tra orientamento e innovazione nella didattica può essere inteso quale dispositivo formativo e “facilitatore” della circolarità - a sua volta dialogica - dei processi di insegnamento e apprendimento.

3. Il progetto *START* per gli studenti e le studentesse del I anno del DiSFor

Dall’A.A. 2009/10, il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Genova offre agli studenti e alle studentesse iscritti al I anno dei Corsi di Laurea di Scienze dell’Educazione e della Formazione e di Scienze e Tecniche Psicologiche¹¹ azioni specifiche di orientamento *in itinere* - gruppali e individuali -, il cui insieme ha assunto progressivamente una forma progettuale strutturata e sistemica, con differenti denominazioni nel corso del tempo: l’ultima di queste è *START*, acronimo per *STrategie di Apprendimento e Riflessione con i Tutor*. Si tratta di un percorso orientativo e di accompagnamento offerto alle matricole e

¹¹ Nell’A.A. 2022/23 al progetto aderì anche il Corso di studi di Media, Comunicazione e Società.

veicolato attraverso i tutor d'accoglienza¹², che - a partire dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle potenzialità, capacità e disposizioni di ciascuno studente - mira a far acquisire efficaci strategie organizzative e di studio, attraverso l'assimilazione di strumenti e lo sviluppo di competenze riflessive sul proprio apprendimento e sul proprio "essere studenti" per imparare a orientarsi autonomamente e consapevolmente nella vita universitaria. Tra gli obiettivi generali del percorso, vi sono: favorire l'inserimento e la partecipazione attiva nel contesto universitario, promuovere l'autonomia; monitorare il primo anno di studi e ridurre la dispersione universitaria e il ritardo accademico.

Tesaurizzata l'esperienza delle differenti sperimentazioni del progetto, più volte rimodulato nel corso degli anni, in ottica di miglioramento continuo, la peculiarità dell'attuale "edizione" sta in un significativo fattore di novità: l'integrazione organica delle azioni di tutorato *in itinere* con quelle didattiche attuate dai docenti, al fine di mettere in luce la potenza orientativa - quindi, formativa - del loro "stare insieme" per gli studenti. In tal modo, il percorso *START* offre diverse opportunità: fare esperienza di didattica attiva e partecipativa su argomenti disciplinari; riflettere sull'efficacia delle proprie strategie organizzative e di studio; acquisire e/o sviluppare competenze trasversali utili a proseguire positivamente anche negli anni successivi al primo; conoscere i propri colleghi e confrontarsi in attività gruppali; infine, iniziare a progettare la propria futura identità professionale, riflettendo attivamente sulle fondamentali correlazioni tra questa e il percorso accademico.

3.1 Contesto e obiettivi in sinergia

Il contesto di riferimento è, come detto, il Dipartimento di Scienze della Formazione (DiSFor) dell'Università di Genova e, specificamente, gli studenti della coorte 2024/25, ossia del primo anno, dei Corsi di Laurea Triennale in "Scienze dell'Educazione e della Formazione", "Scienze

¹² Il tutor d'accoglienza è una delle figure di tutorato che UniGe seleziona ogni anno tramite un bando rivolto agli studenti iscritti dal II anno in poi, con ruolo di supporto e informazione sia verso gli studenti già iscritti all'università, sia verso gli studenti liceali interessati all'offerta formativa dell'Ateneo genovese.

e Tecniche Psicologiche” e “Media, Comunicazione e Società” e alcuni docenti, titolari di insegnamenti nel primo o nel secondo semestre ¹³, che hanno aderito a questo progetto di didattica integrata con le azioni di tutorato. L’adesione al percorso da parte degli studenti è anch’essa su base volontaria: l’assunzione di responsabilità verso l’impegno e il coinvolgimento che il progetto richiede si esprime nella sottoscrizione di un “patto formativo” (Patto d’aula) con i docenti, a cui consegue il riconoscimento di un *Open Badge*¹⁴ connesso agli insegnamenti coinvolti.

Per la definizione delle azioni orientative integrate, si sono individuati alcuni obiettivi specifici: essi sono stati anzitutto categorizzati in tre macroaree - “apprendimento”, “partecipazione e consapevolezza” e “competenze trasversali” - e poi declinati in maniera ulteriormente specifica su tre distinti “livelli” relazionali, ossia “docente-studente”, “studente con sé stesso” e “studente-studente”, come si vede nella seguente tabella.

