

# Un metodo per la valutazione dinamica del potenziale di apprendimento

L'articolo con lo stesso titolo è stato pubblicato in *Innovazione Educativa* n.5/1996

Paola Vanini IRRSAE ER

Si è concluso da qualche mese, con grande soddisfazione di tutti i partecipanti, il corso di formazione sul L.P.A.D. (*Learning Potential Assessment Device*): *Metodo per la Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento*.

Il corso che si è tenuto presso il C.E.I.S. (Centro Educativo Italo Svizzero) di Rimini dal 19 al 24 agosto e dal 2 al 7 settembre 96, è stato organizzato dalla Sezione Educazione Permanente del IRRSAE ER in collaborazione con l'IRFED-ER e rappresenta la naturale prosecuzione dello studio che gli Istituti suddetti da alcuni anni stanno conducendo sui metodi per il potenziamento delle abilità cognitive.

Tali metodi, fornendo agli insegnanti preziosi strumenti di indagine e di intervento didattico, sono particolarmente interessanti per chi, occupandosi di Educazione Permanente, deve fare i conti con bisogni formativi emergenti in varie fasi della vita umana, in situazioni spesso difficili, in cui la familiarità con lo studio e l'apprendimento appartiene, a volte, solo al ricordo o non rientra affatto nella gamma di esperienze personali.

## Un'iniziativa di non facile attuazione

Nell'ambito di una più vasta ricerca sui metodi per l'Educabilità Cognitiva, la nostra Sezione ha promosso fin dall'inizio del 1993 uno studio completo sul PAS: il Programma di Arricchimento Strumentale di Reuven Feuerstein (vedi articolo comparso sul n.6 1993 di questa stessa rivista), una proposta didattica solida ed articolata, per indurre gradualmente ragazzi ed adulti, che incontrano difficoltà nell'imparare, ad una ristrutturazione che modifichi stabilmente ed in senso positivo il loro stile di apprendimento.

Dopo quell'esperienza, nutrivamo il desiderio di conoscere a fondo anche l'altro *sistema applicativo* messo a punto da Feuerstein, con funzioni più diagnostiche che pedagogiche: il L.P.A.D., appunto. Per questo, insieme all'IRFED, ci siamo impegnati con entusiasmo in un'impresa organizzativa di cui solo in corso d'opera abbiamo compreso la portata. Basti pensare che la formazione all'utilizzo di questo metodo di valutazione viene condotta di norma nello stato di Israele, presso l'ICELP, l'Istituto fondato e diretto da Feuerstein e sotto la sua diretta supervisione. Se si eccettua una breve esperienza formativa di una settimana a Torino, quello di Rimini è stato il primo corso completo di formazione al LPAD realizzato in Italia.

Dobbiamo riconoscere, tuttavia, che l'impegno titanico che ci è stato richiesto è stato ampiamente ricompensato dal consenso unanime dei partecipanti e dalla percezione che tutti noi abbiamo avuto, nel corso di quelle due intensissime settimane, di stare fruendo di un'opportunità formativa di qualità straordinaria.

## Formatori di livello internazionale

I lavori sono cominciati puntualmente alle 8.45 del 19 agosto, con la presenza dello stesso Feuerstein che ha illustrato la *teoria della Modificabilità Cognitiva-Strutturale*, ha parlato della *Mediazione Educativa*, che ne costituisce l'aspetto metodologico, e ha delineato le caratteristiche peculiari dei 3 *Sistemi Applicativi*: PAS, LPAD, e *Costruzione di Ambienti Modificanti*, che costituiscono altrettanti strumenti concreti e strutturati per la realizzazione delle istanze teoriche a cui il metodo si ispira.

Nel corso del pomeriggio, Feuerstein ha spiegato il concetto di *Potenziale di Apprendimento* ed è passato ad illustrare gli elementi più qualificanti della *Valutazione Dinamica del Potenziale*, riservando l'intera mattinata successiva a diverse dimostrazioni di interazione educativa-valutativa con soggetti in difficoltà.

