



LPAD: uno strumento
per la scuola di domani
LPAD: A Tool
for the School of the Future

Gabriella Masciavè

ICSEM, ARCA NOVA Cooperativa sociale Onlus, Treviso
gabriella.masciave@arrcaonlus.org

Donata Raddi

ICSEM, Mediation ARCA- Torino

ABSTRACT

The educational poverty characterising this historical period confronts educators with the need to rethink interventions able to solve today's problems. This contribution proposes to re-start from Feuerstein whose theory and tools such as the dynamic evaluation (the Learning Propensity Assessment Device) offer a modern answer to the needs of the Italian schools, who are nowadays undergoing a deep crisis. This article argues that, when included in the school curriculum, Feuerstein's dynamic evaluation can be fruitful to build a new type of school with renewed tools and indicators to evaluate students' progress. This is because, on the one hand, the dynamic evaluation is an effective tool to deal with generalized and specific learning needs, and, on the other hand, it can be integrated in everyday school practice by trained educators. In this way, this paper contends that group or single dynamic evaluations allow for an in-depth understanding of the class or the single student's specific needs. In doing so, the educator can flexibly plan inclusive meta-cognitive interventions, thus reaching students that are often doomed to fail, and prevent issues that, when unaddressed, can become chronic and therefore difficult to overcome.

La povertà educativa che caratterizza questo periodo storico pone gli educatori di fronte alla necessità di ripensare interventi in grado di risolvere i problemi di oggi. Questo contributo si propone di ripartire da Feuerstein la cui teoria e strumenti, come la valutazione dinamica (Learning Propensity Assessment Device), offrono una risposta moderna ai bisogni delle scuole italiane oggi in profonda crisi. Questo articolo sostiene che, quando inclusa nel curriculum scolastico, la valutazione dinamica sia utile a costruire un nuovo tipo di scuola grazie a strumenti e indicatori rinnovati, in grado di monitorare i progressi degli studenti. Questo perché, da un lato, la valutazione dinamica è efficace per far fronte ai bisogni di apprendimento generalizzati e specifici, e, dall'altro, può essere integrata nella pratica scolastica quotidiana da educatori formati. Si ritiene, infatti, che le valutazioni dinamiche di gruppo o singole possano consentire una comprensione approfondita della classe o delle esigenze specifiche del singolo studente. Con esse l'educatore

ha strumenti in più per pianificare con flessibilità interventi metacognitivi inclusivi, raggiungere studenti spesso destinati all'insuccesso, e prevenire problemi che, se non affrontati, possono portare alla povertà educativa.

KEYWORDS

Learning Propensity Assessment Device; Feuerstein Instrumental Enrichment; educational poverty; Mediated Learning Experience; cognitive skills. Batteria di Valutazione della Propensione all'Apprendimento, Programma di Arricchimento Strumentale, Povertà educativa, Esperienza di Apprendimento Mediato, competenze cognitive.

1. Introduzione

Il periodo di incertezza nel quale viviamo ci porta a riflettere sugli scenari che si andranno a delineare nel futuro. Il sistema di Istruzione Nazionale è in crisi e la povertà educativa del nostro e non solo sistema paese è diventata emergenza. Per un adulto, la povertà educativa significa assenza di adeguate competenze personali per insufficiente istruzione, formazione professionale, abilità lavorative (Quintini 2011) alle quali si aggiungono forme di povertà umane come povertà emotive, sentimentali o legate a situazioni di solitudine estrema. Questa povertà affonda le proprie radici lì dove spesso manca l'equità, la giustizia e dilagano le disuguaglianze sociali, sovente dovute all'assenza di adeguate iniziative educative rivolte agli adulti (Cera 2017). Per un giovane, invece, la povertà educativa significa essere esclusi dalla possibilità di apprendere e di avere opportunità di crescere dal punto di vista emotivo e delle relazioni con gli altri (Save The Children, 2014).