¹³ Inizialmente, i docenti che hanno deciso di aderire al progetto sono stati rispettivamente quattro – due per ogni semestre – per i CdL in Scienze dell’Educazione e della Formazione e Scienze e Tecniche Psicologiche e due – uno per semestre – per Media, Comunicazione e Società, per un totale di dieci docenti. Tuttavia, per ragioni di diversa natura, i docenti del CdL di Scienze e Tecniche Psicologiche che hanno partecipato al progetto sono stati due e solo nel I semestre.

¹⁴ Una certificazione o riconoscimento digitale di competenze trasversali che UniGe rilascia a studenti e a docenti a seguito della partecipazione a specifici corsi o attività accademiche: <https://utlc.unige.it/openbadge>.

OBIETTIVI		
Per il docente	Per ogni studente	Per la relazione studente-studente
<i>APPRENDIMENTO</i>	<i>APPRENDIMENTO</i>	<i>APPRENDIMENTO</i>
Condividere con gli studenti strategie funzionali all'apprendimento della disciplina e fornire occasioni per sprimarle e acquisirle	Verificare l'efficacia delle strategie di apprendimento utilizzate, in rapporto a sé e alle richieste dei docenti	Conoscere e sperimentare strategie di studio anche diverse dalle proprie attraverso il confronto tra pari
<i>PARTECIPAZIONE & CONSAPEVOLEZZA</i>	<i>PARTECIPAZIONE & CONSAPEVOLEZZA</i>	<i>PARTECIPAZIONE & CONSAPEVOLEZZA</i>
Proporre agli studenti occasioni di partecipazione e riflessione attiva durante le lezioni e in altri momenti grup- pali con i tutor	Sviluppare comportamenti attivi e proattivi durante le lezioni e nello studio in- dividuale	Educarsi alla riflessione in- dividuale e grupale sui temi oggetto delle lezioni, sulle attività proposte dai docenti, dai docenti con i tutor e sulle strategie di studio
<i>COMPETENZE TRASVERSALI</i>	<i>COMPETENZE TRASVERSALI</i>	<i>COMPETENZE TRASVERSALI</i>
Inserire nella propria azione didattica attività promotrici di compe- tenze trasversali ed esplicitarne modalità e significato agli studenti	Acquisire e/o potenziare la capacità di tradurre in azione quanto appreso in ambito teorico	Sperimentare e/o accrescere la capacità di collaborazione e di lavoro in piccolo gruppo

Tab. 1 - Obiettivi del progetto, in sinergia tra le figure coinvolte e le aree di azione.

Come si può notare, nonostante la declinazione specifica, ciascuno degli obiettivi è stato definito in maniera sinergica rispetto agli altri, secondo criteri di coerenza e continuità.

3.2 L'“itinerario” metodologico

L'“itinerario formativo” proposto è un percorso costituito da tre dimensioni: una collegiale, una gruppale e una individuale. La prima si svolge in aula - indicativamente in due lezioni di ogni docente - e prevede l'utilizzo di tecniche e/o strategie didattiche attive, interattive e partecipative su contenuti disciplinari, condotte dai docenti ma in co-presenza dei tutor, il cui compito è facilitare la riflessione e la discussione grup-pali. La scelta e la modalità d'implementazione di ciascuna di queste tecniche e/o strategie didattiche - ad esempio, il *Cooperative-Learning*, il *Brainstorming*, il *Case-study*, il *Debate* e l'*Inquiry-Based Learning* - sono frutto di una co-progettazione didattica *ex-ante* tra docenti e figure di coordinamento di tutorato e orientamento, nonché riunioni organizzative *in itinere* con i tutor. La seconda dimensione consta di sei incontri in piccoli gruppi - quattro nel primo e due nel secondo semestre -, condotti esclusivamente da un tutor per gruppo, in settimane alternate rispetto agli incontri collegiali e mai in orario di lezione. Le tematiche affrontate sono di natura “trasversale” e ritenute significative per uno studente universitario al primo anno, come le correlazioni tra uno “studente strategico” e un “buon professionista”, i metodi di studio efficaci, gli strumenti organizzativi per la sessione d'esame, etc. Gli incontri del percorso in piccoli gruppi sono veicolati in modo da dare continuità e coerenza metodologica rispetto alle attività in aula e si concludono con l'elaborazione di un “*Project work*” finalizzato a una prima costruzione di quella che lo studente vorrebbe fosse la propria identità professionale.

