

**Pubblicato il: gennaio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Building one's professional life project in high school with the *E-Portfolio*: between self-reflection and dialogue**

### **Costruire il proprio progetto di vita professionale al liceo con l'*E-Portfolio*: tra autoriflessione e dialogo**

di

Alessandro Di Vita

[alessandro.divita@unipa.it](mailto:alessandro.divita@unipa.it)

Università degli Studi di Palermo

Cinzia Zadra

[cinzia.zadra@unibz.it](mailto:cinzia.zadra@unibz.it)

Libera Università di Bolzano

#### **Abstract:**

The formulation of the professional life project makes a fundamental contribution to the formation of young people's identity, since it implies a constant confrontation between the realism of the world of work and the image that young people have of themselves. The most recent *Guidelines for guidance* (MIM, 2022), attach particular importance to the *E-Portfolio* as a guidance tool that promotes the student's educational-professional choices after leaving school. Possible ways in which the use of the *E-Portfolio* promotes the student's awareness and control of the learning process through the documentation of his or her experiences, interests, competences and educational goals, as well as an in-depth reflection on his or her future work, are shown. Finally, the *E-Portfolio* is presented as a useful "empirical basis" for conducting the guidance interview repeatedly, understood as a dialogical space in which the tutor-teacher can activate an effective communication dynamic with students and their parents.

**Keywords:** professional life project, high school students, *E-Portfolio*, guidance interview, reflexivity.

### **Abstract:**

La formulazione del progetto di vita professionale fornisce un contributo fondamentale alla formazione dell'identità adolescenziale, poiché implica un confronto continuo tra il realismo del mondo del lavoro e l'immagine che l'adolescente ha di sé. Le recenti *Linee guida per l'orientamento* (MIM, 2022) attribuiscono particolare importanza all'*E-Portfolio* come strumento di orientamento che promuove l'accompagnamento dello studente alla scelta formativo-professionale post-diploma. Si mostrano le possibili modalità in cui l'uso dell'*E-Portfolio* promuove la consapevolezza ed il controllo del processo di apprendimento dello studente attraverso la documentazione di esperienze, interessi, competenze e obiettivi formativi, nonché una riflessione profonda sul suo lavoro futuribile. Da ultimo, si presenta l'*E-Portfolio* come "base empirica" utile per svolgere in modo reiterato il colloquio di orientamento, inteso come luogo dialogico in cui il tutor-docente può attivare una dinamica comunicativa efficace con gli studenti e con i loro genitori.

**Parole chiave:** progetto di vita professionale, studenti liceali, *E-Portfolio*, colloquio di orientamento, riflessività.

### **1. Introduzione**

Nell'epoca digitale attuale, la formulazione del "progetto di vita professionale" (MIM, 2022) attuata nella scuola secondaria di secondo grado rappresenta una sfida fondamentale per gli studenti liceali, i quali sono immersi in un vasto panorama di opportunità educative e professionali. In questo contesto, l'*E-Portfolio per l'orientamento* è proposto come strumento innovativo che consente, da un lato, agli studenti di riflettere in modo approfondito sulle proprie esperienze, competenze e aspirazioni professionali e, dall'altro, ai docenti di aiutare gli studenti a prefigurare percorsi formativi nuovi attraverso cui possono proiettare il proprio "sé" verso una figura professionale ben definita.

In questo articolo, si argomenta la relazione tra il costrutto di "progetto di vita professionale" e l'impiego dell'*E-Portfolio orientativo* nel contesto scolastico dei *licei*. Questa scelta è motivata dalla considerazione della natura generalista dei curricula liceali: perciò, l'esigenza di costruire a scuola un proprio progetto di vita professionale è maggiormente sentita dagli studenti liceali perché essi intraprendono un percorso di studi non professionalizzante.

Gli ultimi due anni degli studi liceali rappresentano una fase critica in cui gli studenti devono prendere una decisione cruciale per il loro futuro professionale. La complessità del panorama formativo e lavorativo richiede una pianificazione attenta e informata, in cui l'*E-Portfolio* si configura come dispositivo pensato per rappresentare il percorso scolastico in un quadro unitario, nel senso che consente, da una parte, di costruire una narrativa significativa dei propri interessi e, dall'altra, di documentare in modo dinamico le esperienze fatte - nell'ambito della didattica curriculare e/o di progetti formativi extracurricolari (si pensi per esempio a quelli realizzati mediante i PCTO) - e le competenze disciplinari, digitali e trasversali progressivamente maturate negli anni precedenti.

Lo spazio digitale dischiuso dall'*E-Portfolio* permette di analizzare criticamente i percorsi formativi intrapresi dagli studenti e di valutare i loro possibili itinerari futuri. L'autoriflessione dello studente, che è al centro del suo sviluppo professionale, trova nell'*E-Portfolio* un ambito adeguato di espressione, poiché promuove il dialogo costruttivo con i docenti-tutor e facilita il coinvolgimento delle famiglie degli alunni nella costruzione del loro progetto di vita professionale.

Dopo avere definito il costrutto di "progetto di vita professionale" ed i suoi diversi significati pedagogici, si esplorano le funzioni attribuite all'*E-Portfolio* concepito per supportare il processo di costruzione

consapevole e responsabile del progetto di vita professionale degli studenti liceali: in particolare, si concentra l'attenzione sull'importanza della loro autoriflessione e sul valore educativo del dialogo con i docenti-tutor e i genitori.

