

## Acquisire metodi e tecniche per tracciare il profilo in ingresso.

di **Andrea Sacchi**

Premessa

Tracciare un "profilo in ingresso", di primo acchito può sembrare un'operazione semplice: un utente s'incontra con uno o più insegnanti per venire sottoposto ad una valutazione, finalizzata all'identificazione dei "punti di partenza", delle "competenze in ingresso", per progettare itinerari formativi.

In questo modo di procedere, chi "disegna il profilo" è l'insegnante: osserva i lineamenti caratteristici dell'individuo, traccia sul foglio, segni, linee, sfumature che caratterizzano il suo profilo. La metafora presa dal linguaggio dell'arte mette in luce uno degli aspetti più critici che frequentemente si registrano nel mondo dell'EdA: un sentimento d' inferiorità, d'inadeguatezza, di disistima<sup>1</sup> che si traduce in comportamenti di delega. Sovente, si assiste nelle azioni didattiche e nei colloqui d'ingresso, ad un atteggiamento dell'utente di "delegare", di demandare alla scuola ogni itinerario formativo. Un modo particolare di evitamento e di astenersi dalle attività che richiedono una partecipazione attiva.

Com'è noto, l'adulto che rientra nella scuola per ricominciare un percorso interrotto di formazione, può risentire di un particolare stato psicologico che gli rimanda un'immagine negativa (disistima) delle proprie capacità di apprendere, di studiare, di ricordare, di comunicare. Uno stato che porta, in quel contesto particolare, ad una rappresentazione negativa di sé, che spiega tutte quelle che con termine improprio si chiamano *timidezze*, ma che solitamente sono ansie focali, ansie fobiche. La letteratura e la pratica quotidiana indicano che questi fenomeni avvengono anche in soggetti che nella loro vita quotidiana e nella vita lavorativa godono di un'ottima autostima personale.

Sappiamo che per partecipare attivamente alle attività didattiche valutative è richiesto un adeguato livello di sicurezza e di autostima. Se questo livello è carente l'individuo è costretto ad adottare artifici spesso del tutto inefficaci, si preferisce allora non accettare le sfide della vita e così facendo si riproduce il circolo dell'esclusione,

---

<sup>1</sup> Si tratta di una struttura cognitiva ed emotiva piuttosto complessa che banalmente si può definire come l'autorappresentazione costruita da ciascuno di noi, come cioè il soggetto si rappresenta a se stesso. Parlando in questi termini ci riferiamo ad una sorta di immagine globale di noi stessi, ma in realtà si hanno più autostime: scolastica, interpersonale, emotiva, di competenza, familiare, corporea. Si tratta di diverse dimensioni che nel loro insieme vanno a costituire quella che noi chiamiamo l'autostima *tout court*.

riconfermando a se stessi che si è diversi, che non si è in gamba, che non si è in grado di agire. Da questo processo circolare emerge un'autostima che piano piano si avvita su se stessa. Gli psicologi la chiamano *processo autoreferenziale*: è il soggetto che lo costruisce inconsapevolmente, sotto la spinta di un ambiente che in passato ha lavorato in questo senso.

Un opportuno processo di **accoglienza** fornito in un contesto relazionale adeguato può consentire all'adulto di "alleviare" gli stati inibitori d'inferiorità e d'inadeguatezza e portare all'espressione della propria potenzialità creativa. Se all'origine della delega c'è il sentimento di inferiorità, solo mediante un adeguato ed efficace processo di accoglienza è possibile ottenere la modifica dell'atteggiamento. Accogliere significa soprattutto aiutare l'adulto a scoprire le proprie potenzialità creative, aiutarlo a vederle e sostenerlo nel metterle in campo, facendogli capire che dispone degli strumenti per realizzare le sue mete. La scuola si configura allora come un ambiente di disponibilità al cambiamento, morbido e non angosciante ove si mira a superare i problemi guardando alle mete e rimuovendo gli ostacoli al cambiamento, invece di entrare nei vissuti angoscianti legati al passato, all'inseguimento di regressioni non sempre liberatorie.

Riconoscendo che ogni azione di valutazione che un uomo compie su un altro uomo è costellata di innumerevoli variabili dipendenti e indipendenti che trasversalizzano i mondi del Diritto<sup>2</sup>, della Deontologia, della Psicologia e della Pedagogia, ci sembra utile articolare una serie di riflessioni che pongono il "tracciare un profilo di ingresso" come un'operazione complessa che va ben al di là di una semplicistica trattazione di "quali metodi e quali tecniche utilizzare". Ci pare interessante aprire il versante di ciò che sta dentro e non in superficie del problema. Riconosciamo all'argomento una matrice pluridisciplinare, con risvolti di carattere axiologico e teleologico. Si può infatti inquadrare nel grande alveo dei compositi processi valutativi che una scuola mette in atto per consentire ad uno studente, nel nostro specifico un adulto che rientra in formazione, di trovare il massimo adattamento all'esperienza che vive, di auto-

---

<sup>2</sup> Per la legge della Privacy, nel predisporre un modello per tracciare un profilo in ingresso, occorre adottare ogni opportuna soluzione per prevenire che vengano raccolti dati sensibili o che sono oggetto, nell'ordinamento, di particolari cautele quando gli stessi non siano strettamente indispensabili per raggiungere le finalità di documentazione perseguite. Ciò, con particolare riferimento ai campi nei quali l'alunno potrebbe descrivere alcuni suoi rapporti interpersonali di natura privata o vicende familiari. I riferimenti a tali vicende sono del tutto eventuali nel profilo, che deve rimanere uno strumento didattico per favorire solo la personalizzazione dei processi formativi scolastici.

comprendere e di progettare nella maniera meno frustrante ed evasiva la sua esperienza a venire.

Un argomento, quello di "tracciare il profilo in ingresso" che, per la sua giovane appartenenza nei mondi della letteratura e della ricerca sulla valutazione educativa e per evitare riduttive e banali argomentazioni, necessita di un supporto epistemologico che gli renda il merito di essere riconosciuto e considerato uno strumento pedagogico. Per soddisfare questa pregiudiziale, discuteremo l'argomento che c'è stato assegnato, collocandolo all'interno del macro "sistema educazione" presente in ogni scuola, dove la valutazione è l'ingrediente base, ciò che dà il senso ed il significato ad ogni attività. La nuova idea di scuola, che sanziona definitivamente il modello di comunità educativa<sup>3</sup>, dimostra la necessità di addivenire ad una reale integrazione fra i suoi sistemi interni e, fra essi e i sistemi esterni. Un'idea di scuola sistemica<sup>4</sup>, pertanto integrata, dove i sottosistemi interagiscono all'interno del macro sistema. E' riconosciuto che la condizione base affinché un sistema possa "vivere" è data dalla qualità comunicativa e al consequenziale feedback. Ma, il feedback è determinato da processi valutativi. In questa linea tutte le compagini presenti nel sistema scuola, singoli studenti, gruppi di studenti, le classi, i singoli insegnanti, gruppi di insegnanti delle diverse discipline, l'intero corpo docente della scuola, il personale amministrativo e ausiliario, le famiglie degli studenti e il territorio, nonché le strutture amministrative e progettuali, dalle quali provengono le direttive che consentono il funzionamento della scuola, divengono soggetti attivi di valutazione. E' appena necessario constatare che al principio di questa condotta pedagogica c'è una condizione: quella della **partecipazione attiva di tutti gli attori** all'interno di un clima<sup>5</sup> democratico dove viene costantemente ricercata la condivisione di **valori** che diventano un punto, anzi il punto di riferimento per la vita quotidiana della scuola.

<sup>3</sup> In merito cfr.: Sergiovanni, T. J. Costruire comunità nelle scuole, LAS, Roma, 2000; Sergiovanni T. J., Dirigere la scuola: comunità di apprendimento, LAS, Roma, 2001; Laporta R., La comunità scolastica, La Nuova Italia, Firenze, 1968.

<sup>4</sup> Ludwig von Bertalanffy elaborò negli anni 30 la "Teoria dei sistemi", la teoria tentava di interpretare la realtà come dipendenza non lineare da elementi quali le particelle elementari. A proposito riporta un brano scherzoso nella sua "Teoria generale dei sistemi": "...Quando mi sono aggregato all'Istituto..., l'ho fatto con la speranza di imparare qualcosa a proposito della materia vivente, stando gomito a gomito con quei grandi fisici e matematici. Ma non appena rilevai che in ogni sistema vivente ci sono più di due elettroni, i fisici furono tentati di non parlare più con me. Con tutti i loro calcolatori non erano affatto capaci di dire cosa facesse il terzo elettrone. Il fatto notevole è che questo terzo elettrone sa benissimo cosa fare..."

<sup>5</sup> Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Ed. Universitaria, 1965.  
Rutter M. *et all.*, *Fifteen thousand hours*, Open Books Publishing, London, 1979. ,

Una lettura sistemica che trova nella pedagogia e nella docimologia gli sfondi integratori e le chiavi interpretative che rispondono agli interrogativi relativi a:

**perché? quando? dove? chi? che cosa? attraverso quali tecniche?, “tracciare un profilo in ingresso”.**

Prima di analizzare le caratteristiche tecniche, utili per il compimento di un’operazione come quella del “tracciare ...” riconosciamo necessarie alcune osservazioni - riflessioni intorno ai significati pedagogici che uno strumento come quello che stiamo esaminando possono avere.

### **Perché tracciare un profilo in ingresso?**

Tracciare un profilo in ingresso ha senso se la valutazione nell’ambito dell’Educazione degli Adulti, viene rappresentata come un sistema integrato di modi di essere, di metodi, di tecniche e di strategie, che attribuiscono senso e significato all’intero percorso formativo. Occorre ricordare che nell’accezione comune, “*valutare*” significa “*assegnare un valore*”, per cui ci si aspetta che un’attività di valutazione comporti l’espressione di *giudizi e commenti* sull’attività di un soggetto valutato. Nel nostro modo di concepire, la valutazione acquista un valore aggiunto: valutare significa *valorizzare* in funzione di uno scopo, ricercare e individuare ciò che ha valore nei processi di apprendimento, nelle azioni di insegnamento, nei processi organizzativi. In questa prospettiva, il significato di valutazione tende ad esprimere *una assegnazione di senso-valore a un determinato evento o processo educativo (e agli oggetti, fatti, elementi che lo costituiscono)* (C. Borello, 1996, p. 129).

La funzione che può assumere “tracciare il profilo in ingresso”, la si può inquadrare nell’aiuto che essa può dare nella realizzazione di un processo di crescita e di attualizzazione soddisfacente di quelle istanze che l’adulto porta in sé.

Il senso più profondo che ogni valutazione educativa e didattica assume si rivolge a quei processi di “autonomia” e di “orientamento” degli studenti.

Si è sempre più convinti che la massima orientale “ non soddisfarmi dandomi del pesce da mangiare ma insegnami a pescare” abbia una grande valenza anche nell’ambito scolastico.

Il bravo “maestro” non è chi sa valutare i propri studenti ma è colui che mette in atto metodologie con le quali, ed attraverso le quali, lo studente apprende il valore e l’importanza della valutazione. E ciò per il processo di crescita e di sviluppo dello studente. Con altra espressione dicesi che bravo è il docente che sa **trasferire** parte delle sue conoscenze valutative - docimologiche - osservative - nello studente al fine

di renderlo sempre più capace di orientarsi consapevolmente. All'interno di questo delicato ed interessante percorso educativo, il "maestro" sarà capace di insegnare allo studente che la valutazione, per essere realmente efficace, necessita di una costante interazione ed interrelazione fra tutti i componenti presenti nell'azione educativa e didattica.