Infine, la dimensione individuale si esplica tramite tre colloqui con il tutor di riferimento - uno prima e uno dopo la sessione d'esame invernale e uno prima di quella estiva -, al fine di consentire a ciascuno di monitorare attivamente e proattivamente l'andamento del proprio percorso accademico.

Da questa breve descrizione delle attività emerge senz'altro la delicata e competente azione “mediatrice” richiesta ai tutor, la quale - è opportuno precisarlo - è preparata e sostenuta da formazione iniziale e *in itinere* strutturata e robusta, nonché supportata da azioni continue di coordinamento e monitoraggio.

3.3 Risultati attesi e valutazione di impatto

La valutazione di impatto del progetto rappresenta un problema sfidante e aperto su cui è necessario riflettere ulteriormente per poter individuare strumenti funzionali e sostenibili per la verifica del raggiungimento degli obiettivi delineati.

Al momento, alla luce degli obiettivi generali e specifici e in rapporto alle tre le dimensioni sopra descritte, il cambiamento formativo atteso negli studenti riguarda:

- l'assunzione di un comportamento attivo e riflessivo durante le lezioni e rispetto allo studio, grazie alla sperimentazione della didattica attiva;
- lo sviluppo di competenze trasversali e orientative utili e spendibili anche al di là del contesto accademico e in correlazione a quelle disciplinari;
- l'acquisizione di metodi e strategie funzionali allo studio delle discipline previste dal curriculum.

Accanto a ciò, l'intento è anche contribuire alla promozione della progressione del maggior numero possibile di studenti dal I al II anno e incrementare il numero di studenti che sostengono tutti gli esami entro la fine del I anno¹⁵.

In prospettiva futura, riconoscendo la necessità di adottare un approccio il più possibile sistemico e multidimensionale per valutare un programma o progetto formativo (Silva, 2022), sarebbe interessante delineare un disegno valutativo che mirasse alla valutazione a lungo termine dei cambiamenti percepiti e riscontrati sia dagli studenti stessi, sia dai docenti, avvalendosi di gruppi di controllo per individuare elementi differenziali. Anche se complesso, valutare la correlazione di efficacia tra la partecipazione al percorso e, per esempio, lo sviluppo di competenze trasversali e riflessive o l'acquisizione di metodi e strategie di studio funzionali ad affrontare positivamente non solo l'avvio, bensì l'intero percorso di studi, potrebbe costituire uno degli obiettivi valutativi più significativi. Per farlo, potrebbe risultare funzionale l'utilizzo di strumenti quali-quantitativi, per esplorare in modo il più possibile profondo i dati raccolti, somministrandoli *ex-ante*, *in itinere* ed *ex-post*, e per

¹⁵ Il riferimento è agli indicatori sulle progressioni (iC14) e sul n° di studenti che progrediscono al II anno con almeno 40 CFU (iC16) delle schede dei Corsi di studio annuali.

monitorare le possibili trasformazioni delle variabili rispetto agli indicatori di efficacia preventivamente definiti (*Ibidem*).



Riferimenti bibliografici

Ancora, Anna, Giovanni Bartoli, Antonietta Maiorano, 2024. *Orientamento e università: tra nuovi bisogni e nuove competenze*. INAPP, Working Paper n.120.

Augenti, Antonio, Clement Polaček, 1982. *Sistemi di orientamento in Europa*. Torino: SEI.

Bonaiuti, Giovanni, 2014. *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Calvani, Antonio, 2011. *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.

Calvani, Antonio, 2012. *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Roma: Carocci.

Colazzo, Salvatore, 2019. *Per una didattica orientativa*. In "Sapere pedagogico e Pratiche educative", 4, pp. 21-27

Clark, Ruth, 2000. *Four Architectures of Instruction*. In "Performance Improvement", 39 (10), pp. 31-38.

Fagioli, Sabrina, 2019. *Orientamento universitario in itinere: principali modalità e strumenti*. In Biasi, Valeria, a cura di. *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. Milano: LED.