## 2. Principi e caratteristiche del progetto di vita professionale

La convenienza che un professionista esperto indicasse agli aspiranti lavoratori, nell'interesse di questi e per il bene della società, il posto più adeguato alle loro attitudini all'interno di un'organizzazione razionale del lavoro, fu l'idea predominante nelle prime teorie dell'orientamento professionale. Nella concezione dell'"uomo giusto al posto giusto", l'uso psicotecnico dei test giocò un ruolo centrale per rilevare i bisogni e le attitudini dei giovani: conoscere questi fattori era infatti necessario per orientarli al lavoro (Fiorentino, 2002, p. 25).

Le teorie più recenti evidenziano invece che gli aspetti personali sono cangianti, in costante evoluzione e ricevono influenze da un ambiente sociale parimenti cangiante. Per questo, un elemento che ormai si considera fondamentale nell'orientamento per lo sviluppo della carriera è la pianificazione della vita (*planfulness*). Di conseguenza, nella pratica dell'orientamento, risulta ogni volta più importante preparare i giovani per pianificare e sviluppare il loro progetto in modo ciclico, costruttivo e adattivo nel corso della loro crescita personale (Savickas, 1997; Guichard, 2005; McMahan & Watson, 2011; Arthur, McMahan, 2018).

L'idea di progetto professionale è l'asse portante dell'attività di orientamento che mira a rendere il giovane capace di auto-orientarsi. Il progetto professionale è parte del più generale progetto di vita personale che comprende fattori individuali e sociali (gli obiettivi di autorealizzazione ed i bisogni della società). Lo studio della nozione di *progetto* nel campo dell'orientamento professionale e il suo contributo allo sviluppo della carriera permettono al contempo di precisare il senso degli obiettivi dell'azione orientatrice e di stabilire quali debbano essere i principi ispiratori di essa. Si possono identificare tre principi riconosciuti e condivisi dagli studiosi che hanno approfondito il costrutto di *progetto professionale*: quello della "prevenzione", quello dello "sviluppo" e quello dell'"intervento sociale" (Sánchez García & Suárez Ortega, 2018).

Il *principio della prevenzione* informa l'aspetto di anticipazione del progetto professionale, ovvero la sua proiezione verso le possibilità future. Prevenire significa prepararsi ad affrontare una situazione futura di cui si sono analizzati i fattori prevedibili. L'elaborazione di un progetto professionale costituisce un processo di apprendimento continuo mediante il quale una persona si accinge ad auto-orientarsi assumendo atteggiamenti preventivi e compiendo azioni proattive.

Il *principio dello sviluppo* regola l'effetto sortito dal processo di apprendimento che si svolge durante l'elaborazione del progetto professionale: lo sviluppo integrale e l'emancipazione della persona sono l'effetto causato da questo principio. Nel progetto, si tratta di trasformare le intenzioni in obiettivi concretamente conseguibili e di riflettere sull'impegno richiesto da certe attività come fasi di un orientamento che conduce la persona a confrontarsi con sé stessa e con l'ambiente che la circonda.

Il *principio dell'intervento sociale*, per cui la formulazione del progetto professionale promuove nella persona un atteggiamento di esplorazione dell'ambiente e di analisi delle relazioni con esso. In questo processo, le intenzioni sono ridefinite, ovvero informate da esperienze soggettive socialmente organizzate, in parte già vissute e in parte da vivere. Per fare un esempio, si può considerare la situazione tipica di uno studente che, mentre frequenta la quinta classe liceale, si confronta con un insegnante da lui stimato, al fine di riflettere sulla possibile scelta universitaria da compiere. Nell'esempio fatto, si presenta una relazione al contempo didattica ed educativa, in cui i protagonisti cercano insieme di tracciare la traiettoria di un percorso formativo-professionale in cui la persona che si sta orientando è

chiaramente invitata a integrare le sue aspettative di vita professionale in quel percorso da intraprendere. Nel campo dell'orientamento professionale, gli approcci teorici centrati sullo sviluppo del "sé professionale" e sulla presa di decisione professionale sottendono una concezione dinamica del processo di orientamento. L'approccio socio-fenomenologico di Super (1980, p. 296) presenta il costrutto di *progressione personale nella professione*, inteso come connessione dei concetti di "dinamicità", "sviluppo costante lungo l'arco della vita" e "processo evolutivo in cui si sovrappongono diversi ruoli della persona nella vita professionale, sociale e personale".

Nell'approccio socio-cognitivo di Lent e Brown (2013), lo sviluppo professionale e la presa di decisione sono parimenti considerati fattori dinamici ed evolutivi fortemente influenzati dal senso di autoefficacia, dagli interessi che si vanno consolidando nel corso del tempo e dalle mete previste dal progetto di vita personale e professionale.

L'approccio costruttivista di Krumboltz (2009) sostiene la stretta relazione esistente tra presa di decisione e apprendimento sociale, nel senso che le esperienze di apprendimento hanno una grande importanza nello sviluppo professionale, poiché enfatizzano la necessità di sviluppare le abilità che permettono alle persone di prendere decisioni costantemente.

Dal punto di vista pragmatico, il modello ADVP (*Activation du Développement Vocationnel et Personnel*) di Pelletier, Noiseaux e Bujold (1974) mette in evidenza la finalità di *autorealizzazione* che è presente in ogni progetto di vita professionale e personale, e sviluppa, forse più di altri modelli, la dimensione della pianificazione delle azioni intenzionali che bisogna compiere per maturare una scelta professionale e verificarne la congruità.