Questa esclusione è determinata da un ambiente impoverito dei suoi aspetti culturali e comunitari e da una scuola in difficoltà che non riesce più a favorire emancipazione e mobilità sociale. Ora la domanda è come rispondere a queste esiziali emergenze, quale tipo di soluzioni proporre per ovviare a queste sfide sociali e umane. È urgente di conseguenza pensare a modi di intervento che possano affrontare queste problematicità. Una risposta potrebbe essere dare nuovo e maggiore impulso alla teoria di Reuven Feuerstein che, per i suoi principi ispiratori, può rispondere ancora oggi alle necessità di una popolazione in cambiamento. Feuerstein (2013) sostiene infatti che l'intelligenza umana non è un'entità fissa e che la plasticità del nostro cervello consente alle persone, anche in presenza di compromissione genetica o cerebrale, di modificarsi, adattarsi, sviluppare competenze cognitive, socio emotive, motorie, linguistiche e accademiche.

Nulla è perduto, quindi, ogni individuo di conseguenza ha la propensione a migliorare significativamente la propria capacità di apprendimento indipendentemente dall'età, dal retroterra culturale o dalla condizione economica, se lo si espone però a un intervento educativo appropriato (Feuerstein 1990). Oggi sono in molti ad affermare la veridicità di questo assunto e ricerche sul campo (Tzuril 2021) hanno mostrato come l'Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM) - esperienza che si realizza grazie a quel processo interazionale nel quale un altro essere umano si interpone tra un insieme di stimoli e l'individuo modificandoli in modo che si generi una risposta e un apprendimento appropriato (Feuerstein 1991) - sia l'ingrediente principale per agire sull'apprendimento.

A partire dagli anni '50, seguendo questa convinzione, Feuerstein mette a punto due strumenti di intervento che anche oggi possono diventare una risorsa capace di rispondere ai bisogni di questa emergenza educativa, il PAS (Programma di Arricchimento Strumentale) e LPAD (Learning Propensity Assessment Device). Questi strumenti favoriscono un apprendimento resistente e di conseguenza una Modificabilità Cognitiva Strutturale (MCS)¹. Se il PAS vanta in Italia una consolidata disseminazione (Damnotti 2021), LPAD, pur precedendo il primo a livello di sua creazione, ha bisogno di essere, secondo noi, maggiormente esteso nella pratica scolastica e clinica. Riteniamo infatti che, superando i confini del dominio dei contenuti, dell'età, del genere e dell'etnia, del luogo e dello scopo (Lidz e Haywood 2014) possa essere d'aiuto a una scuola del domani che deve rivedere quali strumenti e indicatori utilizzare per valutare i progressi conseguiti (Alberini et al. 2017).

Feuerstein già nel 1979 evidenzia una preoccupazione crescente riguardo alle implicazioni, sul piano della pianificazione educativa e sociale, delle ingiustizie connesse ai modelli e ai procedimenti di misurazione esistenti. Così come siamo interessati a trovare modi per aiutare gli studenti a imparare o meglio a imparare come imparare, e il PAS è sicuramente una soluzione proponibile, così dovremmo inserire all'interno del percorso formativo valutazioni sul processo dell'apprendere che affianchino modelli di valutazione sulle conoscenze maggiormente familiari agli insegnanti. Di conseguenza, può LPAD individuale, di gruppo, compresa la sua nuova forma digitale, essere pensato come uno strumento da inserire nei piani formativi? Le autrici credono di sì, e cercheranno in questo articolo, anche attraverso casi di studio, di argomentare come la Valutazione Dinamica, se inserita nel curriculum scolastico o in un percorso di formazione per adulti, possa essere uno strumento per prevenire lo svantaggio e per fornire indicazioni sui percorsi educativi e lavorativi da progettare.

2. LPAD come strumento di insegnamento attivo

LPAD è uno strumento di valutazione per la costruzione del pensiero, della percezione, dell'apprendimento e della risoluzione dei problemi mediante un processo dinamico di insegnamento attivo volto a modificare il funzionamento cognitivo (Feuerstein 2013). Tale modalità può fornire all'insegnante, al formatore e al clinico informazioni sullo studente che non sono facilmente esplorabili da altre valutazioni statiche (Lidz 1991). LPAD si concentra di più su come un soggetto reagisce quando gli si richiede di apprendere piuttosto che sui contenuti appresi, ed esprime una valutazione qualitativa di questi processi più che una valutazione quantitativa, aspetto tipico delle classiche valutazioni. Inoltre favorisce la progettazione di percorsi didattici mirati sulle particolari necessità del gruppo classe e del singolo, migliorando l'inclusione e agendo sull'orientamento accademico o post accademico e sull'inserimento lavorativo.