Oltre che dall'interesse per i contenuti delle sue relazioni, il pubblico è rimasto catturato dalla forza comunicativa di questo grande maestro, dalla serenità e dall'ottimismo che emanava, dalla profondità e dalla sapienza della sua azione pedagogica. L'espressività del volto anziano, il calore dei larghi sorrisi, i giochi dei toni di voce e il carisma della persona rendevano spesso

superflua la traduzione dell'interprete, sia nei confronti dei corsisti, sia, fatto ancora più sorprendente, nei confronti dei soggetti in difficoltà con cui interagiva.

Il senso di vuoto lasciato dalla sua partenza, avvertito dalla maggior parte dei corsisti, è stato prontamente colmato dall'intervento di David Sasson, collaboratore di Feuerstein in Israele per oltre un ventennio, formatore di grande sensibilità, dotato di una competenza e di una lucidità straordinarie che ha guidato il lavoro del gruppo per l'intera settimana.

## **Un lavoro intenso**

Con lui abbiamo approfondito l'analisi dei concetti teorici introdotti da Feuerstein e ci siamo addentrati nella conoscenza dettagliata e sistematica delle numerose prove che compongono l'insieme della batteria. Ognuna di queste veniva illustrata, applicata, con la collaborazione di un «volontario» fra i presenti, e scandagliata minuziosamente alla luce della *carta cognitiva* in modo da renderne chiari i *contenuti*, le *modalità*, le *operazioni mentali* e le *funzioni cognitive* che vi erano implicate, il livello di *astrazione* e di *complessità* che presentava e il grado di *efficienza* che richiedeva al soggetto per una buona esecuzione. Questa analisi capillare che può apparire estenuante, se si considera che è stata applicata sistematicamente a tutte le prove, si è svolta in realtà con una varietà di modalità di lavoro che non ha lasciato spazi a cali di interesse. La didattica frontale si alternava a momenti di lavoro induttivo ritmati da domande stimolanti e dalla sottolineatura delle conclusioni cui si era pervenuti; le simulate, precedute dalle enunciazioni teoriche del conduttore e seguite dai commenti dei partecipanti, cedevano il posto alle esercitazioni per piccoli gruppi e alla discussione in assemblea, accompagnata dalle puntualizzazioni finali del formatore.

Per ben due volte, nell'ambito complessivo del corso, oltre alle dimostrazioni propositi da Feuerstein, ci sono stati offerti esempi di valutazioni individuali, della durata media di 3 ore, effettuate dal formatore con soggetti in difficoltà. In altre due mezze giornate, suddivisi in gruppi da tre corsisti, ci è stato chiesto di applicare, con alunni aventi problemi di apprendimento, le prove che venivamo apprendendo, per procedere, nella fase successiva, alla comunicazione in assemblea dei risultati ottenuti e delle osservazioni rilevate, alla luce di un insieme di criteri precedentemente stabiliti.

Nonostante il ritmo sostenuto del lavoro, che si è protratto senza soste per 8 ore al giorno e per 6 giorni alla settimana, Sasson è riuscito a mantenere fra i corsisti un livello di attivazione incredibilmente alto e un clima emotivo caldo. Captando gli umori dei singoli e dei vari sottogruppi, calibrava con grande sensibilità i suoi interventi e valorizzava immancabilmente gli aspetti positivi insiti in ogni posizione, attenuando così divergenze e frizioni fra i corsisti che formazioni pregresse profondamente diverse inevitabilmente comportavano.

Siamo stati sottoposti, in questo modo, ad un fuoco d'artificio di stimoli cognitivi, attraverso un esempio straordinario di mediazione educativa: preziosa sintesi di rara competenza e sensibilità pedagogica.

## **Stili differenti**

Nel corso della seconda settimana Sasson è stato affiancato dal Steven Gross, psicologo che da circa un decennio collabora con Feuerstein presso l'ICELP con il compito di effettuare la Valutazione Dinamica in ingresso alle persone che si rivolgono al Centro per una consulenza o un aiuto pedagogico.