Dainese, Roberto, 2023. *Didattica e orientamento: un intreccio che non deve escludere*. In Fabbri, Maurizio, Malavasi Pierluigi, Rosa Alessandra, Vannini Ira, a cura di. *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.

De Pieri, Severino, 2015. *Psicologia dell'orientamento educativo e vocazionale. Fondamenti teorici e buone pratiche*. Milano: Franco Angeli.



Di Fabio, Angela, 2014. *Intrapreneurial Self-capital: A new construct for the 21st century*. In “Journal of Employment Counseling”, 51, pp. 98-111.

Geitz, Gerry, Donker Anouk, Parpala Anna, 2024. *Studying in an innovative teaching-learning environment: designed-based education at a university of applied sciences*. In “Learning Environments Research”, 27, pp. 17-35.

Kangwa, Daniel, Msafiri Mgambi M., Fute Antony, Xiulan Wan, 2024. *Motivate students for better academic achievement: A systematic review of blended innovative teaching and its impact on learning*. In “Wiley Periodicals, LLC. Computer Applications in Engineering Education”, 32 (4).

Marostica, Flavia, 2003. *Costruire competenze orientative propedeutiche nella scuola. La Didattica orientativa (il cosa e il come)*. In “Innovazione Educativa”, 2, pp. 3-6.

Marostica, Flavia, 2008. *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento*. In Pombeni, Maria Luisa, a cura di. *L'orientamento tra passato e future: l'esperienza di Bologna*. Roma: Carocci.

Marostica, Flavia, *L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante*, 2011. In Marostica, Flavia, a cura di. *Ripensare l'orientamento oggi*. Bologna: Labanti e Nanni.

Masini, Michele, Piccinno Tommaso F., Picasso Federica, Botto Matteo, Garbarino Sara, Lampugnani Paola A., 2023. *La professionalità dell'instructional designer per l'innovazione didattica. Un'esperienza di faculty development presso l'Università di Genova*. In “Quaderni del GLIA”, 1, pp. 13-33.

Maulini, Claudia, Miatto Enrico, 2023. *Il Service Learning al “servizio” di una didattica orientativa e orientante*. In “Lifelong Lifewide Learning”, 20 (43), pp. 91-100.

Mura, Antonio, a cura di. 2005. *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: Franco Angeli.

Parmigiani, Davide, 2016. *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

Pintus, Andrea, Mambriani Serena, 2023. *Il tutor universitario: una rassegna della letteratura italiana*. In "Lifelong Lifewide Learning", 20 (43), pp. 301-312.

Pombeni, Maria Luisa, 1990. *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: il Mulino.

Pombeni, Maria Luisa, 2001. *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*. In "Professionalità", 65.

Pombeni, Maria Luisa, 2002. *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità*. In Grimaldi, Anna, a cura di. *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Milano: Franco Angeli.

Raimondo, Enza Manila, 2023. *I saperi che orientano: il paradigma narrativo per una didattica orientativa*. In "Lifelong Lifewide Learning", 20 (43), pp. 7-16.

Romano, Alessandra, 2020. *Innovare insieme. Verso un Network Italiano dei Teaching & Learning Center*. In Lotti, Antonella, Lampugnani Paola A., a cura di. *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: GUP.

Sancassani, Susanna, Brambilla Federica, Casiraghi Daniela, Marengi Paolo, 2019. *Progettare l'innovazione didattica*. Milano: Pearson.

Savickas, Mark L. 2010. *Vocational Counseling*. In Weiner, Irving B., Craighead W. Edward, *Corsini's Encyclopedia of Psychology*. Hoboken: Wiley. IV ed., pp. 1841-1844.

Scalpellini, Costante, Emilia Strogolo, a cura di. 1976. *L'orientamento: problemi teorici e metodi operativi*. Brescia: La Scuola.

Selmo, Laura, 2021. *Instructional Designer e innovazione didattica*. In Lotti, Antonella, Crea Gloria, Garbarino Sara, Picasso Federica, Scellato Erika, a cura di. *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova: GUP.

Silva, Roberta, 2022. *Faculty Development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Roma: Carocci.

Stalp, Marybeth C., Hill Susan E., 2019. *The Expectations of Adulting: Developing Soft Skills through Active Learning Classrooms*. In "Journal of Learning Spaces", 8 (2), pp. 25-40.