La valutazione dinamica, infatti, ha il vantaggio di esplorare proprio i processi complessi dell'apprendimento e di offrire una guida al come e al perché insegnare tenendo conto delle specifiche necessità del singolo, senza escludere chi non riesce a raggiungere il successo scolastico atteso a causa di un povero concetto di sé, di conseguenti scarse motivazioni, di inadeguate strategie cognitive e meta-

1 Cambiamento permanente, pervasivo e auto-perpetuante che scalfisce l'insieme della struttura neurale dell'individuo.

cognitive (Tzuriel 2021). Questo è possibile grazie al suo modello di intervento che si fonda su tre fasi di somministrazione: pre-test, mediazione, post-test. Queste fasi forniscono informazioni originali sull'esaminato, utili per poi attivare un percorso di apprendimento volto a ottenere MCS e quindi migliori processi di apprendimento. La fase pre-test è simile a quella fornita da una qualsiasi valutazione statica. Il suo obiettivo è quello di osservare il comportamento manifesto dello studente e come può far fronte al compito senza alcun aiuto. La fase di mediazione è invece l'elemento di unicità e diversità rispetto alle valutazioni classiche.

In questa fase si applicano i principi dell'Esperienza di Apprendimento Mediato. Nella fase di mediazione si assiste a una interazione personale fra l'esaminatore e l'esaminato nella quale il primo fornisce supporto al secondo mediando strategie, principi, modelli di mediazione in accordo con i bisogni specifici osservati nel pre-test. Questa è la parte più delicata della valutazione perché richiede che il valutatore possieda una forte intenzione a cogliere gli aspetti positivi delle capacità del soggetto e uno schema interiorizzato dell'elaborazione cognitiva che solo un lungo training può consentire.

L'ultima fase, cioè quella di post test, serve a verificare i benefici della mediazione offerta. Viene proposto uno stimolo che si fonda sulla stessa idea e gli stessi principi del pre-test. Il risultato viene così confrontato con la prestazione medesima del soggetto. Anche in questo caso la differenza rispetto alle valutazioni classiche è significativa. Il soggetto è messo di fronte a sé stesso e non a un ipotetico altro, ciò che verrà evidenziato saranno i cambiamenti ottenuti, il potenziale di apprendimento, le aree di criticità di funzionamento cognitivo sulle quali intervenire, e i modelli di insegnamento auspicabili, e questo è possibile grazie alla relazione forte ed empatica che si innesca tra valutatore e valutato creando sinergia e potenziando i risultati.

3. Dalla Valutazione dinamica individuale a LPAD di gruppo in una prospettiva sociale

LPAD può essere somministrato con modalità diverse a seconda delle necessità. C'è la modalità individuale, particolarmente indicata per soggetti che hanno bisogni educativi speciali e un'analisi molto dettagliata rispetto ai bisogni specifici. Questa si adegua infatti alle necessità del singolo sia per forma che per contenuto: centrale è l'osservazione costante delle risposte dell'esaminato che adattano e regolano di conseguenza gli stimoli e la qualità e quantità della mediazione proposta. Questa è la più praticata in ambito clinico ed è un supporto prezioso per le famiglie e per i caregiver perché fornisce strumenti di analisi e suggerimenti per agire sul contesto sociale nel quale operano e rendere l'ambiente più modificante.