Gross si è soffermato in modo particolare sugli aspetti clinici dell'LPAD, dando a tratti alle sue relazioni una coloritura aneddotica e biografica che inizialmente ha lasciato disorientati alcuni corsisti, conformati ormai al bisogno di un'analisi esaustiva e penetrante quale quella a cui Sasson ci aveva abituati. Non è stato necessario molto tempo, tuttavia, per apprezzare lo spessore dell'esperienza e la grande capacità di osservazione che traspariva dagli interventi del nostro secondo formatore, soprattutto nel corso delle simulate e del lavoro con i ragazzi in difficoltà, e per considerare il suo apporto, pur nella diversità degli stili, un prezioso complemento alla formazione che David Sasson ci stava fornendo.

Il corso si è concluso con raccomandazioni precise e puntuali relative alle modalità con cui redigere il *rapporto finale* sugli esiti del test, da consegnare alle famiglie e agli insegnanti dei ragazzi esaminati.

## Che cos' è la Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento?

Vediamo ora da vicino in cosa consiste questa Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento. L'espressione contiene 2 concetti-chiave che richiedono un chiarimento.

Cominciamo dall'ultimo: il concetto di *Potenziale di Apprendimento*.

Sulla base degli studi di Vigotsky, Feuerstein in un primo tempo lo definisce come la *differenza fra il livello di prestazioni che un soggetto può raggiungere con un'efficace mediazione educativa e il livello che è in grado di esprimere lavorando da solo*. Questo scarto ci dà la misura delle sue possibilità di cambiamento e dei margini entro i quali può innestarsi un'incisiva azione pedagogica per far sì che la qualità massima del prodotto ottenuto lavorando con un adulto diventi, per il soggetto, il livello consueto delle sue prestazioni autonome.

Questa definizione di Potenziale richiama dunque alla mente l'idea di una capacità presente, ma non manifesta nel soggetto, che può essere esplicitata se il Mediatore riesce a porlo in condizioni ottimali di lavoro.

Una volta espressa, la capacità deve consolidarsi, in modo a poter essere utilizzata dal soggetto in completa autonomia (il processo di consolidamento di un'abilità viene solo avviato con il LPAD, essendo un compito peculiare del PAS).

Ultimamente Feuerstein propende per una concezione di Potenziale di Apprendimento ancora meno circoscritta e attribuisce ad un buon processo di Mediazione la possibilità non tanto di rendere manifesti ma addirittura di *creare* nel soggetto bisogni, competenze, comportamenti prima del tutto inesistenti.

Per quanto gratificante possa essere l'idea di un'azione pedagogica potente, in grado di suscitare ciò che prima non c'era, noi preferiamo in questa sede continuare a riferirci alla definizione originale di Potenziale di Apprendimento, quella da cui è partita la ricerca che ha portato all'elaborazione del LPAD.

Ciò detto, esaminiamo ora il secondo nucleo significativo dell'espressione precedente: il concetto di *Valutazione Dinamica*, che indica la *modalità* particolare attraverso cui il Potenziale viene preso in considerazione.

Si tratta di un approccio del tutto diverso, negli obiettivi, nella metodologia, nella natura delle prove, rispetto a quello che caratterizza le valutazioni psicometriche tradizionali e come tale richiede agli applicatori un atteggiamento, un orientamento mentale radicalmente differenti. La serie di osservazioni che seguono ci aiuterà a capire meglio l'origine di questa differenza.

### Valutazione Statica - Valutazione Dinamica

La psicomетria è interessata a *quantificare ciò che già esiste*: l'intelligenza innata o acquisita, l'apprendimento realizzato nelle diverse discipline, comunque ciò che è evidenziabile al momento. Ha quindi un *approccio statico*, misura *facoltà* ormai *crystallizzate*.

La valutazione dinamica mira invece a *studiare il cambiamento*, anche se presente in porzioni minime. Paradossalmente non interessa tanto rilevare il ripetersi di buone prestazioni in un soggetto, quanto osservare se e come tali prestazioni possono diventare migliori, o accedere ad un maggior livello di consapevolezza. La valutazione Dinamica è dunque orientata verso ciò che evolve, verso *l'intelligenza fluida*, verso la *modificabilità cognitiva*.