Seguendo questa logica "per tracciare il profilo in ingresso", significa aderire ad una pluralità di ambiti di senso e paradigmi di significato che affondano le loro radici nei principi stessi che disegnano l'Educazione degli Adulti: concetto di persona, adulto in formazione, motivazione, auto-educazione, valutazione, progetto ed orientamento personale, ecc.. Da quanto precede s'evince che la società debba pensare ad una scuola che punti a valorizzare prioritariamente l'educazione alla scelta. In questo senso si pensa ad una scuola che non abbia più a guidare lo studente a prendere sagge decisioni, ma a **decidere saggiamente**. Questo significa attivare processi metodologico-didattici ed in particolare metodi valutativi, attraverso i quali gli adulti che rientrano in formazione, imparino a realizzare **progetti esistenziali**. Una società che vuole una scuola dove lo studente impari a progettare, e quindi a saper scegliere, deve dotarla di tutti i requisiti culturali, strutturali, economici, professionali; abilitarla cioè ad avere un'operatività mirata all'uso di metodologie e didattiche che sappiano rispondere in modo efficace a quanto è stato, fin qui, espresso.

In questo senso e con questo spirito, tracciare un profilo in ingresso vuol dire vedere la valutazione come un processo al servizio della persona.

### **Tracciare un profilo in ingresso è sinonimo di cambiamento**

In una scuola democratica, impegnata a soddisfare il diritto che ognuno ha dell'educazione, la valutazione è andata sempre più progressivamente, perdendo la sua tradizionale funzione fiscale che le imponeva di giudicare, e quindi di selezionare.

Per molti secoli la pratica valutativa si è basata sul principio dogmatico che attribuiva all'insegnante tutta la responsabilità del giudizio sull'allievo.

Solo in tempi relativamente recenti la valutazione, come processo, ha assunto valore di problema educativo producendo riflessioni di natura metodologica e dando luogo a studi e ricerche specifiche. Dalla critica dei criteri soggettivi degli anni sessanta, che prevedeva l'utilizzo di sistemi valutativi unidirezionali, centrati sui prodotti, si è passati ad una maggiore attenzione sui processi e, quindi, all'utilizzo di metodi e di tecniche di valutazione che rispondono, in modo più puntuale, al rapporto educativo e didattico.

In questo senso il “legislatore scolastico” ha operato alacramente. L’intento, sostenuto da una rigorosa ricerca docimologica<sup>6</sup> è stato quello di indicare quadri metodologici e tecniche valutative che, nel contempo, potessero soddisfare istanze educative e valutative, ponendo rimedio alla staticità e alle limitatezze di strumenti come i tests o le interrogazioni.

E’ ampiamente dimostrato<sup>7</sup> che nei processi di insegnamento-apprendimento, la qualità degli apprendimenti, non dipende solo dalle competenze e dalle abilità didattiche degli insegnanti, ma dall’azione complessiva svolta dalla scuola (clima facilitante i processi di apprendimento, attenzione ai bisogni degli alunni, organizzazione, collegialità, gestione efficace delle risorse ecc.). Da qui, la necessità per una scuola, di procedere attraverso un’azione di monitoraggio globale del sistema scuola<sup>8</sup>, utilizzando una poliedricità di metodi e tecniche di osservazione e di valutazione che rispondano anche agli attuali contributi delle neuroscienze, dove si dimostra che la razionalità umana non è in grado di conoscere, prevedere, predeterminare tutta quella gamma d’ aspetti che caratterizzano il comportamento umano.

Nella valutazione, i fattori soggettivi e con essi i fenomeni di distorsione, come l’effetto alone, l’effetto Pigmalione, studiato soprattutto da Rosenthal e Jacobson<sup>9</sup>, le dissonanze cognitive, tendono verso un’elevata probabilità di errore, in quanto la percezione soggettiva si piega e si conforma ai propri schemi cognitivi, e mentali, al proprio vissuto, alle proprie esperienze.

La psicologia indica che ogni prassi valutativa è condizionata dal nostro “personale” modo di percepire. In questo senso, l’insegnante e lo studente sono posti di fronte al problema della soggettività percettiva e nel contempo ad una messa in discussione del proprio modo di sentire, vedere, ecc.. L’elemento soggettivo<sup>10</sup>, rappresentato dai bisogni, dalle attese, dai fini, dalle motivazioni, tende a condizionare l’atto percettivo. In questo quadro, la percezione, appare più che un dato oggettivo, un punto di vista

---

<sup>6</sup> La ricerca docimologica ha ampiamente segnalato la quasi completa carenza, in quelle prove d’ingresso costituite da batterie standardizzate di tests, questionari o quant’altro, di quei caratteri di educabilità, di trasferibilità, di predittività, di obiettività che ne dovrebbero costituire le naturali prerogative.

<sup>7</sup> V. De Landsheere, *Far riuscire, far fallire*, Armando Editore, Roma 1991; C. Petracca, *Valutazione della scuola*, La Scuola, Brescia 1996; C. Scurati (a cura di), *Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola*, La Scuola, Brescia 1993.

<sup>8</sup> Secondo l’approccio personiano (Person, 1951) la scuola può essere studiata come un sotto sistema che influenza e viene esso stesso influenzato dai macro sistemi: sociale, politico, culturale.

<sup>9</sup> R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pigmaglione in classe*, Angeli, Milano 1972

<sup>10</sup> *Il funzionalismo percettivo* di G.W. Allport, può essere letto nel testo di L. Ancona, *Dinamica della percezione*, Mondadori, Milano 1970

ipotetico. Ma sappiamo anche dalla psicologia sperimentale che è possibile addivenire ad un cambiamento del nostro modo di percepire, a patto che ci si formi con scrupolo. Il fenomeno della *falsa valutazione*, studiata da A. Adler<sup>11</sup>, (sottovalutazione degli altri, solitamente accompagnata da una sopravvalutazione di sé, a scopo compensatorio come nel caso, della favola della volpe e dell'uva), può essere modificato fino ad arrivare ad un riadattamento percettivo.

Quando si parla di valutazione, le ipotesi regnano sovrane, gli interrogativi predominano gli esclamativi. In questo senso l'operatore scolastico non si dichiara mai esperto, ma si pone nella condizione di chi impara a "navigare" costantemente nell'indeterminatezza. La valutazione nata da un DNA di matrice "critica", si nutre del confronto delle idee, punta alla ricerca di conferme e di confutazioni.

Nella primavera del 1984, Humberto Maturana e Francisco Varela, scrivevano:

"Noi tendiamo a vivere in un mondo di certezza, di solidità percettiva priva di dubbi ove le nostre convinzioni ci portano a credere che le cose sono solo come noi le vediamo, e che ciò in cui crediamo non può avere alcuna alternativa. E' la situazione in cui ci troviamo quotidianamente, la nostra condizione culturale, il nostro modo di essere uomini." Nei capitoli del mirabile libro *L'albero della conoscenza*<sup>12</sup> i due autori invitano a interrompere l'abitudine a cadere nella tentazione della certezza.

E' in questo senso ed in questa prospettiva che "Tracciare un profilo in ingresso" trova le sue motivazioni ad esistere, nel dubbio e nella critica, per produrre informazioni necessarie per decidere e per agire.

Tutto questo ha modificato notevolmente abitudini e modi di pensare fra i più consueti.

### **Tracciare un profilo in ingresso: un'operazione pedagogica complessa**

Un processo, quello di "tracciare un profilo in ingresso" che si prefigge di rispondere a quel grande ambito di ricerca di senso e di significato, necessari, anzi indispensabili per il fronteggiamento della complessità. Un processo che si colloca all'interno di quel macro mosaico di metodi e di strumenti che, se messi in atto e ben articolati, dovrebbe tendere, ad una riduzione di quel margine di errore, pur sempre presente nei processi educativi e didattici. Per una scuola, muoversi nella complessità significa assumere quell'atteggiamento problematico, interrogativo, ipotetico dove la valutazione viene assunta come uno strumento che non rassicura definitivamente l'operato di tutte le compagini che operano al suo interno.

<sup>11</sup> Adler A., *Il temperamento nervoso*, Astrolabio, Roma 1950

Chi in modo diretto vive il mondo dell'Educazione degli adulti, sa che il fascino di questo mestiere è proprio quello di "navigare nella complessità".

Affiancare un adulto in apprendimento, assume il fascino dell'avventura, significa, forse, per un insegnante, porsi nella condizione di un costante adattamento, in quanto l'adulto stesso è posto nella condizione di doversi costantemente adattare ai repentini cambiamenti, derivati da una società frenetica, in costante trasformazione.

Da qui il processo educativo rivolto all'adulto, si commisura a quegli aspetti della complessità che lo rendono *ricco* di dubbi, di riflessioni, di interrogativi. La ricchezza dell' "educativo" sta proprio nel fatto di essere inintelligibile: l'intenzionalità didattica assume sì, un significato importante, ma *non* riesce a rispondere a quanto di imprevedibile, di casuale esiste nei processi motivazionali e di apprendimento.

Se così fosse, se i processi educativi vivessero nell'alveo della prevedibilità non si soffrirebbe degli esiti e gli effetti degli insuccessi didattici.

Non esistono, infatti, formule capaci di determinare in modo astrattamente oggettivo e ottimale quali elementi vanno presi in considerazione, quali soluzioni didattiche a priori vanno adottate. Muoversi nella complessità significa interrogarla sistematicamente, per reperire risposte mai definitive. Significa essere attenti a tutti i segnali che essa manda, spontaneamente o sollecitata ad arte, significa nel contempo convivere con l'ansia di non essere mai definitivamente esperti. Non si potrà mai essere esperti dell'educazione di un altro individuo, ma si può forse aiutare un altro a diventarlo.

### **Tracciare un profilo in ingresso: un processo centrato sulla *persona***

" L'adulto esiste in ogni momento come un tutto"

Emerge in modo palese un accordo fra i pedagogisti e gli psicologi quando ricordano che ogni processo valutativo si commisura ai principi che governano nell'individuo le funzioni di "difesa", di "bisogno di stabilità e di equilibrio", di bisogno di "affermazione".

Sotto l'influenza delle scuole di pensiero dell' umanesimo psicologico di studiosi come Allport, Maslow, Fromm, Nuttin e altri, molti approcci dagli anni Ottanta in poi hanno messo al centro dell'attenzione l'io, unico ed irripetibile di ogni allievo, della sua personalità come interrelazione dinamica tra "io" e "mondo". Un modo particolare di

---

<sup>12</sup> H., Maturana, F.Varela, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1987



concepire la persona, che si traduce in un "modo di essere"<sup>13</sup> della scuola e di tutti gli operatori che vi operano, dove le componenti motivazionali ed affettive, le caratteristiche della personalità si integrano con le componenti cognitive e razionali. Gli approcci caratterizzati dall'aggettivo "umanistico-affettivi" sono molto attenti alla nozione di "filtro affettivo", cioè un meccanismo di difesa della personalità che si "chiude" nel momento in cui c'è ansia, in cui si rischia di perdere la propria stima o quella dei propri compagni di scuola.