Gli approcci teorici di Savickas (2012) e di Guichard (2009) confermano la complessità delle traiettorie dello sviluppo professionale, che non sono più lineari come nell'epoca industriale, ma imprevedibili per l'incertezza generata dai contesti professionali dinamici in cui le decisioni sono molteplici, cangianti e interdipendenti. Questi approcci enfatizzano l'importanza dell'*identità professionale* intesa come costrutto che produce schemi individuali sempre nuovi e insistono sul bisogno di adottare una *visione olistica* delle molteplici realtà con la quale costruire progetti di vita e formulare obiettivi a breve, medio e lungo termine.

La visione olistica è presente anche nell'approccio sistemico applicato allo sviluppo professionale (McMahon, Patton & Watson, 2013). Secondo i ricercatori che adottano questo approccio, le storie di vita si vanno costruendo dentro i sistemi sociali, familiari, culturali, storici, sociopolitici, geografici in cui vivono le persone: la vita individuale, in altre parole, si costruisce mediante l'interazione complessa tra la persona ed i sottosistemi intra-individuale (quello sotteso al funzionamento psico-fisico individuale), contestuale (la famiglia e le altre strutture sociali) e socio-ambientale (localizzazione geografica, situazione socioeconomica, tendenze del mercato del lavoro).

A partire dalla definizione di "progetto di vita professionale" proposta da María Fe Sánchez García (2004), si possono identificare alcune caratteristiche fondamentali del progetto di vita professionale che si dovrebbero considerare per pianificare le azioni necessarie per lo sviluppo professionale degli adolescenti. La pedagoga spagnola definisce il progetto di vita professionale come quella "costruzione personale e intenzionale configurata da un'autorappresentazione della propria vita personale e professionale, che si basa su una pianificazione sistematica, aperta, flessibile e progressiva del futuro, finalizzata all'autorealizzazione e allo sviluppo professionale lungo l'intero arco della vita" (p. 349).

Poiché si tratta di una "costruzione personale" in cui è implicata la vita professionale, la persona orientata assume un ruolo di protagonista che la rende autonoma nella misura in cui riesce a mobilitare

le sue risorse ed energie per interagire con il proprio ambiente sociale e cogliere le opportunità che esso offre. Di conseguenza, il progetto di vita professionale non rappresenta una formulazione statica di obiettivi rigidamente determinati, ma un dispositivo flessibile, costantemente aperto a nuove possibilità di cambiamento.

Le caratteristiche che un progetto di vita professionale ben formulato al termine dell'adolescenza dovrebbe avere sono descritte di seguito: esse sono state ricavate dai contributi di alcuni pedagogisti appartenenti a diversi Paesi d'Europa.

1) *Intenzionalità e consapevolezza*. Il progetto implica un'intenzionalità (prendere delle decisioni e fare dei propositi) e la consapevolezza di ciò che si sta facendo insieme all'assunzione di un ruolo attivo. L'intenzionalità pone l'accento sul finalismo delle azioni progettate, che sono orientate a condurre la persona verso mete che costituiscono i suoi obiettivi. La consapevolezza, suscitando il senso di responsabilità, pone la persona in condizione di utilizzare tutti i mezzi e le risorse necessarie per raggiungere quegli obiettivi. Il progetto, inoltre, presuppone una riflessione sulla propria intenzionalità, che conduce la persona a rappresentarsi le proprie mete e a ridurle, a volte, in base alla previsione delle azioni da compiere (Petruccelli, 2005; Rodríguez Moreno, 2011).

2) *Prospettiva anticipatoria e temporale*. Anticipare significa prevedere le possibilità e le conseguenze delle proprie azioni, implica la proiezione di una situazione verso il futuro accettando al contempo il margine d'incertezza che ogni anticipazione comporta, suppone mettere in relazione il presente e il passato su cui basare le azioni che si vogliono proiettare nel futuro. Anticipare una meta o un obiettivo non è un'operazione razionale lineare e semplice, è piuttosto il risultato di un processo in cui si combinano pensiero razionale ed intuizione: è connettere ciò che la persona è con quello che vuole essere e con quello che vuole fare e arrivare a essere (Cladelles, 2009; Guichard, 2013).

3) *Autorealizzazione ed espressione di libertà*. Nella misura in cui la formulazione del progetto di vita professionale aiuta la persona ad autorealizzarsi, a controllare la propria vita e divenire consapevole dei suoi determinismi, nonché delle proprie risorse personali per gestire e superare questi determinismi, cresce la libertà personale nella tensione tra acquisto di autonomia e sforzo di adattamento (Boutinet, 1999<sup>5</sup>; Xodo Cegolon, 2003).

4) *Complessità e organizzazione*. La maggior parte dei progetti professionali sono complessi, come lo sono le stesse persone che li formulano ritagliandoli sulla propria vita, poiché in essi intervengono le molteplici sfaccettature di sé, i contesti di vita in cui si opera, le diverse attività e fattori personali, a volte contraddittori, che devono essere articolati e coordinati. Ogni progetto professionale implica la pianificazione di azioni pensate secondo una logica organizzativa e strategica (Bernard, 1995; Maree, 2018).

5) *Azioni per il cambiamento*. Il progetto di vita professionale contiene una gamma di azioni da compiere nel contesto di situazioni non previste; queste azioni sono pensate per dare risposta ad avvenimenti inaspettati che, grazie ad esse, assumono un senso logico. La progettazione delle azioni si configura allora come preparazione al cambiamento di programma e alla nuova presa di decisione (Romero Rodríguez, 2004; Germé, 2011).