Come esempio si fornisce il caso di U., ragazzo con sindrome di down di 26 anni. Il periodo di lockdown lo ha costretto a un isolamento domestico che lo ha portato sempre di più a rifugiarsi in un suo mondo fantastico. La valutazione dinamica sarà per lui un'occasione per rivedere un inserimento sociale e lavorativo e ridare speranza al suo percorso di vita. È, infatti, proprio questa a mettere in luce come il ragazzo può raggiungere ordini di pensiero più astratti rispetto a quanto evidenziato se lasciato in autonomia. Durante la valutazione e grazie alla mediazione, U. mostra di avere il potenziale per sviluppare quelle funzioni esecutive, come memoria di lavoro, flessibilità mentale e autocontrollo indispensabili per un dignitoso e soddisfacente inserimento lavorativo. Non solo e non meno importante, dà alla famiglia una nuova speranza, indica quale percorso di recupero

intraprendere, insegnando al contempo come mediare il ragazzo nel contesto familiare.

Quando invece si devono valutare alunni delle scuole, adolescenti, studenti universitari per agire sul loro successo scolastico o adulti, per il loro inserimento e successo lavorativo, si può prevedere una modalità di gruppo (Feuerstein 2013). Questa ha il grande vantaggio di capire come l'individuo apprende in una situazione di gruppo che è poi il contesto nel quale si devono misurare e affrontare le sfide quotidiane che si incontrano. Le sue finalità e gli obiettivi principali non sono diversi da quelli della somministrazione individuale e consistono nel valutare la propensione delle persone al cambiamento. Pur meno flessibile nella mediazione, tarata sulla media del gruppo, e meno dettagliata nell'analisi, ha però il grande vantaggio di avvicinarsi molto alle situazioni di vita reale di classe, osservare le relazioni sociali tra pari che si attivano durante gli apprendimenti, le distraibilità e predire quali possono essere considerati i soggetti promettenti e quali devono essere maggiormente aiutati attraverso una mediazione a questo punto più mirata (Feuerstein 2013).

Grazie a questo tipo di valutazione si può scoprire ad esempio come lo studente, che ha risultati scolastici deludenti, mostri invece di essere in grado di compiere analogie e quindi operazioni logico astratte superiori quando il compito non è disciplinare. Non solo, ma si può osservare come durante questi compiti lo stesso studente diventi molto attivo e propositivo grazie al successo ottenuto, aspetto difficilmente verificabile nella normale vita di classe. Nei test con modalità di costruzione visuo-percettiva questo stesso studente, invece, può evidenziare quali possono essere le sue reali difficoltà cognitive e cioè la messa a punto efficiente di abilità organizzative di tipo visuo-spaziale. Possedere queste informazioni può migliorare la percezione dello studente stesso da parte degli insegnanti, i quali altrimenti potrebbero cadere in facili stereotipi e trappole pregiudiziali del tipo: *"è un ragazzo svogliato... non studia... non è capace... non è adeguato a questo percorso di studio..."* e far cambiare a loro le strategie di intervento.

Non solo, il docente, comprendendo meglio quello che non funziona, potrà agire sul compito offerto e sulla sua specificità prevedendo quale difficoltà potrebbe scaturire e migliorare la sua organizzazione o modalità. In questo modo saprà aiutare lo studente ad andare oltre ai suoi limiti, potrà guidarlo con consapevolezza nella decodifica di stimoli visivi e fornire principi e strategie di organizzazione e memorizzazione spaziale fondamentali negli studi STEM. Inoltre, cercherà situazioni di successo per rinforzare la motivazione, ingrediente indispensabile per l'apprendimento. Potrà in aggiunta introdurre nel curriculum strumenti PAS mirati che, liberi dal contenuto disciplinare, lavoreranno per rinforzare e allenare quelle funzioni e operazioni cognitive necessarie per il successo scolastico.

3.1 LPAD come strumento di prevenzione

Siamo convinte che un LPAD di gruppo inserito precocemente nella dinamica di classe possa essere un deterrente per la dispersione scolastica. Avrebbe infatti potuto evitare quanto successo a R., un ragazzo di diciassette anni che aveva frequentato con insuccesso un Istituto elettrotecnico di Milano. Il suo stare in classe era passivo e demotivato. Dopo due bocciature consecutive al biennio inferiore, si era trovato in un bivio se scegliere un inserimento precoce nel mondo del lavoro o recuperare lo svantaggio scolastico subito. Dai primi incontri con R. si per-

cepisce che gli insuccessi scolastici vissuti erano causa di un rifiuto psicologico. Il ragazzo non si sentiva più in grado di affrontare studi complessi tipici di un curriculum scolastico superiore e materie tecnologiche richiedenti un registro linguistico specifico.