Le ricerche condotte non solo dalle scuole umanistiche<sup>14</sup> sostengono la convinzione che la dimensione "olodinamica" (cioè l'apprendimento come risultato dell'azione congiunta di tutte le facoltà dell'uomo) sia possibile solo se c'è una motivazione "egodinamica", in cui è l'ego che entra in moto e spinge l'allievo a entrare in contatto con la realtà e a cercare delle strategie per acquisirla, per accomodarla tra le conoscenze già esistenti nella mente, per usarla nei contesti in cui l'ego vorrà intervenire e sarà motivato a comunicare ed esprimersi. Un'idea olistica che si oppone ad una visione intellettualizzante di soggetto in apprendimento, dove il cognitivo assume un ruolo, unico, assoluto.

Le ricerche sul cervello e sulla mente<sup>15</sup> dimostrano quanto sia banale la consueta accezione dell'intelligenza, intesa come facoltà sovrana che ha il privilegio di vivere nel superattico della testa dal quale può decidere e coordinare a suo beneplacito. In realtà i misoneismi di marca nuova e di marca vecchia impediscono che la pratica valutativa si apra ad una più aggiornata concezione del potenziale umano di cui l'essere è dotato. Ciò ovviamente impedisce di cogliere il significato della economia che la valutazione esige e porta in sé, come dimostra il fatto che l'adulto, sottoposto a

<sup>13</sup> Su questo concetto si legga quanto C.Rogers ha scritto sui due testi: *Libertà nell'apprendimento* edito da Giunti e Barbera, Firenze 1970 e *Un modo di essere*, edito da Martinelli, Firenze 1983

<sup>14</sup> Per un più approfondito studio leggano i testi scritti da: R. Tausch R., e A.M. Tausch, *Psicologia dell'educazione*, Collana di Psicologia, Città Nuova, Roma, 1983; A.A.V.V., *Psicoanalisi e pedagogia*, edito da Valnaci, Bologna 1971; C. Mauco, *Psicoanalisi ed educazione*, edito da Borla, Roma 1962.

<sup>15</sup> Fino a qualche anno fa la ricerca neurologica sosteneva la teoria delle diverse funzionalità dei due emisferi cerebrali: il sinistro che controllava le abilità logiche, sequenziali e verbali, il destro che rispondeva delle capacità creative, olistiche e spaziali dell'individuo. Oggi conosciamo più approfonditamente le strutture del cervello e questa teoria è stata ormai abbandonata. Uno dei maggiori esponenti di questa corrente di studio è lo Psicologo americano Howard Gardner. Le sue opere, sono tradotte in italiano e pubblicate dalla casa editrice Feltrinelli. Ricordiamo: *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (1987) *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva* (1988) *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione* (1991) *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico* (1993) *Intelligenze creative. Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Eliot, Gandhi e Martha Graham* (1994) *Personalità egemoni. Anatomia*

valutazioni inessenziali e improduttive, apprende a difendersi, a nascondersi, a sottrarsi ad un impegno che egli ritiene inadatto a favorire la propria crescita professionale e personale.

La concezione olistica sostiene che le proprietà e le funzioni della psiche non possono essere comprese riducendole a elementi isolati, esattamente come l'organismo fisico non può essere inteso appieno analizzandolo nelle sue parti. L'organismo biologico, come quello sociale, è qualcosa di più della semplice somma delle sue parti la cui giustapposizione non riproduce il tutto<sup>16</sup>.

L'adulto che "scrive" scrive con tutto se stesso, così come l'adulto che "apprende", apprende con tutto se stesso e non con una parte di sé. Le informazioni esistenti sui piani delle memorie sensoriali, percettive, motorie, cognitive, le motivazioni affettive e sociali, le funzioni energetiche, entrano in un sistema integrato di interazioni e tendono a produrre il comportamento, la espressione di alcuni tratti comportamentali e motori.

Nessuno dei sistemi e delle funzioni che l'adulto mette in atto per concentrarsi, per agire, per risolvere un problema, sono di secondaria importanza rispetto ad altri.

Questi principi, largamente dimostrati nei vari ambiti delle scienze umane e dell'educazione, devono trovare un corrispettivo di coerenza nell'azione che la scuola mette in atto per valutare. Al principio che l'adulto scrive con tutto se stesso deve corrispondere una pianificazione metodologica-valutativa che sappia rispondere alle categorie della *totalità*, della *partecipazione* e della *consapevolezza*:

a) *categoria della totalità*: percorsi valutativi influenzano tutte le dimensioni della personalità. Relativamente al discorso delle scelte metodologiche e didattiche del "come" tracciare il profilo in ingresso, una risposta attendibile si può trovare tenendo, per l'appunto conto, della centralità che l'adulto occupa nel processo educativo. Una centralità che può essere riconosciuta all'interno di un impianto metodologico che vede come prioritarie alcune affermazioni:

- la persona esprime alcune attese (fiducia, competenza, volontà, speranza, ecc.) che costituiscono veri e propri *valori personali*;
- la persona ha bisogno di incontri liberanti, che storicamente si rendono possibili in virtù della maturazione di una *vis democratica* che nutre i valori sociali (famiglia, comunità, nazione, lavoro, ecc.);

---

*dell'attitudine al comando* (1995) *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente* (1999)

<sup>16</sup> Per una maggiore comprensione dei significati presenti in questo paragrafo fare riferimento al testo scritto da L. Von Bertalanffy *General System Theory*, edito da Braziller, New York 1968

- la persona possiede un profondo bisogno di significato, che sollecita una costante capacità di domanda e di interrogazione alla quale corrispondono i valori culturali (arte, filosofia, scienza, religione, ecc.).

In buona sostanza, questa riflessione sostiene che un processo valutativo dovrebbe essere guidato dalla consapevolezza che la persona è dotata di un ricco patrimonio (potenziale umano) di affettività, di pensiero, di linguaggio, di socialità, che attende di attuarsi senza essere mortificato dai condizionamenti di varia natura;

- b) *categoria della partecipazione*: partendo dall'assioma che "nessuno ama essere valutato", e che nella scuola, luogo educativo e formativo per eccellenza, è deontologicamente improprio valutare le persone in quanto tali, la valutazione deve essere partecipata da tutti gli attori e non subita. Questo sollecita la massima attenzione alle sensibilità individuali, espresse e non espresse, alle resistenze così come alle esuberanti manifestazioni d adesione;
- c) *categoria della consapevolezza*: indipendentemente dall'età, un soggetto si apre alla valutazione se è soggettivamente consapevole del senso e del valore che va ad assumere la valutazione: si valuta per conoscere, per educare, si valuta per conoscere e per autoeducarsi, ci si valuta reciprocamente (covalutazione) per dare valore al principio della coeducazione, elemento indispensabile di ogni processo educativo.

La consapevolezza del senso e del valore della valutazione presuppone capacità riflessiva sulla propria azione, insieme metacognitiva e autovalutativa.

### **L'accoglienza, come macro contenitore di ogni prassi valutativa**

Le riflessioni fatte aprono il discorso sulle modalità valutative che, di fatto, si diramano e si rifrangono in una molteplicità di livelli e di facce, ciascuna avente una sua specifica connotazione ed una peculiare area di richiamo metodologico e tecnico.

Diviene quindi indispensabile riflettere sulla poliedricità e sulla multilateralità degli aspetti considerabili, i quali tutti, devono essere ricondotti ad una visione d'insieme, secondo la quale, *la valutazione è un processo che precede, che segue, che conduce, che conclude, che rilancia, un processo educativo e didattico.*

L'attenzione, in questo senso, viene quindi richiamata su un "sistema valutazione"<sup>17</sup> che sappia assolvere quell'insieme di presupposti psico-pedagogici che fin qui abbiamo prospettato.

---

<sup>17</sup> Ed in esso s'inseriscono a pieno titolo i metodi e le tecniche per tracciare il profilo in ingresso

Secondo questa linea, si può affermare che il “sistema valutazione” è innanzitutto una “mentalità”, un’impostazione mentale e si potrebbe dire, utilizzando il linguaggio “rogeriano”, “un modo di essere” di una scuola. Un’impostazione mentale di procedure nell’attività valutativa che seguono un certo ordine e metodo di lavoro. Grazie a questa particolare *modalità accogliente*, la scuola diviene in grado non solo di acquisire informazioni attendibili, ma anche di allargare il campo delle conoscenze e l’orizzonte di riferimento. In tal modo si riuscirà a definire e a delineare il contesto educativo entro il quale si deve intervenire e si riuscirà altresì ad identificare in modo meno approssimato, con una più chiara leggibilità, la “mappa dei bisogni del territorio” entro la quale ci si deve muovere con consapevolezza e produttività. Come è noto, esiste una stretta correlazione fra <valutazione - conoscenza - azione educativa e didattica>.

Riconosciamo all’ **“accoglienza”**, nella sua accezione pedagogica, il compito ed il ruolo di macro contenitore e metodo di ogni prassi valutativa all’interno del mondo dell’EdA. Vediamo perché.

Il termine “accoglienza” è andato via via assumendo una larga popolarità in molti che scrivono di pedagogia e di didattica. Lo si ritrova associato a varie problematiche: all’orientamento scolastico – all’integrazione – al recupero – ai mondi dell’handicaps; nei piani delle offerte formative viene spesso enfatizzato quasi rimedio taumaturgico degli insuccessi scolastici; uno spazio consistente è stato ritagliato dal legislatore all’interno del documento del 2 marzo 2000<sup>18</sup>.

Prendiamo spunto da quanto abbiamo scritto nel capitolo dedicato all’accoglienza nel testo *L’officina di Vulcano*<sup>19</sup>, curato con competenza ed amabilità dal prof. Cosimo Scaglioso.

“Accogliere”, una parola antica con sapori di matrice teologica ma che per le sue radici etimologiche sposa alcuni dei principi che escono dal dibattito contemporaneo dell’Educazione degli adulti. Il significato<sup>20</sup> coniuga due elementi significativi sul piano

---

<sup>18</sup> Si legga in la Direttiva n° 22 del 6 febbraio 2000, paragrafo 2.1 “Accoglienza, orientamento accreditamento”.

<sup>19</sup> L’Officina di Vulcano, è il testo che raccoglie e documenta i risultati e gli interventi di ricerca e formazione condotti negli Istituti Regionali di Ricerca, sperimentazione attraverso le iniziative realizzate nell’ambito del progetto F.A.Re (Formazione degli adulti Regionale).

<sup>20</sup> L’analisi etimologica qui riportata è tratta da: “ i segreti del latino (per ritrovare quello che abbiamo dimenticato” di Enzo Mandruzzo Mondadori, 1991- non è delle più certe; c’è un parziale accordo tra gli studiosi. Francesco Semi, in “interpretari (introduzione al metodo linguistico e psicologico d’interpretazione dei classici con appendice sulla didattica del latino) Liviana, Padova, 1973, vede nella radice leg- una “idea di felicità di leggerezza” che si trova in levis (= lieve, leggero) e poi “un’idea di raccogliere” che si trova in lex (=raccolta di ordini), da cui viene legare.

pedagogico: "ad" + "colligere" , "ad" sta ad indicare un movimento verso, un avvicinamento – assenso – presenza; colligere a sua volta esprime due elementi: cum che indica unità e legere( raccogliere, scegliere, leggere).

Un atto, quello dell'accoglienza sostenuto da atteggiamenti di "riconoscimento" dell'esistenza e del valore dell'altro, se si vuole di apertura dei propri mondi psicologici e cognitivi **verso** l'altro, gli altri, la comunità. Si può infatti affermare una stretta correlazione semantica fra *accoglienza* e gli assunti presenti nei: "diritti" di: " *cittadinanza*", " *educazione*", " *formazione*": io, la comunità, si attiva ("ad") si muove – verso l'altro, lo accoglie, al fine di favorire in lui la realizzazione dei "suoi diritti". Questi tre aspetti - che fanno da cornice all' EdA - focalizzano una delle questioni più importanti che ha impegnato ed impegna la ricerca *pedagogica*.