6) *Costruzione attiva durante l'intero corso del ciclo di vita personale*. Il progetto si costruisce, modificandosi, durante l'intero arco della propria vita. Presuppone portare a compimento quanto si è pianificato e, sulla base dell'esperienza fatta (nuove conoscenze, nuovi dati, impedimenti), rivalutare e rivedere le azioni progettate. Fin dal primo momento, il compimento delle azioni previste dal progetto di vita professionale induce la persona a interrogarsi sulla validità dell'obiettivo cui il progetto stesso mira: si tratta di stare nel progetto più che di avere un progetto (Collin & Guichard, 2011; Bortolotto &



Poncarelli, 2015).

7) *Flessibilità, adattamento critico, autocritica, ridefinizione*. Il progetto di vita professionale è ciclico, aperto, a spirale. La flessibilità del progetto è ravvisabile nell'impegno di un costante adattamento degli obiettivi. Formulare un progetto non significa pertanto definire degli obiettivi una volta e per sempre: l'aspetto dinamico del progetto è rappresentato precisamente dalla provvisorietà dei suoi obiettivi. Un obiettivo sarà sempre temporaneo o transitorio e il suo conseguimento contribuirà alla sua ridefinizione, chiarificazione o sostituzione. Insieme al processo di cambiamento si sviluppa la capacità di adattamento, come un apprendimento che permette di adeguarsi a nuove circostanze personalmente determinate o imposte dalla situazione. Questo adeguamento assume un carattere critico se realizzato nei confronti dell'ambiente esterno, autocritico se applicato a sé: in ogni caso, poiché è sempre in costruzione, permette di anticipare lo sforzo (fasi, durata, ...) e riorientare le decisioni (Savickas et al., 2010; Romero Rodríguez et al., 2014).

8) *Apertura e interazione*. La formulazione del progetto professionale induce la persona ad aprirsi verso il proprio ambiente sociale e ad accogliere frequentemente la novità e il cambiamento. In tal senso, è un atto di socializzazione che dimostra come la crescita del "sé professionale" avviene nella collettività, attraverso esperienze fatte insieme agli altri (Savickas, 2012; Sánchez García, 2017).

9) *Apprendimento per l'autogestione dello sviluppo professionale*. Il processo di costruzione del progetto di vita professionale rappresenta un'occasione di apprendimento nella misura in cui consente alla persona che lo costruisce di acquisire le competenze necessarie per gestire e controllare efficacemente il proprio sviluppo professionale. Elaborando il suo progetto professionale, la persona prefigura la sua vita professionale, valorizza le azioni in esso implicate e le compie seguendo progressivamente delle fasi o momenti (Zanniello, 2003; Di Vita, 2019). Questa nona caratteristica del progetto di vita professionale è forse quella che meglio introduce l'*E-Portfolio* come strumento per l'orientamento foriero di nuove opportunità di riflessione progettuale in prospettiva pedagogica.

In sintesi, l'adolescente, nell'elaborare il suo progetto professionale, lo configura nelle linee generali, ne valorizza gli aspetti fondamentali, ne saggia la fattibilità, pone le condizioni per apportarvi successivi cambiamenti mentre lo mette in pratica. Il progetto di vita professionale, in senso ampio, rappresenta la *prefigurazione* dello sviluppo della propria attività lavorativa, nonché delle proprie competenze professionali. Questo sviluppo è mediato da un processo di orientamento che progressivamente si trasforma in autorientamento.

### **3. L'*E-Portfolio* per l'orientamento: opportunità educative e prospettive pedagogiche**

Le trasformazioni determinate dall'impatto delle innovazioni tecnologiche e organizzative nel mondo delle professioni riguardano anche le modalità di intendere e pianificare l'orientamento scolastico alla futura professione come dimensione permanente dei processi educativi (Guichard, 2005; Pellerey, 2017). In questo paragrafo, si esamineranno le opportunità di riflessione e di sintesi fornite dall'*E-Portfolio* nell'ambito dell'orientamento e dello sviluppo professionale degli studenti liceali, i quali si trovano a fare scelte formative in uno scenario in cui l'orientamento non è più limitato al periodo scolastico, ma è un processo che accompagna la persona nella prospettiva del *lifelong learning* integrando interessi, desideri, conoscenze e competenze con opportunità, esigenze personali e requisiti richiesti dal mondo del lavoro, mentre realizza quello che Savickas definisce "l'incontro tra sé e l'occupazione" (2014, p. 22).

Sostenere la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti liceali implica una doppia sfida: da un lato, è necessario riconoscere e valorizzare la personalità, i talenti e le attitudini dei giovani;

dall'altro, occorre potenziarne la capacità di fare scelte informate, riguardanti la formazione di terzo livello e la carriera, e di prefigurare consapevolmente lo sviluppo della propria vita professionale.

Gli insegnanti di liceo che si occupano dell'orientamento esercitando una funzione tutoriale hanno una formazione specifica e sono responsabili della progettazione e implementazione di molteplici esperienze didattico-curricolari. Queste esperienze comprendono, innanzitutto, interventi di "didattica orientativa" (Zanniello, 2003), che promuovono i processi di apprendimento dei contenuti disciplinari, l'acquisizione delle competenze trasversali e delle competenze chiave di cittadinanza. In particolare, agli adolescenti che frequentano i diversi licei si devono altresì garantire spazi di esplorazione di sé (interessi, attitudini, competenze relazionali e personali, storia formativa, ecc.) che diano valore alla *dimensione orientativa* dell'insegnamento e alle "attività opzionali e facoltative infra ed extrascolastiche (quali ad esempio attività culturali, laboratoriali creative e ricreative, di volontariato, sportive, ecc.)" (MIM, 2022, p. 3). In una prospettiva di accompagnamento dinamico, l'azione orientativa si amplia coinvolgendo i contesti territoriali di appartenenza e le imprese nella costruzione di un *habitus* progettuale degli studenti, in modo tale che i PCTO ed i moduli curriculari di orientamento formativo si integrino sinteticamente promuovendo processi riflessivi.