La valutazione statica si interessa solo dei *prodotti dell'attività del pensiero*. La valutazione dinamica osserva in primo luogo i *processi di pensiero*, le modalità percettive, le strategie di apprendimento, ambiti in cui l'insegnamento riveste un ruolo essenziale.

La valutazione statica esprime sostanzialmente un rapporto fra il livello raggiunto dalla prestazione di un determinato individuo e il livello medio ottenuto da individui della stessa età, presi come termine di confronto. Nella valutazione dinamica il confronto avviene fra le prestazioni realizzate dallo stesso individuo prima e dopo la mediazione.

Per queste ragioni il *rapporto fra il valutatore ed il soggetto* è di natura completamente diversa:

- neutro, asettico, uguale con tutti gli individui, in modo da rispettare le condizioni di standardizzazione delle prove, nei test psicometrici;
- partecipato, calibrato su ogni soggetto, teso ad offrirgli le condizioni psicologiche e cognitive migliori per un buon apprendimento (almeno nella fase di Mediazione, come verrà illustrato in seguito), nella valutazione dinamica.

La differenza basilare, a questo proposito, è la sfiducia di quest'ultimo approccio verso qualsiasi tentativo di standardizzazione che porta con sé l'illusione di poter offrire lo stesso «stimolo», purificato da eventuali variabili che lo differenzino, in condizioni ambientali identiche, a tutti gli individui, in modo da poter isolare produzioni «oggettive», non contaminate da particolari condizionamenti; produzioni che diventino quindi espressione diretta delle facoltà attuali dei soggetti, innate o acquisite che siano, che si desiderano misurare.

In realtà stimoli identici vengono filtrati in modo diverso, da individuo ad individuo, in rapporto a molteplici fattori, quali per es. le caratteristiche del retroterra culturale, la maggiore o minore familiarità per il tipo di compito proposto o per le modalità con cui questo si presenta, il livello di emotività personale, le condizioni fisiche e psicologiche del momento, ecc ... È quindi illusorio pensare che lo stesso stimolo possa essere uguale per tutti e fornire un prodotto che sia espressione tout court dell'intelligenza o della capacità elaborativa di un individuo.

Meglio centrare l'attenzione allora, affermano i sostenitori della valutazione dinamica, sulla persona, nella sua situazione specifica, e scoprire quali sono le condizioni che le permettono di massimizzare e ottimizzare le possibilità di cambiamento. Nessuna modalità standardizzata, dunque, per somministrare le prove, ma una variazione graduale e controllata di diversi parametri, cognitivi e relazionali, per individuare gli elementi che meglio di altri favoriscono la manifestazione del potenziale e portano il soggetto alla prestazione migliore di cui in quel momento è capace.

### **A chi si applica il L.P.A.D ?**

Gli utenti ottimali di questo metodo non sono gli individui che di solito ottengono risultati eccellenti o medio alti, e neppure soggetti con un livello molto basso di funzionamento cognitivo. Il LPAD può applicarsi, beninteso, anche in questi casi, laddove sia possibile evidenziare cambiamenti anche di modesta entità. Ma occorre tener presente che la Valutazione Dinamica rivela appieno la sua efficacia con soggetti di età superiore agli 8 anni, o agli 11-12, se affetti da lieve insufficienza mentale, con un funzionamento cognitivo carente, ma non in modo grave, che incontrano quindi alcuni problemi negli apprendimenti.

### **Obiettivi della Valutazione**

Le informazioni che possiamo aspettarci di ottenere sull'assetto cognitivo di un individuo, con l'applicazione di un metodo di valutazione di questo genere, sono qui di seguito elencate:

- Evidenziare in quali ambiti il soggetto esprime le sue *abilità dominanti* e quali funzioni cognitive ed operazioni mentali utilizza efficacemente (punti forti).
- Valutare la *capacità di trasferire* queste competenze a compiti che si presentano con altre modalità e vertono su contenuti diversi, ma che implicano sostanzialmente la manipolazione delle stesse funzioni cognitive e operazioni mentali.
- Individuare le *funzioni cognitive carenti* e le operazioni mentali poco utilizzate (punti deboli).
- Evidenziare le *condizioni ottimali* che favoriscono la produzione di campioni di cambiamento, anche minimi, nel funzionamento cognitivo del soggetto (con particolare riferimento alla Mediazione Educativa).
- Notare in *quali ambiti* del funzionamento mentale *si è osservato il cambiamento*:
  - c'è stato, per es., un *potenziamento di alcune funzioni cognitive carenti*, in una particolare fase dell'atto mentale: input, elaborazione, output?
  - il soggetto ha acquisito, attraverso il lavoro effettuato, *contenuti, concetti, relazioni, termini* che prima non possedeva o non usava?
  - è diventato più *efficiente* (più rapido, più preciso, ha migliorato la qualità dei prodotti)?
  - è migliorata la *componente emotiva-affettiva* legata all'apprendimento: è più motivato, più contento di lavorare, più sicuro di sé, rispetto a quando ha cominciato?
- Analizzare la *natura del cambiamento* osservato: è *resistente* anche al mutare di parametri accessori, *permane* nel tempo, è *trasferibile* ad altri contesti?
- Fare una *previsione* sull'evoluzione del funzionamento cognitivo del soggetto e fornire *consigli* pedagogici precisi e praticabili per sostenerne il cambiamento.

## Modalità di applicazione

Il modo con cui si procede alla Valutazione Dinamica è legato coerentemente con gli obiettivi che abbiamo appena espresso.

Nel proporre al soggetto il lavoro su ogni serie di prove, di cui l'intera batteria è composta, si distinguono 3 momenti:

- 1) la fase di *Pre-Test*
- 2) la fase di *Apprendimento o Mediazione*
- 3) la fase di *Post-Test o Re-Test*

1) Nella *prima delle tre fasi*, si pone il soggetto di fronte a semplici compiti, dopo avergli comunicato gli obiettivi e le modalità del lavoro che si sta intraprendendo e avergli chiarito le conseguenze. Lo si osserva quindi mentre risolve gli esercizi autonomamente, senza fornirgli alcun aiuto. Il valutatore si limita ad annotare i risultati, il grado di efficienza e a porre domande sulle strategie utilizzate, per farsi una prima idea del livello di consapevolezza del discente, del suo stile cognitivo, delle operazioni mentali che utilizza adeguatamente e delle funzioni eventualmente carenti.

Si continuano a proporre esercizi, relativi alla serie già iniziata, che si allontanano progressivamente dai precedenti per il livello di complessità, per il grado di astrazione, o perché chiamano in causa diverse e più numerose funzioni cognitive, fino a quando il soggetto incontra delle difficoltà e non riesce più a procedere da solo.

2) Inizia a questo punto la *fase della Mediazione*. È l'unico momento in cui la figura del valutatore LPAD si sovrappone, senza distinzioni, a quella di un applicatore del PAS: diventa cioè in tutto e per tutto un Mediatore, ossia un bravo insegnante. Questi fornisce al discente tutti i pre-requisiti necessari ad affrontare il compito che è stato per lui causa di un blocco. Quando diciamo «tutti i pre-requisiti» non intendiamo solo quelli cognitivi o metacognitivi, attinenti alla consapevolezza e alla gestione dei processi di pensiero, ma ci riferiamo anche a quelli affettivi ed emozionali, perché il comportamento del soggetto si modifichi anche nelle sue componenti energetiche e motivazionali.

Quando il discente sembra aver acquisito gli elementi necessari ad affrontare il compito, gli si presenta una serie di prove, simili per alcuni aspetti e diverse per altri, per rafforzare alternativamente le diverse acquisizioni. Contemporaneamente si varia anche la qualità e la quantità della mediazione offerta, che tende a divenire sempre meno intensa e ad allungare progressivamente la distanza fra il valutatore e i compiti che il soggetto deve eseguire.