### **L'accoglienza: luogo privilegiato dove vivere ed elaborare il paradosso**

E' appena necessario dire che spesso la scuola si trova a incontrare studenti che per vari motivi, non ultimi quelli relativi ad un non adeguato profitto scolastico, hanno abbandonato la scuola del mattino, per entrare in "quella della sera". L'adulto<sup>21</sup> che rientra nei circuiti educativi, con molta probabilità è portatore di esperienze scolastiche non certo entusiasmanti, ed è risaputo che nessuno ama rivivere esperienze negative.

La scuola è tenuta a fronteggiare uno stato di precarietà di un soggetto, con le consequenziali, complesse, scelte metodologiche sul come intervenire per rimuovere alcuni fenomeni di disagio, come: la disistima di sé, la sfiducia nella scuola, le resistenze alla complessità dei processi di apprendimento e di memorizzazione. Da un altro lato, la scuola è tenuta a valutare i motivi di un "insuccesso", analizzando soprattutto ciò che "si sarebbe potuto fare" per non "dis-perdere" uno studente. Particolarmente significative sono le ricerche che hanno portato a prendere atto di come le deprivazioni socioculturali, così come gli insuccessi scolastici<sup>22</sup>, possano

<sup>21</sup> La ricerca svolta all'interno del Progetto FARE ha dimostrato che la maggioranza di adulti che rientrano in formazione detengono un vissuto scolastico di grande precarietà che si traduce in molti casi in disistima delle proprie capacità di apprendere, di memorizzare di trasferire le conoscenze.

<sup>22</sup> In Italia i giovani fra i 15 e 19 anni senza licenza media sono il 4% circa; il 6% al sud. Fra quelli che si iscrivono ad una scuola superiore, il 26% non arriva alla maturità; il tasso di abbandono durante la carriera universitaria è del 36% circa. Questo provoca un aumento vertiginoso e precoce dei giovani in cerca di prima occupazione, privi di una qualifica specifica (20% dei disoccupati). Aggiungiamo che gli "effetti collaterali" legati alle più gravi forme d'insuccesso – bocciature ripetute, abbandono, generale disaffezione al clima scolastico, ecc. – producono gravi effetti anche al di fuori della scuola, giungendo a rappresentare un costo sociale tutt'altro che leggero. In altre parole sono processi a spirale dai quali – una volta

portare fino alla “distruzione” del bisogno di autorealizzazione. Facciamo peraltro notare che quando lo studente giunge al punto di registrare una diminuzione della stima di sé, si trova in una condizione di difficile gestione: si tratta di una situazione problematica ben nota agli psicologi e che si presenta con atteggiamenti diversificati che vanno dalle forme di depressione, agli stati d'ansia, agli atteggiamenti di evitamento verso le proposte di formazione e di cambiamento.

Ma se è facile cambiare i contenuti e l'organizzazione della scuola, è certamente complesso lavorare sulle condizioni che possono facilitare un processo che vede l'adulto “prendere in carico se stesso”.

D'altro canto, il rientrare nel processo educativo significa mettersi in gioco, uscire dal proprio nido rassicurante per cercare elementi necessari ai bisogni di trasformazione. L'adulto vive una sorta di gioco paradossale, da un lato il desiderio di trasformazione che spinge verso la ricerca, la conoscenza del nuovo; dall'altro il sentimento, il bisogno di una condizione protetta, di imperturbabilità, di radicamento al passato, in ciò che si è raggiunto ed ottenuto.

L'espressione più consona è che nell' *“adulto c'è il suo contrario”*.

Infatti, una delle chiavi di lettura dell'adulità, è il paradosso: potere - fragilità; stabilità – instabilità; maturità - immaturità; successo - insuccesso; stabilità - trasformazione. Uno, nessuno – centomila – potrebbe servire come metafora per rappresentare il significato di “adulto”, in quanto l'adulto di per sé non è solo ciò che dice o fa, non sono solo i suoi modi di adattarsi al mondo, di riflettere, o di amare. Il suo mondo espressivo è una piccola parte del suo universo affiorante, la punta dell'iceberg, rispetto a quell'universo interiore che muove istinti, emozioni, affetti, sensazioni vissuti non consapevolizzati.

Si ipotizza infatti che l'adulto che è nella situazione di paradosso fra rientro in formazione o mantenimento del proprio stato, tanto più si trova immerso in un clima accogliente tanto più si pone nella condizione di “accettazione del rischio”.

In questo senso l' “accoglienza” non può essere pensata unicamente in termini di progettazioni prescrittive o di tecniche previsionali; accogliere significa in buona sostanza accogliere nell'adulto le sue maschere, i suoi doppi, le sue contraddizioni: stabilità-instabilità, maturità- immaturità, sicurezze - insicurezze, in un termine accogliere la sua “complessità”.

---

entrati – è difficile uscire. In merito al disagio scolastico si legga di Maggiolini Alfio, *Ragioni affettive legate al disagio scolastico*, Ed. Uncopli 1994

## Un efficace processo valutativo si può concretizzare nella realizzazione di un Progetto d'orientamento personale

Come si è letto nei paragrafi precedenti, la valutazione, inglobata nel grande alveo dell'Accoglienza, mostra che la sua destinazione è orientata da una finalità ultima, quella di facilitare il processo di autorealizzazione dell'adulto in formazione. Una "autorealizzazione" che trova, nell'*adesione* e nella *partecipazione attiva* ai progetti educativi e didattici, la sua linfa vitale.

Come abbiamo riconosciuto all'accoglienza il ruolo di contenitore e metodo di ogni prassi valutativa, riconosciamo all' "orientamento"<sup>23</sup> il privilegio di essere considerato uno dei metodi guida di ogni prassi pedagogica nell'EdA.

Anche in questo caso, vediamo perché.

"Orientare", significa creare le condizioni affinché l'individuo sia in grado di prendere coscienza di sé (da non dimenticare che la presa di coscienza di sé passa attraverso un processo valutativo) e di progredire nella sua vita personale e professionale relativamente alle mutevoli esigenze della vita, con un duplice scopo: di contribuire al progresso della società e della persona umana.

Il concetto di *orientamento* è sinonimo di **auto**determinazione, **auto**decisionalità, **auto**efficacia, intesi come capacità di attivarsi e dirigersi in maniera consapevole verso un obiettivo. Le particelle "**auto**", anteposte ai termini, rivelano la filosofia di fondo alla quale si ispira l'intero impianto concettuale di "orientamento": un processo, per l'appunto, che "*nasce dentro alla persona*" essendo presente nel potenziale umano dell'individuo (potere autorealizzante). Non si può certo ignorare che è all'interno della persona che maturano motivazioni, decisioni, espressioni, iniziative, alle quali si nutrono, anche nelle più cospicue tensioni assiologiche: la libertà umana, la disponibilità alla critica, la capacità di scegliere. Nessuno può ignorare l'esistenza del fenomeno dell'automotivazione. Chi, se non l'individuo stesso, può trovare le ragioni vere e fondamentali della sua professione dentro la sua esistenza. Chi, se non la persona stessa, può trovare le ragioni vere e fondamentali del suo percorso e della

---

<sup>23</sup> La funzione dell' "orientamento" la si ritrova nella più recente legislatura italiana: nell'accordo per la riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione permanente del 2 marzo 2000, sancito dalla Conferenza unificata Stato-Regioni-Città e autonomie locali, viene posto in primo piano che i Centri Territoriali Permanenti svolgono attività di accoglienza – ascolto – orientamento – Viene puntualizzato in modo efficace, nel Testo della Direttiva n°22 del febbraio 2001 - allegato A - dal titolo Progettazione e certificazione dei percorsi di alfabetizzazione funzionale agli adulti, che la fase di accoglienza viene presentata come facente parte di un percorso che si sviluppa nei momenti dell'orientamento e dell'accREDITamento in ingresso

sua progettualità di vita.

Si tratta di un tema “forte” che richiede lucidità di analisi e di azione e che mette in campo la necessità di usare diversi “strumenti” tra cui una migliore consapevolezza di dove siamo, dove vogliamo andare, di quali punti forti disponiamo, quali elementi ci motivano, quali contraddizioni siamo disposti ad accettare.

Nessuno può altresì ignorare che la persona ha una tendenza all’auto-realizzazione<sup>24</sup>, una forza selettiva, creativa, critica, tanto più cospicua quanto più “accolta” in un contesto educativo.

Come è stato detto nei paragrafi precedenti, questa visione “ottimistica”, di chiara matrice rogeriana<sup>25</sup>, vede l’individuo come un essere in divenire (unità psico-fisica totale) dotato d’ampie risorse per auto-comprendersi, per modificare il proprio concetto di sé, la propria condotta, in definitiva per divenire una persona “pienamente funzionante”. Un aspetto che ancor più caratterizza l’auto-realizzazione, l’auto-comprensione, lo si ritrova nelle capacità auto-valutative presenti nell’individuo: esso è infatti dotato di un sistema innato di valutazione (valutazione “organismica”) che gli permette di discriminare le esperienze che favoriscono lo sviluppo dell’organismo da quelle che invece lo ostacolano.

In questo senso, pensare a percorsi di valutazione, significa per gli operatori che l’esercitano, avvicinarsi alle virtualità più profonde dell’essere umano, quelle virtualità che attendono d’essere realizzate (potere auto-realizzante) e, nel contempo, creare le condizioni per la generazione di atteggiamenti di autodeterminazione, di ricerca, di cura di sé. Atteggiamenti indispensabili per la realizzazione di progetti personali di vita e di lavoro, progetti formativi. L’idea di “non direttività” pone da subito il discorso

---

<sup>24</sup> *Da Psicoterapia e relazioni umane*, Carl R. Rogers, Marian Kinget, Boringhieri, Torino 1970. In questo testo C. Rogers descrive gli attributi presenti nell’individuo:

- Percepisce la sua esperienza come se fosse la realtà. La sua esperienza è la realtà. Ne consegue che lui, meglio di chiunque altro, sa ciò che è per lui la realtà perché nessun altro è capace di stare totalmente nel suo quadro di riferimento interno.
- Possiede una tendenza innata ad attualizzare le potenzialità del suo “organismo”.
- Reagisce in presenza della sua realtà in funzione di questa tendenza alla attualizzazione. Il suo comportamento è quindi uno sforzo continuo e finalizzato a soddisfare i suoi bisogni di attualizzazione così come li sente.
- Nella sua interazione con la realtà (col suo ambiente) l’individuo è un tutto unico organizzato. La sua esperienza è unita costantemente ad un processo di valutazione. Questa valutazione è “organismica” in quanto è la tendenza attualizzante il suo criterio essenziale. Giudica quindi positivo tutto ciò che percepisce come favorevole all’attualizzazione delle potenzialità dell’organismo e negativo tutto ciò che la ostacola  
Tende a ricercare le esperienze che percepisce come positive e a evitare quelle percepite come negative.