La pluralità di esperienze orientative offerte agli studenti liceali trova una sintesi nell'"*E-Portfolio* orientativo personale delle competenze" (MIM, 2022, p. 5). Lo strumento dell'*E-Portfolio* non rappresenta una novità nelle pratiche didattiche della scuola (Barrett, 2000; Comoglio, 2004; Varisco, 2004; Domenici & Moretti, 2006; Rossi & Giannandrea, 2006), della formazione e professionalizzazione universitaria (Hamilton, 2016; Bruni, Ranieri, & Gabbi, 2020) e post-universitaria (Rossi, Magnoler & Giannandrea, 2008). Da almeno vent'anni è stato introdotto a livello internazionale e nazionale come strumento di autovalutazione e autodirezione dell'apprendimento (La Rocca & Capobianco, 2019), strumento personale riflessivo (Parkes, Dredger & Hicks, 2013), dispositivo di presentazione di prodotti e processi (Nguyen, 2013) e strumento di valutazione degli apprendimenti trasformativi (Kahn, 2019). La ricerca pedagogico-didattica ne ha esplorato le funzioni: da quella performativa volta a modificare il cuore dei processi educativi (Batson, 2011), fino a quella didattica orientata a promuovere la partecipazione e il successo dello studente (Häcker & Seemann, 2013), nonché la connessione tra teoria e pratica (Kahn, 2019).

In questo contributo, non si vogliono approfondire le potenzialità e i limiti dell'*E-Portfolio* su cui si sono prodotti molti lavori di ricerca, piuttosto si intende considerare questo strumento nell'ambito dell'orientamento formativo-professionale e mettere in luce che l'*E-Portfolio* introdotto dalle *Linee guida per l'orientamento* (2022) è un dispositivo originale per due ragioni fondamentali: perché comprende la possibilità di archiviare, riflettere e connettere diverse esperienze di orientamento; e perché, grazie alla sua costituzione digitale, permette anche di includere l'orientamento in un contesto più ampio, ovvero trasformare l'esperienza orientativa in un progetto che coinvolge una "rete educativa" composta da genitori, insegnanti e dal mondo delle professioni. Da strumento personale in cui collezionare prodotti dell'apprendimento e documentare interessi, competenze ed esperienze attraverso la scrittura riflessiva, l'*E-portfolio* diventa spazio di connessione professionale, di relazione e interazione con il mondo educativo e professionale: le scelte formativo-professionali post-diploma, in tal modo, non occupano solo lo spazio della riflessione individuale dello studente, ma, comprese in una trama sociale allargata, risultano comprese in una struttura poliedrica che permette connessioni multiple (Heath, 2005). D'altro canto, l'*E-Portfolio* orientativo rappresenta uno strumento che facilita, anche nel percorso formativo universitario e nell'esercizio delle future attività professionali, la relazione con sé stessi. La sua struttura poliedrica facilita l'assunzione di una postura critica, l'elaborazione di significati e la

produzione di immagini di sé fondate sulla riflessione intorno agli aspetti più importanti delle esperienze vissute nel proprio ambiente formativo e/o professionale.

Le *Linee guida per l'orientamento* (MIM, 2022) introducono il concetto di *E-Portfolio* orientativo personale delle competenze come strumento di documentazione dei moduli di orientamento, evidenziando il percorso orientativo attraverso l'esplicitazione delle esperienze vissute dagli studenti. Questo *E-Portfolio* non solo facilita la documentazione e la connessione di informazioni e materiali, ma rappresenta anche uno spazio di riflessione dove trasformare le informazioni, i materiali, i propri vissuti emotivi e cognitivi in esperienze consapevoli di apprendimento significativo.

L'*E-Portfolio*, sfruttando il potenziale dei media digitali, permette di ampliare la capacità funzionale dei tradizionali strumenti cartacei, integrandosi in modo diretto nelle vite degli adolescenti e stabilendo, all'interno delle istituzioni scolastiche, un'interazione efficace tra il mondo analogico e quello digitale.

Questo tipo di portfolio si colloca in un contesto innovativo di orientamento come *progetto identitario della scuola*. Attraverso la valorizzazione delle competenze acquisite e la documentazione delle trasformazioni personali, relazionali, culturali e professionali più significative, con particolare riferimento al mondo del lavoro e del terzo settore, l'*E-Portfolio* diventa per lo studente uno *strumento formativo* che si articola lungo il percorso sistematico e interdisciplinare dell'orientamento, nella prospettiva della “costruzione *in itinere* del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione” (MIM, 2022, p. 4).