La valutazione dinamica offerta sarà in grado di mettere in evidenza alcuni punti di forza nel ragazzo. Il buon campo visuo-percettivo, ad esempio, sarà sfruttato per sviluppare la memoria spaziale, importante per alcune funzioni esecutive proprie del percorso scolastico in atto. La mediazione offerta durante il percorso valutativo lo porterà verso la consapevolezza di come si organizzano informazioni complesse e come queste si ancorino nella memoria di lavoro. Questa inoltre restituirà fiducia e autostima al ragazzo che deciderà di riprendere gli studi con maggiore successo. Ora è nostra convinzione che se una valutazione dinamica fosse stata inserita nel contesto scolastico e curricolare, R. avrebbe potuto evitare disagi e frustrazioni successive con il rischio pericoloso di un abbandono degli studi.

Il caso di R. purtroppo non è isolato, molte di queste situazioni sono venute alla nostra attenzione nel corso degli anni. Uno recente è del dicembre 2021. In un tempo ancora incerto tra l'impossibilità di incontri in presenza e necessità di lavorare con studenti che richiedono valutazioni o supporto nel loro lavoro di studio e di apprendimento nella scuola superiore, arriva la mail di L., una giovane studentessa del primo anno di università, facoltà di psicologia on line, di una nota università di Roma. Anche L. ha una storia di insuccessi pregressi, richiede una valutazione per approfondire le sue modalità di apprendimento e migliorare i suoi tempi e le sue strategie di studio.

La struttura articolata del LPAD e la volontà e la determinazione del soggetto hanno permesso un lavoro approfondito che ha portato in luce difficoltà latenti, per esempio una certa lentezza e faticabilità nella lettura di testi complessi e una dislessia non riconosciuta e non compensata adeguatamente. Le generalizzazioni e gli esempi messi in atto alla fine di ogni test hanno guidato la ragazza verso autoriflessioni significative sul suo modo di procedere e di organizzare i dati acquisiti. La scoperta di come poteva organizzare sia graficamente sia concettualmente più dati creando connessioni logiche, ha aperto la strada all'organizzazione dei materiali più complessi rappresentati dai suoi studi. Tra una seduta e l'altra è significativamente aumentata la sua autostima e l'auto-motivazione a proseguire in una facoltà che pochi mesi prima riteneva faticosa e con molti ostacoli.

4. LPAD-D, la nuova frontiera

LPAD di gruppo si può avvantaggiare anche della modalità digitale, la nuova proposta dell'Istituto Feuerstein, che riesce a tabulare grazie al medium del computer una moltitudine di dati, altrimenti impossibili in tempi rapidi, e a delineare una visione olistica del singolo e del gruppo volta a far avanzare rispetto ai punti di partenza. Anche nel formato digitale, il mediatore umano rimane centrale nel generare il processo di modifica degli esaminandi, ciò che cambia è l'esecuzione del test su dispositivo che si avvantaggia di una piattaforma digitale capace di restituire rapidamente una interpretazione dei dati raccolti e consigli semplici e alla portata del docente da attivare sul gruppo e sul singolo. LPAD-D è non solo un cambiamento tecnologico, ma anche un nuovo linguaggio, una nuova lingua che il computer può rilevare e analizzare generando «stili di apprendimento» (Feuerstein R. 2017) che indirizzano l'intervento verso il corretto modo con cui il lavoro insieme alla persona o al gruppo dovrebbe essere condotto.