<sup>25</sup> *Da Una teoria umanistica della personalità: la Client-centered Therapy di Carl Rogers*, Valeria Vaccari in “Note su alcuni percorsi della personalità” a cura di Fiorella Monti - Editrice CLUEB, Bologna (1993)

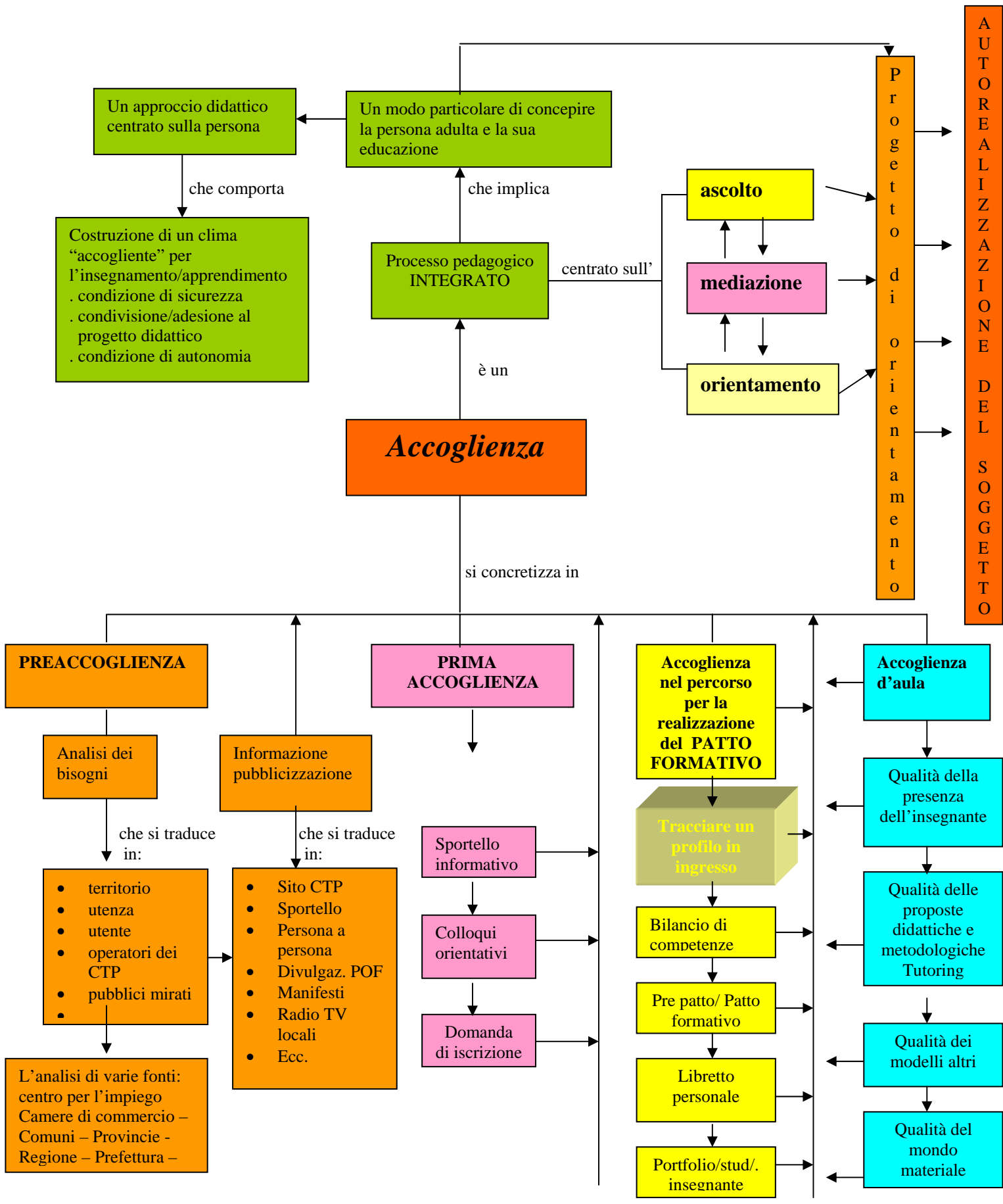


sull'attività di valutazione non incentrata sull'offerta, bensì sulla domanda, focalizzando l'attenzione sui bisogni e sulle istanze degli utenti.

Ne consegue che l'auto-valutazione, contribuisce a realizzare concretamente la famosa "autonomia" dello studente, proprio in termini di sviluppo della consapevolezza dei propri punti forti e dei propri punti deboli, secondo i propri ritmi e, in una certa misura, secondo i propri bisogni e le proprie inclinazioni.

In altre parole la valutazione facilita l'assunzione di responsabilità da parte dell'utente, per cui è l'utente stesso che ne diventa protagonista in collaborazione con il docente. Quest'ultimo viene ad assumere la funzione di facilitatore dei processi di valutazione, individuando strumenti e tecniche mirate e individualizzate secondo i bisogni effettivi e gli obiettivi da raggiungere, tenendo conto dei diversi stili di cognitivi, secondo i vissuti dell'utente che ha di fronte.

*La mappa concettuale che segue, rappresenta l'intero percorso che è stato fin qui discusso. A colpo d'occhio è facile ricavare che, "tracciare un profilo d'ingresso", s'incastona all'interno del grande alveo dell'accoglienza.*

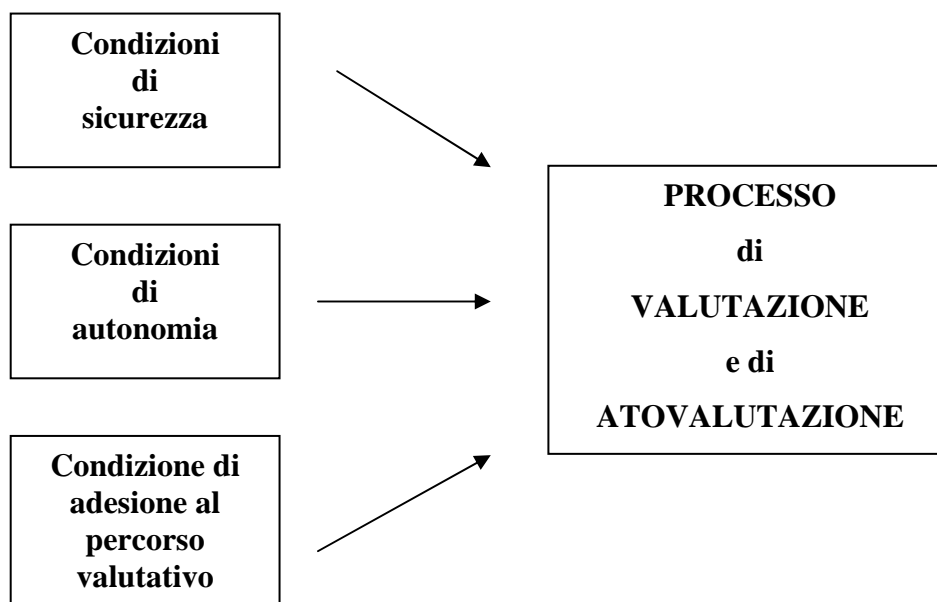


## “Tracciare il profilo in ingresso”

Riteniamo che solo ora sia possibile aprire il discorso metodologico che va ad analizzare: quando? dove? chi? che cosa? attraverso quali tecniche?, è possibile “tracciare un profilo in ingresso”.

### Aspetti metodologici

La letteratura che argomenta sui fenomeni che tendono a facilitare i processi di valutazione e di auto-valutazione in situazione formativa dell’adulto<sup>26</sup> indica tre condizioni ritenute indispensabili: sicurezza, autonomia e adesione al percorso valutativo.



La riflessione ci rimanda ora ad analizzare quali possono essere le condizioni temporali, ambientali, relazionali, tecniche che portano verso il soddisfacimento delle sopra elencate condizioni.

### Condizione di sicurezza e autonomia

Prendendo in considerazione il percorso che gli adulti generalmente compiono per rientrare nei circuiti scolastici, dopo l’informazione ricevuta da fonti, le più disparate, (sito CTP e Istituti sede EdA, sportello informativo, da persona a persona, emittenti radiofoniche e televisive, manifesti, ecc., l’adulto), l’adulto valica la “frontiera” scuola. Per molti questo è uno zoccolo duro, non semplice da affrontare. Generalmente l’adulto va per avere informazioni più dettagliate e, nel caso, prendere la decisione di iscriversi ad un corso formativo. Riteniamo che il primo incontro che l’adulto ha con la scuola sia di fondamentale importanza per una sua “apertura” verso il rientro in

<sup>26</sup> vedere la bibliografia di: Demetrio, Cerutti,, Formenti, Cattaneo, Carré, Knowles, Morgagni.

formazione<sup>27</sup>. Riteniamo anche che l'operazione pedagogica del "tracciare", debba seguire una tempistica che riconosce, alla variabile tempo, una connotazione affettiva.

All'interrogativo "quando tracciare?", si può rispondere che è un'operazione che si compie all'interno del macro percorso di accoglienza. Un'operazione che segue coerentemente le procedure attraverso le quali l'adulto **sceglie di iscriversi** ad un percorso formativo. La fase che precede le operazioni del "tracciare", viene definita: "**prima accoglienza**". Una sorta di periodo di "adattamento" attraverso il quale l'adulto, venendo a contatto con gli spazi, i linguaggi, le regole, le offerte formative, tende a soddisfare, anche se provvisoriamente due fondamentali bisogni: "bisogno di sicurezza" e "bisogno di conoscenza". Le ricerche condotte dalla psicologia e dalla psicologia sociale<sup>28</sup> dimostrano che anche l'adulto, così come il bambino, è rivolto e ricerca il soddisfacimento dei bisogni di protezione, di appartenenza, di stabilità e di dipendenza e che problemi riguardanti il soddisfacimento di questi bisogni possono preludere la chiusura dell'individuo, un atteggiamento di dipendenza o di fuga. Vale la pena sottolineare che la **sicurezza** può essere considerata come la condizione primaria che consente all'individuo di divenire "permeabile o impermeabile" all'ambiente.

Il soggetto che si sente minacciato nella sua integrità psicofisica sarà chiuso nei confronti di tutto ciò che gli verrà proposto. Più la valutazione è congrua con ciò che l'adulto è in potenza (bisogni, pulsioni, tendenze, competenze, ecc.), più l'adulto riuscirà a far agire il suo potenziale educativo e più riuscirà a dare senso e consapevolezza alla sua formazione ed al suo cambiamento.

Viene da sé che una valutazione non può essere "valida" se non è congrua con l'affettività del soggetto in quanto, come si è ripetutamente visto nei paragrafi precedenti, è l'affettività che modula il rapporto tra i bisogni primari e formulativi e le condizioni per soddisfarli.

In questo senso si sostiene che la sicurezza è la conditio sine qua non per l'attivazione di processi di autonomia. Affinché un soggetto acquisisca autonomie nei processi

---

<sup>27</sup> La ricerca-azione svolta presso l'IRRE Umbria sul tema: accogliere – accompagnare – orientare- studio di modelli metodologici e didattici, coordinato dallo scrivente, ha dimostrato che buona parte del fenomeno di abbandono scolastico registrato sia nei CTP che nelle scuole secondarie sede EdA, avvengono a seguito di precari incontri che si stabiliscono fra scuola ed utente. Si è letto che in molti casi l'accoglienza dell'utente viene svolta dal personale di segreteria, non preparato pedagogicamente a questo non semplice compito.

<sup>28</sup> A.H. Maslow, *Motivation and personality*, New York, Harper & Row 1954; trad. it. *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1973.

comportamentali, affettivi, cognitivi, sociali e nel contempo, possa acquisire abilità e competenze nei processi meta cognitivi, è indispensabile che:

1. possa agire sull'ambiente esercitando attivamente la sua conoscenza, il suo modo di essere in un contesto empatico, rassicurativo, approvativo;
2. possa integrare dall'ambiente nuove informazioni,
3. possa esplorare le proprie competenze e le proprie carenze.