Il dispositivo proposto nelle *Linee guida* è strutturato in diverse sezioni: *percorso di studi, sviluppo di competenze, capolavoro dello studente, autovalutazione e documenti* (Logozzo, 2023). Le prime due parti includono informazioni relative al profilo e al percorso di studi dello studente e la documentazione delle competenze acquisite sia a scuola che nell'extrascuola, comprendendo, ad esempio, le certificazioni ottenute, le attività svolte nei progetti e nei tirocini, le esperienze di PCTO, le certificazioni delle competenze linguistiche, ecc. Nella terza sezione trova posto la presentazione di un prodotto esemplare considerato il “capolavoro” (MIM; 2022, p. 6), scelto fra i prodotti di un'annualità scolastica. Infine, il portfolio si chiude con l'autovalutazione del percorso di orientamento individuale e le riflessioni sul progetto di vita e sulle prospettive professionali. La sezione “documenti” agevola il caricamento e la consultazione della certificazione delle competenze e del curriculum dello studente. L'*E-Portfolio* integra in tal modo il *processo di apprendimento* o di sviluppo delle competenze inteso come processo specifico ed il *prodotto* di tale processo. Il risultato finale si traduce in un artefatto che consente sia agli autori degli *E-Portfolio* quanto ai docenti-tutor, ai potenziali datori di lavoro e ai genitori di analizzare e valutare congiuntamente desideri, aspirazioni, talenti, risorse e capacità individuali dello studente.

In questo contesto, il docente-tutor<sup>1</sup> supporta la compilazione dell'*E-Portfolio* da parte dello studente, ricoprendo il ruolo di “consigliere” (MIM, 2022, p. 6) e figura di connessione fra lo studente e la sua famiglia, nonché fra la scuola ed i contesti professionali. Il tutor facilita inoltre un dialogo sistematico con gli enti e le imprese situate sul territorio di appartenenza ed è chiamato ad aiutare gli studenti nella comprensione dei loro talenti e interessi, nonché delle risorse e delle peculiarità delle comunità di appartenenza. In tal modo, egli può dare voce ai bisogni del territorio all'interno della scuola e, al contempo, valorizzare le esperienze fatte dagli studenti nei PCTO, valorizzando la valutazione e le osservazioni dei tutor aziendali come fattori importanti per stabilire la dimensione dell'eventuale divario tra le competenze realmente acquisite dallo studente e quelle presupposte dalle imprese per svolgere un determinato ruolo professionale. Sebbene la documentazione delle competenze sia in gran parte un

---

<sup>1</sup>La nota ministeriale n. 2739 del 27 giugno 2023 avvia, con notevole rilevanza strategica, le iniziative di formazione destinate al tutor scolastico e agli orientatori nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado.



processo individuale, la molteplicità delle esperienze di orientamento rivela il proprio carattere euristico all'interno di un processo dialogico compiuto insieme ai docenti-tutor. In tale processo, l'esperienza è riconsiderata e riorganizzata, mentre si individuano i fili conduttori tra i diversi momenti di esperienza, documentazione e riflessione e si ricostruisce retrospettivamente il percorso formativo complessivo, coniugando gli aspetti dichiarativi della conoscenza teorica con la narrazione riflessiva delle esperienze pratiche (Dewey, 1994).

Nell'*E-Portfolio* si registrano pertanto i risultati dell'apprendimento (*prodotti*), se ne narrano i percorsi e si rappresenta lo sviluppo delle competenze acquisite dallo studente in un determinato arco temporale (*processi*). La natura digitale dell'*E-Portfolio* consente la realizzazione di revisioni e adattamenti e facilita lo sviluppo delle capacità (auto)riflessive dello studente. I lavori possono essere continuamente modificati da parte del singolo studente: possono includere testi, immagini, documenti audio e video e realizzazioni individuali predisposte in svariati formati. Gli utenti possono trarre vantaggio dalla memorizzazione e dall'archiviazione, dalla presentazione e dalla pubblicazione dei prodotti e dei processi, dalla narrazione di esperienze formative e dalla riflessione e valutazione di competenze acquisite attraverso un ambiente di apprendimento multimodale e multimediale, che non richiede conoscenze tecnologico-didattiche specifiche o l'uso di hardware particolari. La costruzione e l'implementazione dell'*E-Portfolio* sono realizzabili su PC, su tablet e smartphone consentendo agli studenti di registrare agevolmente e in modo spontaneo le loro esperienze anche al di fuori dell'ambiente scolastico. Le esperienze fatte in occasione delle visite aziendali e nei PCTO possono essere documentate con immagini o video catturati con la fotocamera di uno smartphone e archiviati nelle sezioni corrispondenti dell'*E-Portfolio*, consentendone il recupero e la riorganizzazione, facilitando lo svolgimento dei processi di apprendimento interattivi e auto-organizzati (Arnold & Kumar, 2014).

Il progetto di vita professionale si fonda su numerose opportunità formative distribuite nel tempo e su riflessioni critiche che delineano l'incontro dei desideri personali e degli obiettivi professionali. L'*E-Portfolio* si configura in questo modo anche come dispositivo che permette l'assunzione di responsabilità personale da parte dello studente, in un processo analitico di sviluppo delle capacità che servono a generare, documentare e approfondire l'apprendimento in una continua relazione con il mondo esterno. In tal modo si completa il passaggio che rende la riflessione capace di modificare e arricchire la comprensione di chi apprende, rimanendo "in conversazione" (Biesta, 2019, p. 129) con le situazioni, le sfide e le visioni del futuro.

L'uso dell'*E-Portfolio* impegna gli studenti in una scrittura di tipo descrittivo degli eventi e delle esperienze, nonché in una scrittura riflessiva che si delinea come "rilettura critica del proprio percorso formativo, individuazione di momenti e svolte significative tra continuità e cambiamento, esplicitazione di apprendimenti resi possibili attraverso le esperienze vissute" (Pellerey, 2018, p. 52).