Per capire meglio cosa significa stile cognitivo e come LPAD-D possa aiutare il docente, prendiamo l'esempio di uno studente isolato dal resto del gruppo classe che riesce a socializzare solo con pochi suoi compagni e che presenta un profitto apparente di apprendimento basso. Con LPAD-D potrebbe emergere a sorpresa che questo stesso alunno in realtà ha delle altissime abilità che lui stesso spesso non riconosce. È uno studente definito con un input e un output bassi, mentre possiede una buona elaborazione (I- E+ O-)². Questo è il caso di molti ragazzi con dislessia spesso non riconosciuta o non efficacemente compensata, come il caso di L. descritto sopra. L'elaborazione efficace è difficile da capire per un insegnante se è accompagnata da input e output scarsi. I processi di elaborazione sono processi interni e meno legati a comportamenti manifesti e osservabili. Questo studente, come il caso di L., può trovarsi in seria difficoltà quando deve raccogliere numerosi dati e la sua prestazione dà una risposta alle richieste insufficiente. Per questa ragione il suo ricco mondo interiore viene messo in secondo piano e lasciato a una dimensione personale.

Un insegnante può attraverso la valutazione dinamica scoprire abilità potenziali, le può successivamente valorizzare focalizzando l'attenzione sulla raccolta dei dati, su come procedere nella risposta facendo leva proprio sulla capacità dello studente di problematizzare, cogliere le regole del compito e pianificare una risposta: tutti processi che avvengono in elaborazione. Spesso questo stile di apprendimento (I- E+ O-) è la risposta alla poca mediazione ricevuta nei contesti familiari o scolastici precedenti. Scardinare comportamenti e stili di apprendimento radicati è sicuramente una sfida, ma che, condotta intenzionalmente con una capacità di ascolto e il costante rinforzo sul sentimento di competenza, può davvero trasformare una persona con una scarsa immagine di sé in una persona ben inserita e con prospettive accademiche e lavorative appaganti e di successo.

Lo studente non interessato alla lezione frontale, svogliato e distratto, come ad esempio il caso di R. precedentemente descritto, potrebbe evidenziare nella valutazione LPAD-D un profilo nel quale emerge una fragilità sia nella fase di raccolta dati sia nell'elaborazione, ma non nella risposta a uno stimolo (I- E- O+)³. Essendo questo uno studente più orientato verso la prestazione rispetto alla raccolta e analisi dei dati, vedrà queste fasi del pensiero come uno spreco di tempo e risorse, preferendo di più attività laboratoriali nelle quali sente di potersi esprimere meglio. Questa spinta verso il fare piuttosto che il pensare, potrebbe non essere solo una questione legata alle sue capacità cognitive e scolastiche, ma anche una questione di atteggiamento mentale, un atteggiamento di 'impazienza' per lunghi processi che sembrano essere inutili nell'immediato, e ritardare il suo desiderio di risultati veloci (R. Feuerstein 2017). Comprendere questo può indirizzare il docente a capire e valutare meglio lo studente. La proposta di compiti di realtà da svolgere all'interno di un gruppo cooperativo potrebbe far sbocciare talenti che invece non sono altrettanto espressi in compiti più tradizionali. La scuola deve essere inclusiva e permettere a tutti in base alle proprie caratteristiche di potersi esprimere.

Interessante è sottolineare che LPAD-D è in grado di restituire, oltre al profilo individuale, un profilo generale del gruppo esaminato. Il profilo sopra descritto (I- E- O+) potrebbe essere il profilo medio di una classe. Insistere quindi su lunghe lezioni frontali di tipo trasmissivo in questo tipo di situazione è controproducente. Per far sì che il gruppo classe con questa caratteristica risponda meglio all'inse-

2 Input carente, elaborazione positiva, output carente.

3 Input carente ed elaborazione carente, output positivo.

gnamento, si dovrebbe procedere con gradualità, ad esempio spezzettando le attività proposte, introducendo nella lezione molti momenti esperienziali nei quali sfidare gli studenti. Al contempo l'insegnante, diventato consapevole delle caratteristiche dei suoi studenti, porterà particolare attenzione nel guidare l'esplorazione, la raccolta dei dati e l'analisi dei compiti assegnati, che non dovrà essere frettolosa. Inoltre, come supporto e aiuto potrà inserire il Programma di Arricchimento Strumentale PAS all'interno del curriculum. Il suo obiettivo, grazie alle informazioni raccolte dalla valutazione, sarà mirato alle specifiche necessità della classe e avrà il compito di creare il terreno fertile per una modifica dei processi di elaborazione e la costruzione di un habitus mentale più efficace. Il PAS è sicuramente lo strumento ideale per fare metacognizione e attivare la propensione al pensiero attivo che sarà accompagnato da una forte mediazione ricca di significato orientato verso le prospettive future.