In linea teorica più il soggetto trova le condizioni per agire intenzionalmente sull'ambiente, più è in grado di trovare le occasioni per acquistare informazioni significative per il suo cambiamento e per diventare capace di valutarsi e di orientarsi significativamente nel mondo scolastico.

Oltre alla variabile tempo, ne emergono altre due, anch'esse determinanti per la realizzazione di un "clima di sicurezza": **dove** e **chi** "traccia il profilo in ingresso".

Il "dove?" pone in rilievo una serie di questioni che sono strettamente connesse con quanto abbiamo indicato sopra.

Fu Konrad Lorenz tra i primi a scoprire che lo spazio attorno all'essere vivente non è neutro. È uno spazio che si avvicina al corpo, lo avvolge, lo separa dal resto del mondo. E questo spazio ha una importante funzione comunicativa di cui non sempre siamo consapevoli. Kurt Lewin<sup>29</sup> ha dimostrato lo stretto **rapporto di interdipendenza tra persona e ambiente**. Gli studi condotti da Lewin hanno introdotto nei linguaggi della psicologia, mutuandolo dalla fisica, il concetto di "campo" inteso come *la totalità dei fattori coesistenti considerati come interdipendenti*<sup>30</sup>.

*L'insieme di ambiente e persona determina lo spazio di vita: la persona o il gruppo vivono un complesso di fatti in un tempo determinato per cui lo spazio vitale della persona o del gruppo si identifica con la situazione psicologica presente, comprendente le relazioni esistenti, in termini di spazio topologico, tra le regioni e sottoregioni in cui lo spazio stesso si suddivide. L'atmosfera psicologica sottostà a quella generale della cultura in cui l'individuo è inserito, intesa come l'insieme dei modi di vita di un gruppo che si perpetuano mediante la trasmissione e*

---

<sup>29</sup> Si è formato nell'ambiente gestaltista berlinese, è stato uno dei principali protagonisti della psicologia sociale contemporanea, di cui si può considerare un vero e proprio fondatore. La sua eredità in campo psicologico è ancora oggi enorme.

<sup>30</sup> Le riflessioni che riportiamo in corsivo sono ricavate e rielaborate dai testi scritti da: A. Ossicini, *Kurt Lewin e la psicologia moderna*, Armando, Roma 1981; K. Lewin, *Antologia di scritti*, il Mulino, Bologna 1992; L. Arcuri (a cura di), *Manuale di Psicologia Sociale*, Il Mulino, Bologna 1995 (Capitoli I, II, III, IV, V, VII; X).

*l'apprendimento. L'atmosfera è qualcosa di intangibile, una proprietà della situazione sociale considerata come una totalità e che potrebbe essere misurata scientificamente.*

*Le regioni sono tra loro in relazione reciproca e, pur essendo separate da frontiere, sono dotate di permeabilità per cui è possibile parlare di locomozione psicologica: la situazione psicologica della persona può rimanere inalterata fin quando, per svariati fattori - bisogni, tensioni - non si giunge ad una nuova situazione che influisce sulla strutturazione dello spazio vitale.*

Il presupposto per comprendere il comportamento di una persona è di determinarne la sua posizione all'interno dello spazio vitale, poiché il comportamento va inteso come un'interazione del soggetto entro tale spazio.

Tra tali fattori è di fondamentale importanza il ruolo dell'ambiente nella determinazione del comportamento, in quanto è la rappresentazione dell'ambiente fisico in cui la persona vive, ma ne differisce poiché comprende anche dimensioni non direttamente osservabili. *Esso è l'insieme degli oggetti, delle persone, delle situazioni presenti o future, con cui l'individuo entra in rapporto più o meno consapevolmente. Ambiente vuol significare qualcosa che avvolge, qualcosa in cui si entra, entro cui ci si può muovere, qualcosa che è formato da una pluralità di componenti che stanno tra loro in un rapporto dinamico.*

### **Chi traccia?**

Ridiciamo, che l'efficacia della valutazione è legata alla possibilità del soggetto di rispecchiarsi nelle proprie scelte, di rivedere i propri percorsi di conoscenza, allo scopo anche di poterli condividere, confrontare, implementare. Fondamentale, al riguardo, è il ruolo del docente, chiamato a facilitare ed a guidare la costruzione di senso della valutazione.

Il compito dell'insegnante che si accinge a tracciare un profilo in ingresso, è di ambito squisitamente metodologico, utilizzando il linguaggio metaforico: l'utente "ago della bussola" che, essendo (aiutato a porsi) in contatto con i suoi bisogni le sue necessità, si va (via, via) orientando verso una meta, inizia il cammino, facendo riferimento alla sua storia, alle strade già percorse. L'insegnante dal canto suo, non è il polo attraente, ma strumento, contenitore, facilitatore<sup>31</sup> di conoscenze alle quali l'adulto può far

---

<sup>31</sup> Il ruolo rogersiano di "facilitatore" che, attraverso un atteggiamento comprensivo e rispettoso, "catalizza" il processo di crescita della persona, trae quindi origine dalle idee di Kilpatrick e Dewey (a grandi linee lo troviamo già abbozzato in un'opera di Dewey del 1916 "Democracy and education" là dove afferma: "L'educatore autentico (...) deve avere questa

riferimento. Un prezioso, ma discreto compagno di viaggio <sup>32</sup>, da alcuni indicato come un professionista dell'ascolto che non "trascina", non "dirige", non è troppo "distante" ma neanche troppo "vicino" all'adulto, che sa creare le condizioni affinché l'altro acquisisca in modo sempre più efficace le conoscenze e le competenze metodologiche per la realizzazione di un progetto di vita. J.J. Rousseau dice che il buon educatore "attrae" e subito si "ritrae" per evitare di colonizzare, di espropriare... . Questo particolare atteggiamento "non direttivo" (frase molto abusata nel mondo dei discorsi, ma poco applicata anche a causa o per effetto della sua complessità) si fonda su principi relazionali nei quali l'ascolto diviene il perno portante. Il piacere che l'insegnante prova nell'ascoltare l'altro, di comprendere il suo mondo, i suoi linguaggi, i suoi ragionamenti, le sue emozioni, crea le condizioni affinché l'adulto si attivi per trovare il piacere di ascoltarsi, di esplorare la sua modalità di essere, le sue resistenze, le sue potenzialità.

E' nel complesso gioco di "attrazione e ritrazione" che l'insegnante esercita il suo ruolo di valutatore-orientatore: la maturità pedagogica dell'insegnante può essere riconosciuta nel momento in cui viene prodotto il ribaltamento tra i ruoli fra il suo ruolo e quello dell'utente, tanto che al termine del percorso è l'adulto detentore di un proprio sapere comunicabile. Ma in tutto questo si intravede l'autenticità dell'insegnante, la sua autentica centratura sull'altro, non si può fingere il piacere di incontrare un altro, di incontrare le sue diversità. Nell'ascolto il linguaggio non verbale assume un ruolo determinante, ed è riconosciuto che questo linguaggio è di prevalenza matrice affettiva, con tutte le conseguenze che si possono riscontrare. C'è un pensiero di C.Rogers che può favorire la comprensione di questo particolare modo di essere dell'insegnante centrato sull'adulto: "Se nel mio incontro con l'altro lo tratto come bambino immaturo, come uno studente ignorante, come una personalità nevrotica, come uno psicotico, gli impedirò in qualche modo di essere tutto ciò che può essere nella relazione"<sup>33</sup>.

---

*simpatetica comprensione della persona che gli fa percepire, nel momento stesso, ciò che passa nella mente dell'alunno*".

<sup>32</sup> Indica un'attitudine di fondo del docente-orientatore che dà un valore profondo all'umanità del cliente indipendentemente dal modo in cui si manifesta. E' capace, in altri termini, di sperimentare una genuina accettazione incondizionata che lascia l'altro libero di essere quello che è: infantile o adulto, sincero o ipocrita, presuntuoso o disperato, ecc. Questa attitudine è anche connotata da una presenza del docente che comunica calore umano e rispetto profondo per la dignità e il valore intrinseco dell'utente.

<sup>33</sup> Una riflessione su questo argomento può essere tratta da un mirabile testo scritto da Carl C. Rogers " Un modo di essere" pubblicato in Italia da Martinelli, Firenze (1986)

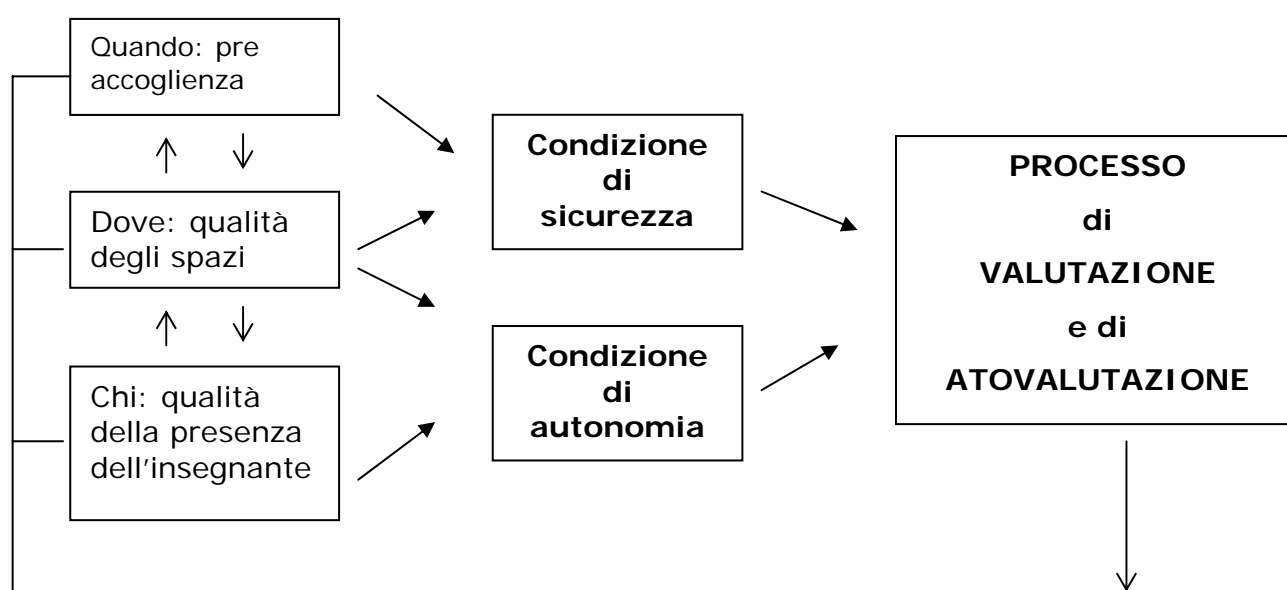
Ci si domanda ora: l'insegnante che assume questo compito deve essere uno specialista dei processi valutativi? Su questo argomento ci sono varie linee di tendenza: chi vede all'interno dei C.T.P. e degli Istituti serali, una figura specifica (figura d sistema) addetto alle funzioni di valutazione iniziale, c'è chi sostiene invece che le attività di valutazione non debbano essere affidate soltanto ad una figura esperta, ma devono diventare oggetto di competenza specifica di ogni docente presente all'interno dell'Istituto scolastico. C'è chi invece sostiene che la valutazione iniziale debba essere svolta da professionisti dell'orientamento appartenenti ai mondi della formazione professionale, chi ancora vede l'utilità di un'integrazione fra gli operatori del CTP e degli Istituti serali, ed altri specialisti dell'orientamento presenti sul territorio. Un'integrazione che dovrebbe produrre preziose indicazioni per orientare le scelte di carattere didattico. Il dibattito si è mosso soprattutto a seguito di alcune correnti: la prima intravede nella figura specifica del valutatore un pericolo: la valutazione in ingresso come funzione a se stante e non parte integrante del processo educativo e formativo può portare a separatezze fra i due mondi: la valutazione da una parte e la didattica dall'altra. La seconda corrente sostiene e rivendica l'integrazione fra i CTP gli Istituti serali ed altre agenzie formative presenti sul territorio (specialisti nel bilancio di competenze, psicologi dell'orientamento, appartenenti al mondo della formazione professionale) adducendo la mancanza di competenze specifiche in questi settori. In effetti entrambe le correnti presentano motivazioni pertinenti: non è peregrina l'idea che si possa cadere nell'errore di riconoscere alla valutazione una fase a se stante, scorporata, non integrata con la didattica; d'altro canto sembra legittima la dichiarazione di incompetenza con la conseguente richiesta di professionalità specifiche, non è così evidente la costruzione di professionalità se non esiste un back-ground specifico, si pensi a quei settori della valutazione che aprono il versante delle abilità che trattano gli aspetti motivazionali. Non è superfluo sottolineare, con un certo vigore che nel processo di valutazione un ruolo importante viene svolto dalle qualità personali dell'educatore, delle dinamiche relazionali che caratterizzano il gruppo di insegnanti.