La riflessione si svolge in una prima fase come "ripiegamento" degli studenti su sé stessi, sulle proprie azioni ed esperienze vissute, sui processi di *problem solving* messi in atto, per cogliere il proprio modo di agire in modo diacronico e da una prospettiva decentrata; in una seconda fase, si trasforma in *consapevolezza* e *autoformazione permanente*. La scrittura riflessiva deve essere guidata dagli insegnanti e dai docenti-tutor attraverso esempi e risorse: per passare dalla descrizione dei vissuti alla riflessione su di essi, il lavoro di scrittura deve comportare l'ordinamento di pezzi di conoscenza, idee e sentimenti (Moon, 2014). Si tratta di un processo di riordino delle esperienze vissute che prospetta un determinato futuro professionale verso cui lo studente può realisticamente proiettarsi.

Da ultimo, l'utilizzo dell'*E-Portfolio* prevede anche l'attivazione di un dialogo con il docente-tutor, gli altri insegnanti e i familiari. I dati documentati nell'*E-Portfolio* diventano oggetto di riflessione

dialogica, poiché coinvolgono la dimensione individuale e la prospettiva comunitaria. Da una parte, rileggere le proprie note descrittive e le proprie riflessioni porta ad un dialogo iterativo che permette di comprendere sempre meglio se stessi e le proprie esperienze vissute; dall'altra, la creazione di spazi generativi in cui si aprono significati molteplici e mutevoli avviene soprattutto nel dialogo con gli insegnanti e la famiglia. Come afferma Bakhtin (1981), è nel dialogo che si verifica la frantumazione e la successiva riformazione del significato e la possibilità per gli studenti di scoprire e riconoscere “che possono esserci differenti qualità di giudizio e spiegazioni alternative per lo stesso argomento” (Moon, 2014, p. 98).

#### 4. Conclusioni

La costruzione del progetto di vita professionale al liceo è una sfida complessa che richiede, da un lato, il riconoscimento e la valorizzazione delle personalità, dei talenti, delle attitudini e delle esperienze dei singoli studenti e, dall'altro, la capacità di rileggere il suo contenuto attraverso pratiche narrative e riflessive. L'*E-Portfolio* emerge come strumento chiave in questo contesto, offrendo opportunità di orientamento e sviluppo professionale. Questo strumento, incorporando elementi digitali e multimediali, supera i limiti dei tradizionali approcci cartacei e promuove la capacità progettuale degli studenti facilitando anche il dialogo con insegnanti, famiglie e figure esterne. Esso, promuovendo una riflessione critica e autovalutativa delle esperienze orientative, ne favorisce una comprensione più profonda mentre sostiene la costruzione dinamica del personale progetto di vita professionale. L'uso dell'*E-Portfolio* si estende oltre l'ambiente scolastico, coinvolgendo gli studenti in una scrittura riflessiva che contribuisce alla consapevolezza e all'autoformazione permanente. Infine, il dialogo costante con docenti e famiglie arricchisce il significato delle esperienze documentate, aprendo spazi generativi e promuovendo la comprensione delle molteplici prospettive sulla formazione e sul lavoro. La sfida principale sembra ora quella di trovare criteri e indicatori per implementare gli *E-Portfolio* nelle scuole. L'*E-Portfolio* presentato nelle *Linee guida per l'orientamento* (2022) è uno strumento digitale utile all'interno di un quadro comune di lavoro in cui attori diversi della scuola e dell'extrascuola sono chiamati a parlare un linguaggio le cui categorie fondamentali devono essere preventivamente condivise.

#### Riferimenti bibliografici:

- Arnold, P., & Kumar, S. (2014). E-Portfolio s–fostering systematic reflection in social work education. In P. Zaphiris & A. Ioannou (eds.), *Learning and Collaboration Technologies, LCT 2014, Part II* (pp. 351-362). Cham: Springer International Publishing.
- Arthur, N., & McMahon, M. (eds.). (2018). *Contemporary theories of career development: International perspectives*. London: Routledge.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: The University of Texas Press.
- Barrett, H.C. (2000). Create your own electronic portfolio. *Learning and leading with technology*, 27 (7), 14-21.
- Batson, T. (2011). Situated learning: A theoretical frame to guide transformational change using electronic portfolio technology. *International Journal of ePortfolio*, 1 (1), 107-114.
- Bernard, F. (1995). Comment sortir du labyrinthe? *Cahiers pédagogiques*, 331, 36-38.