5. Conclusioni

Le considerazioni espresse mettono in luce la necessità e l'urgenza di un cambiamento sia metodologico che strumentale del sistema scolastico e formativo. Senza questo sarà difficile combattere la povertà educativa emergenziale del periodo storico nel quale stiamo vivendo. Il cambiamento, come Feuerstein ci ha insegnato, richiede innanzitutto coscienza della modificabilità ed energia positiva nella visione di un'alternativa ottimistica della situazione. Questi fattori riguardano principalmente la consapevolezza a livello istituzionale (piani di sviluppo e riqualificazione dell'offerta educativa e formativa dello studente). Tutto questo non può prescindere dalla formazione professionale del personale docente, cuore e fulcro di qualsiasi cambiamento e parte del problema.

Inserire nei curricula e nelle pratiche educative un sistema di valutazione dinamico come LPAD pone l'accento sull'importanza di investire non solo nei risultati, ma soprattutto nei processi che attivano l'autonomia di pensiero, la fiducia nelle possibilità della persona e nelle sue personali capacità. Non è difficile, quindi, comprendere come questo potrebbe portare benefici tangibili nel prevenire abbandoni scolastici, fragilità educative e comportamenti antisociali e aiutare a sviluppare competenze riflessive per riscrivere esperienze soggettive e collettive, rispettando la molteplicità, la varietà e la non omogeneità dei comportamenti (Chello et al. 2020). Indubbiamente il modello proposto si distanzia e si allontana di molto dai modelli comunemente attuati sia nelle scuole dei bambini sia nelle scuole degli adolescenti e degli adulti, ma è necessario per passare da un paradigma di insegnamento-apprendimento, centrato prevalentemente sulla acquisizione di informazioni, a un modello centrato sulla formazione dell'individuo e del gruppo (pensati in chiave olistica e positiva) visti nelle loro caratteristiche cognitive, emotive e relazionali.

Riferimenti bibliografici

- Alberini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(15), 21-52.
- Cera, R. (2017). *Povertà educativa, sviluppo sostenibile ed educazione informale degli adulti. Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 20-29.
- Chello, F., D'Elia, R., Manno, D., & Perillo, P. (2020). Fragilità educativa e comportamenti an-

- tisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25(60), 45-62.
- Damnotti, S. (2021). *Reuven Feuerstein. Storia straordinaria di un uomo straordinario*. Milano: Simonelli.
- Feuerstein, Reuven, Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device— Theory instruments and techniques*. University Park Press.
- Feuerstein, Reuven. (1990). *The theory of structural cognitive modifiability in B.Presseisen, Ed., Teaching and Learning styles*. National Education Association, Washington DC.
- Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). *Mediated learning experience: A theoretical review*. In Reuven. Feuerstein, P. S. Klein, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience (MLE)*. London: Freund.
- Feuerstein, Reuven et al. (2013). *LPAD: Learning Propensity Assessment Device. Batteria della Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento di Reuven Feuerstein*. Erikson.
- Feuerstein, Rafael S. (2017). *The Learning Potential Assessment Device (LPAD-D) and the Learning Profiles. User Guide*, Edited by Feuerstein Thinking and Learning Ltd, Jerusalem.
- Feuerstein, Rafael S. (2020). *Feuerstein on autism*, Edited by Rafael S. Feuerstein. Jerusalem: The Feuerstein Institute.
- Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. NY: Guilford.
- Lidz, C. S., & Haywood, H.C. (2014). From Dynamic Assessment to Intervention: Can we get there from here? *Transylvanian Journal of Psychology*, 81-108.
- Quintini, G. (2011). *Over-qualified or under-skilled: A review of existing literature*. (NBER Working Paper 121). Paris: OECD.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia. Save the Children Italia onlus*. Accessibile presso: http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img235_b.pdf.
- Tzuriel, D. (2021). *Mediated learning and cognitive modifiability*. Cham: Springer.