E' pur vero che l'ascolto è riconosciuto come una competenza trasversale in tutte le professionalità educative e formative, ma non è così evidente che questa competenza sia presente in tutti gli insegnanti, continuando, è altrettanto vero che esiste un valore orientativo in tutte le discipline, ma è ingiusto ritenere che questa competenza sia una normale prassi. Ci piace completare questo brevissimo paragrafo con le parole di



Maria Luisa Pombeni<sup>34</sup>: *L'operatore deve combattere la tentazione di operare un rapido azzeramento del problema...; la soluzione deve venire quanto più è possibile dalla persona stessa e, per essere portatrice di un cambiamento soddisfacente duraturo, deve potersi innestare sui suoi schemi cognitivi di riferimento e sui suoi vissuti psicologici. L'aiuto consiste proprio nel rendere possibile una riattivazione o riorganizzazione delle sue strategie (cognitive, emotive, strategiche), partendo dal presupposto che in ogni persona coi sono delle potenzialità che gli permettono di sfruttare l'aiuto ricevuto e di farlo diventare una propria risorsa.*

Volendo riassumere e completare lo schema



### Condizione di adesione al percorso valutativo (Come e che cosa tracciare)

L'adesione al percorso valutativo pone una serie di condizioni - riflessioni di carattere metodologico che, per la loro natura, divengono indispensabili e che aprono il discorso su **come e che cosa** tracciare:

1. la motivazione da parte dell'adulto a partecipare in modo diretto al "tracciare il profilo d'ingresso", deve essere sostenuta da metodi didattici e tecniche di

<sup>34</sup> di Pombeni M.L. si possono leggere: *Il colloquio di orientamento*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze 1996; *Orientamento scolastico e professionale*, il Mulino, Bologna 1996.

valutazione, congruenti con ciò che il soggetto è in quel momento; congrui con i suoi bisogni, le sue pulsioni, le sue tendenze, le sue competenze, le sue attitudini.

2. L'insegnante che facilita un processo come quello che stiamo descrivendo, sa che deve condurre l'adulto verso un particolare apprendimento: **una autovalutazione accurata delle proprie risorse interiori**, delle proprie abilità e dei propri limiti. Tra queste "abilità complementari" rientrano, ad esempio, le abilità di motivare se stessi e di continuare a perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; l'abilità di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; l'abilità di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza impedisca di pensare; l'abilità di essere empatici e di sperare.
3. L'azione di facilitazione dell'insegnante si dovrà allora muovere verso due direttrici. Da un lato verso quel ricco patrimonio *di conoscenze e di competenze di cui è dotato l'adulto, dall'altro verso quei processi che determinano le basi di un'efficace "intelligenza emotiva"<sup>35</sup>.*

In quest'ottica è insufficiente aiutare l'individuo ad esplorare se "sa esporre" o meno il teorema di Pitagora o la critica dantesca. Diviene molto più efficace aiutarlo a verificare il gradiente delle motivazioni che soggiacciono all'apprendimento di un teorema. La logica di queste affermazioni, peraltro più volte sostenute nei paragrafi precedenti, invita a riflettere che non è pensabile orientare la valutazione "tracciando" cosa un adulto "sa" e sa "fare", le sue "competenze", ma è necessario, anzi indispensabile aiutarlo ad esplorare i suoi "atteggiamenti verso la conoscenza, l'apprendimento, la valutazione". Appare ovvio allora che la "normale" prassi che vede la valutazione iniziale orientata a "cosa sa" e del cosa "sa fare", viene trasformata in approccio prettamente "**laboratorale**" che porta l'adulto verso la scoperta e la valorizzazione del suo potenziale educativo, a conoscere la sua "ricchezza" e nel contempo ad individuare le difficoltà incontrate, gli ostacoli, i motivi dei fallimenti nei processi di apprendimento. Un'impresa questa che richiede strategie e strumenti diversi da quelli generalmente in uso nelle scuole e che vanno a modificare l'impianto valutativo. Viene da sé che lo strumentario docimologico composto da tests, questionari, prove oggettive, con i rispettivi metodi di somministrazione possono

---

<sup>35</sup> Il termine intelligenza emotiva usato da Goleman si riferisce alla "capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi, e di gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente, quanto nelle relazioni sociali". Sono abilità complementari ma differenti dall'intelligenza, ossia da quelle capacità meramente cognitive rilevate dal Q.I., che rappresenta l'indice generale delle facoltà cognitive. (tratto dal testo *lavorare con l'intelligenza emotiva* di Daniel Goleman, Rizzoli, 2000)

servire ma non bastano. Occorre che siano integrati da metodi didattici che affrontino le aree dell'intelligenza emotiva (conoscenza della propria conoscenza, del proprio modo di conoscere ecc.). In questo vengono in soccorso i metodi e le tecniche di insegnamento - apprendimento interattivi.

*Ci piace pensare che è unicamente in questi termini che l'insegnante diviene un facilitatore del processo di apprendimento e di autoformazione.*

*Ci piace altresì pensare che il percorso del tracciare un profilo di ingresso, non debba rispondere ad una necessità informativa finalizzata all'acquisizione di conoscenze, bensì qualcosa di ben più complesso. In questo senso si rinforza il concetto che vede il "tracciare" un vero e proprio processo di apprendimento. E' un momento "magico", di ridefinizione dei margini del proprio Io, nel momento in cui l'adulto abbandona le "eventuali" idee di "non essere in grado di" ed apprende e autoriororganizza il proprio vissuto. Egli arriva a "comprendere" un nuovo universo, imparando a gestire la "perdita" della vecchia condizione scolastica. In questa fase, così nelle altre che precedono e che seguono il "tracciare un profilo", vengono "ri-marginate" ferite affettive riguardanti i trascorsi scolastici, si ri-definisce un'identità di adulto-studente, stabilendo una nuova configurazione cognitiva ed affettiva di sé.*

In questo senso si può puntualizzare che:

ó l'adulto, attraverso metodologie dell'imparare ad imparare, acquisendo consapevolezza del proprio potenziale umano ed educativo, diviene competente per gestire il proprio processo di valutazione e della propria progettualità formativa.

ó Sono cinque le macro capacità che, in linea teorica, dovrebbero costituire le basi per la realizzazione di un progetto formativo mirato ed efficace:

1. capacità di autovalutazione ed autoanalisi del proprio potenziale umano ed educativo;
2. capacità di riconoscere le proprie motivazioni;
3. capacità di riconoscere i propri saperi, i saper fare e le competenze;
4. capacità di lettura del contesto: analisi delle risorse e delle prospettive formative ed occupazionali;
5. capacità progettuali per la realizzazione di un proprio progetto di sviluppo personale.

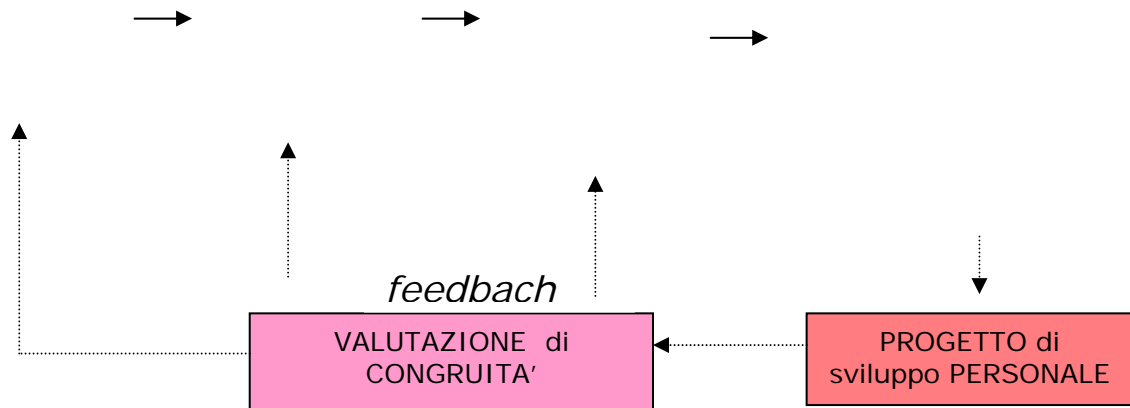
Queste cinque capacità le ritroviamo inglobate all'interno di questo percorso orientativo:

Mondo dei sogni e delle aspettative

Bisogni e motivazioni intrinseche ed estrinseche

Rilevazione del fabbisogno formativo  
Vincoli ed istanze del territorio

Analisi delle risorse: competenze  
Individuazione del potenziale professionali: cosa so e so fare quali sono le conoscenze che a livello meta-cognitivo



Vengono qui riportati, sia pure in modo telegrafico, i significati di ogni singolo elemento:

*Mondo dei sogni(ad occhi aperti) e delle aspettative:* s'intende quel particolare processo attraverso il quale l'insegnante facilita nell'adulto l'esplorazione e la elaborazione:

- a) di ciò che è presente nel mondo delle sue immagini ideali (ciò che vorrei essere, ciò che vorrei fare);
- b) ciò che giace in dormiveglia nel suo potenziale ma che non ha trovato modo di essere portato a coscienza ed organizzato.

*Motivazioni e bisogni:* è quel particolare processo attraverso il quale l'insegnante facilita nell'adulto l'esplorazione di quelle manifestazioni naturali di sensibilità che risvegliano la tendenza a compiere determinate azioni (interne-esterne) o a tendere verso certi fini, per soddisfare quello stato particolare di assenza. Un viaggio che comporta, da un lato la decodificazione e l'analisi dei propri bisogni ( Es. modello Maslow), di verificarne la valenza, l'intensità; dall'altro, vengono analizzate le modalità personali per il loro soddisfacimento. In questo senso la motivazione è sorretta da uno spirito di iniziativa che consiste in una tensione all'obiettivo, al di là di quanto viene prescritto e degli impedimenti burocratici, e nella prontezza a cogliere le opportunità. In ultimo la motivazione è caratterizzata da una buona dose di ottimismo inteso sia come capacità di essere costanti nel perseguire gli obiettivi al di là degli ostacoli incontrati e degli errori commessi, sia come capacità di puntare sulla speranza di successo e non sulla paura del fallimento.