- Biesta, G. (2019). How have you been? On existential reflection and thoughtful teaching. In R.S. Webster & J.D. Whelen (eds.), *Rethinking reflection and ethics for teachers* (pp. 117-130). Singapore: Springer Nature.
- Bortolotto, M., & Porcarelli, A. (2015). L'orientamento tra identità personale e cultura del lavoro. Prospettive di ricerca sul ruolo della scuola in adolescenza. *Formazione Lavoro Persona*, 5 (13), 1-40.
- Boutinet, J.P. (1995). *Antropologie du projet*. Paris: PUF.
- Bruni, I., Ranieri, M., & Gabbi, E. (2020). E-portfolio e lifelong learning: uno studio sul design dei dispositivi valutativi tra formale e informale. In *Reports on E-learning, Media and Education Meetings*, vol. 8, 58-63 (intervento presentato al convegno *Learning, Competencies and Human Resources* tenutosi a Foggia dal 9 all'11 settembre 2019).
- Cladellas, R. (2009). El tiempo como factor cultural y su importancia socioeconómica: Estado del arte y líneas futuras. *Intangible Capital*, 5 (2), 210-226.
- Collin, A., & Guichard, J. (2011). Constructing self in career theory and counseling interventions. In P. Hartung & L. Subich (eds.), *Constructing Self in Work and Career. Concept, cases and contexts* (pp. 89-106). Washington: APA.
- Comoglio, M. (2004). *Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Milano: Fabbri.
- Dewey, J. (1994). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (opera originale 1910).
- Di Vita, A. (2019). Dal liceo all'università: una ricerca-intervento per la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 37 (3), 4-52.
- Fiorentino, S. (2002). *Orientamento e formazione al lavoro*. Napoli: Liguori.
- Germé, G.F. (2011). Projet Professionnel et Incertitude sur le marché du travail. *Revista de Sociología*, 96 (4), 1126-1138.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 5 (2), 111-124.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 251-258.
- Guichard, J. (2013). Anticipar el propio futuro y orientarse al final de la adolescencia y en el momento de la emergencia de la edad adulta. In P. Figuera Gazo (ed.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 85-109). Barcelona: Laertes.
- Hamilton, N. (2016). Formation-of-an-ethical-professional-identity (Professionalism) Learning Outcomes and E-Portfolio Formative Assessments. *U. Pac. L. Rev.*, 48 (4), 848-871.
- Häcker, T., & Seemann, J. (2013). Von analogen Portfolios für die Entwicklung von digitalen E-Portfolios lernen. In D. Miller & B. Volk (Hrg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (pp. 73-90). Münster: Waxmann.
- Heath, M. (2005). Are You Ready to Go Digital? The Pros and Cons of Electronic Portfolio Development. *Library Media Connection*, 23 (7), 66-70.

Kahn, S. (2019). Transforming assessment, assessing transformation: ePortfolio assessment trends. In S. P. Hundley & S. Kahn, *Trends in Assessment. Ideas, Opportunities, and Issues for Higher Education* (137-153). New York: Routledge.

Krumboltz, J.D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17 (2), 135-154.

La Rocca, C., & Capobianco, R. (2019). EPortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *CQIIA Rivista*, 26, 138-152.

Lent, R.W., & Brown, S.D. (2013). Career-Life Preparedness: Revisiting Career Planning and Adjustment in the New Workplace. *The Career Development Quarterly*, 61 (1), 2-14.

Logozzo, M. (2023). *La struttura dell'E-Portfolio: percorso di studi, sviluppo delle competenze, autovalutazione e documenti*. Roma: MIM.

Maree, J.G. (2018). Promoting Career Development and Life Design in the Early Years of a Person's Life. *Early Child Development and Care*, 188 (4), 425-436.

McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2013). *My system of career assessment reflection process. Facilitator's guide*. Camberwell: Australia Council for Educational Research.

Mitchell, K.E., Levin, A.S., & Krumboltz, J.D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of counselling & development*, 77 (2), 115-124.

MIM (2022). *Linee guida per l'orientamento*. Roma.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208> [Ultimo accesso 18.12.2022]

Moon, J. A. (2014). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci.

Nguyen, C.F. (2013). The ePortfolio as a Living Portal: A Medium for Student Learning, Identity, and Assessment. *International Journal of ePortfolio*, 3 (2), 135-148.

Parkes, K.A., Dredger, K.S., & Hicks, D. (2013). ePortfolio as a Measure of Reflective Practice. *International Journal of eportfolio*, 3 (2), 99-115.

Pellerey, M. (a cura di). (2017). *Soft skills e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP. [http://www.officinacompetenze.org/wp-content/uploads/2019/02/soft\\_skill.pdf](http://www.officinacompetenze.org/wp-content/uploads/2019/02/soft_skill.pdf)

Pellerey, M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna Cnos*, 1, 45-57.

Pelletier D., Noiseux G., & Bujold, R. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Montreal: Mac Graw-Hill Ryerson Ltd.

Petrucelli, F. (2005). *Psicologia dell'orientamento. Ambiti teorici e campi applicativi*. Milano: FrancoAngeli.

Rodríguez Moreno, M.L. (2011). El proyecto profesional: una herramienta para el futuro de las personas adultas. In Alcoforado et alii (eds.), *Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 39-52). Coimbra: Universidad de Coimbra.

- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 337-354.
- Romero Rodríguez, S., Álvarez Rojo, V.B., Seco Fernández, M., & Lugo Muñoz, M. (2014). *Orient@cual: Programa de Orientación para la elaboración del Proyecto Profesional y Vital*. Madrid: Ministerio de Economía y Competitividad.
- Rossi, P.G., & Giannandrea, L. (2006). *Che cos'è l'E-Portfolio*. Roma: Carrocci.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., & Giannandrea, L. (2008). From an e-portfolio model to e-portfolio practices: some guidelines. *Campus-Wide Information Systems*, 25 (4), 219-232.
- Sánchez García, M.F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sánchez García, M.F. (2017). Intervención orientadora en las dimensiones profesional y personal. In Id. (ed.), *Orientación profesional y personal* (pp. 75-98). Madrid: UNED.
- Sánchez García, M.F., & Suárez Ortega, M. (2018). *Orientación para la construcción del proyecto profesional*. Madrid: UNED.
- Savickas, M.L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45 (3), 247-259.
- Savickas, M.L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90 (1), 13-19.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A., & Biegón, C. (2010). Construire sa vie (Life designing): Un paradigme pour l'Orientation au 21 siècle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39 (1), 5-39.
- Savickas, M. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Varisco, B. M. (2004). *Portfolio: Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Xodo Cegolon, C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola.
- Zanniello, G. (2003). *Didattica orientativa: una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo personale e professionale*. Napoli: Tecnodid.