*Analisi delle risorse in termini di sapere-saper fare-saper essere: individuazione del potenziale e delle competenze:* è quel particolare processo meta-cognitivo attraverso il quale l'insegnante facilita nell'adulto la scoperta, l'analisi delle proprie risorse, quell'insieme di conoscenze, competenze, i limiti, gli stili cognitivi, le modalità di

apprendimento in un percorso che tende a far incontrare la persona con la poliedricità presente nelle dimensioni della personalità: intuito, affettività, pensiero, linguaggi, socialità, ecc.

*Analisi fabbisogno formativo - vincoli ed istanze del territorio:* è quel processo attraverso il quale l'insegnante facilita nell'adulto la "dilatazione del suo orizzonte", aiutare l'adulto ad utilizzare metodi e tecniche per documentarsi, per esplorare le opportunità, le più diverse. La dilatazione dell'orizzonte per l'adulto prevede un viaggio creativo nel mondo dell'esistente, ma anche nel mondo della creatività: si ipotizza la possibilità di inventarsi una professione, un mestiere, un percorso formativo, ecc.

### **Gli elementi costitutivi il progetto personale**

Per sua natura il **progetto personale** implica un'attività intellettuale ed operativa che trasforma situazioni date in situazioni desiderate.

Per *progetto personale* si intende quel processo attraverso il quale l'utente viene posto nelle condizioni per divenire competente nel metodo della progettazione. Metodo che lo avvicinerà in modo sempre più analitico, verso:

- a) l'organizzazione delle idee;
- b) la definizione degli obiettivi da perseguire (declinati);
- c) la microprogettazione per obiettivi facilmente perseguibili (steps A-B-C ecc.) nella quale vengono posti in primo piano: - l'analisi delle risorse esistenti - la ricerca di nuove risorse (umane, materiali,) - la strutturazione delle azioni da compiere - l'analisi dei tempi e dei costi (sia umano che economici) - la scelta di strumenti e metodi di verifica e valutazione dei singoli steps;
- d) la scelta di strumenti e metodi per la valutazione finale del progetto.

ó La tracciatura del profilo in ingresso, elaborato dall'adulto attraverso la facilitazione di un insegnante dovrebbe essere inserito, come previsto dalla Direttiva 22 del 6 febbraio 2001 all'interno di un "Dossier individuale" contenente:

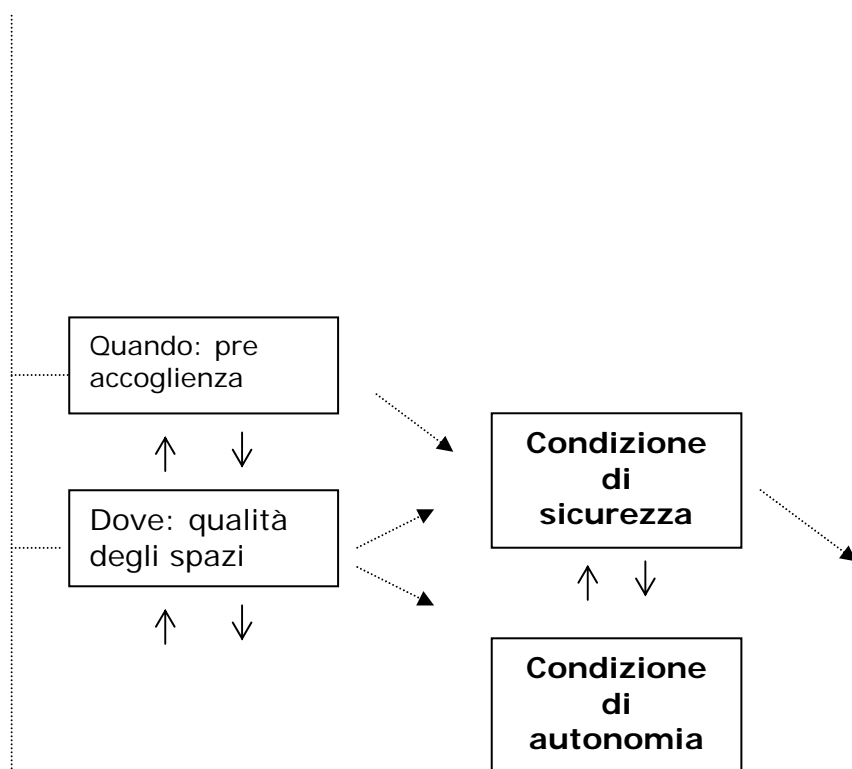
1. informazioni, documenti, racconti, testimonianze, riguardanti le esperienze vissute dal soggetto nel **quadro della vita personale** (hobby, volontariato, tirocini, o altro);
2. informazioni, documenti, racconti, testimonianze, riguardanti le esperienze vissute dal soggetto nel **quadro della vita lavorativa** (ad es. documentazione

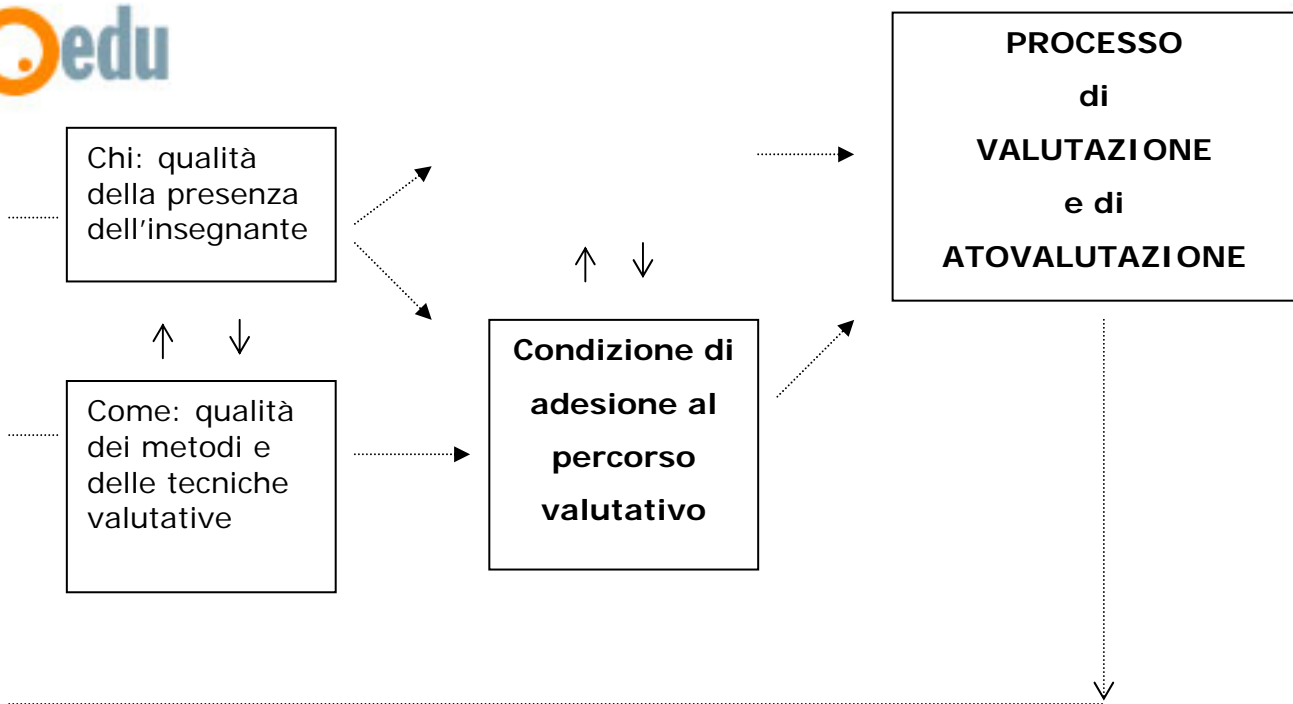
relativa alle esperienze professionali in corso o pregresse, settore di riferimento, attività svolte, prodotti/risultati, conoscenze e competenze acquisite).

3. Documenti relativi progresso **percorso di istruzione/formazione** (ad es. titoli di studio, certificazioni o attestazioni formative, esperienze formative interrotte o in corso, contenuti dei percorsi, conoscenze e competenze acquisite). Rispetto a questo specifico argomento, nel momento in cui l'adulto presenta **eventuali crediti in ingresso**, per essere questi riconosciuti, dovranno essere sottoposti alla valutazione di una Commissione tecnica per l'accreditamento. La Commissione, tenendo conto del Dossier individuale e del "Progetto di sviluppo personale" formula e motiva le determinazioni in ordine al riconoscimento di competenze già acquisite con valore di credito. La Commissione procederà anche alla definizione di livelli per aree disciplinari (certificazione di competenze e crediti) finalizzati ad un'eventuale abbreviazione dei percorsi scolastici, ad ipotizzare specifici percorsi modulari, passaggi, ecc..

ó L'efficacia del processo pedagogico che una scuola può offrire ad un adulto, la si può anche misurare nella capacità che essa ha di far acquisire consapevolezza, capacità, competenze metodologiche per "tracciare" in modo autonomo e intenzionale progetti formativi e di vita.

Lo schema può essere così completato





### Riassumendo:

Tracciare un profilo in ingresso:

- diviene, insieme agli altri processi valutativi, il nucleo centrale sul quale si articola il piano dell'offerta formativa
- caratterizza il processo di **prima accoglienza** attraverso il quale l'adulto si incontra per la prima volta con il "rientro" in una istituzione scolastica. Una prima accoglienza che fa **incontrare** due mondi: **la scuola** con le sue potenzialità, le sue competenze, le sue offerte formative - **l'adulto** con i suoi bisogni, la sua biografia, i suoi sogni, le sue ambizioni, le sue attese, le sue conoscenze e competenze. Un'acquisizione reciproca d' elementi di conoscenza allo scopo di fare emergere le risorse reciproche, i bisogni, le aspettative e gli interessi dei due attori in situazione. Un incontro, o per meglio dire, incontri dove, la conoscenza reciproca, l' estrinsecazione onesta e trasparente dei due livelli di appartenenza, dovrebbero sfociare, per l'adulto, in itinerari di orientamento e, se, nel caso, in una reciproca progettazione di un "percorso comune".
- caratterizza i percorsi per la realizzazione del **patto formativo** .  
A seguito della fase della prima-accoglienza, l'adulto che è interessato ad entrare in un percorso formativo, avrà l'opportunità di realizzare un progetto che lo vede coinvolto, insieme agli operatori della scuola ad un patto formativo. Il percorso è facilitato da personale (es. docenti, tutor consiglieri di orientamento), particolarmente qualificato, ed in possesso di competenze psicologiche e psico-pedagogiche.
- Questa è la fase dove vengono redatti, una serie di documenti pedagogici: parte dei quali riferiti alle risorse personali dell'adulto, altri rivolti invece a ciò che la

suola deve mettere in atto per sostenere il progetto formativo. In buona sostanza, gli elementi raccolti che esprimono l'analisi iniziale della realtà di ciascuno, viene formalizzata in un patto formativo dove le due componenti fissano, sia pur in grandi linee: obiettivi, metodologie e tempi, nonché le modalità di adattamento, di verifica in itinere e di valutazione.