3) Siamo giunti, a questo punto, alla *terza fase*, nella quale si presentano al discente test attinenti ma mai del tutto simili a quelli precedenti, per valutare la resistenza e la trasferibilità di ciò che il soggetto ha appreso. Ci si astiene dal fornire qualsiasi aiuto, se non nei momenti iniziali del Post Test, per non evidenziare in modo troppo brusco e repentino la differenza rispetto alla fase precedente. Si registrano sistematicamente le risposte, i tempi, le modalità di esecuzione e gli interventi che eventualmente si rendessero necessari da parte del valutatore, non computando, in sede di valutazione, le risposte positive derivanti da sollecitazioni più forti e precise di un semplice richiamo alla focalizzazione dell'attenzione.

## Contenuti delle prove

La batteria nel suo complesso si compone di 16 serie di prove e di altri item che vengono applicati solo in casi particolari. Alcuni di questi test sono l'esito originale dell'elaborazione e della ricerca condotta da Feuerstein e dalla sua équipe; altri (Figura Complessa di Rey, Matrici di Raven, Organizzazione di Punti, Pochoir ecc ...) sono test preesistenti, che Feuerstein ha chiesto e ottenuto di poter inserire nella sua batteria e di poter utilizzare con modalità e scopi differenti da quelli per cui erano stati conati, predisponendo, per alcuni di essi, diverse serie di variazioni.

Per semplicità possiamo raggruppare l'insieme delle prove in 3 categorie:

a) prove che riguardano l'*organizzazione visuo-motoria e percettiva*, (Organizzazione di Punti, Figura Complessa, test di Lahi ecc ...). Queste consentono di sondare la capacità del soggetto di organizzare campi visivi non strutturati, superando interferenze percettive attra-

verso l'uso di idonee strategie cognitive; permettono inoltre di valutare la capacità di stabilire e proiettare relazioni virtuali;

b) prove che si basano sull'utilizzo della *memoria*, sia di tipo spaziale che verbale che semantico (test di Apprendimento delle Posizioni, test dei Plateaux, test delle 16 Parole, test del Richiamo Associativo);

c) prove che richiedono processi di pensiero ed *operazioni mentali di livello elevato*, come l'individuazione e la generalizzazione di relazioni fra elementi e di relazioni fra relazioni; l'utilizzo del pensiero inferenziale induttivo e deduttivo; la moltiplicazione logica; la trasformazione mentale di rappresentazioni complesse, ecc ... (Test delle Progressioni Numeriche, Test delle Sagome, Le Matrici di Raven, l'Organizzatore).

### **Tempi per la somministrazione**

Se si considerano la vastità dei contenuti e l'articolazione dell'impianto metodologico, si comprende, senza bisogno di ulteriori informazioni, che il tempo richiesto per la corretta applicazione di una valutazione di questo tipo non può essere ridotto. I valutatori esperti parlano di una media di 12-20 ore di lavoro con ogni soggetto, cui vanno aggiunti i tempi per l'analisi e la valutazione delle prove, per la redazione dettagliata dei rapporti finali e per i colloqui da intrattenere, in fase preliminare e in fase conclusiva, con gli insegnanti e con le famiglie. Il ritmo ottimale potrebbe essere quello di 1-2 applicazioni alla settimana da 2-3 ore ciascuna.

È possibile anche una somministrazione collettiva della batteria, che procede con modalità un po' diverse e consente di ottenere altre informazioni. Può essere utilizzata, per es. nel corso di una ricerca, o per acquisire un certo numero di dati sulla situazione del gruppo classe, a partire dai quali elaborare un programma di intervento per l'intera scolaresca.

Questo argomento sarà oggetto di un ulteriore segmento formativo, di cui parleremo più avanti.

### **Costi per l'attuazione del corso**

Come si può immaginare i costi legati alla realizzazione di un'iniziativa come quella che abbiamo descritto sono stati elevatissimi. Hanno inciso pesantemente in primo luogo le spese per il pagamento di tutte le competenze (onorario, viaggio vitto alloggio) relative a formatori provenienti da zone non proprio vicine all'Italia e il cui nome costituisce di per sé un richiamo mondiale; ci riferiamo in modo particolare alla presenza di Feuerstein e della moglie. Molto oneroso è stato anche l'acquisto dei molteplici materiali didattici necessari (dispense, manuali, fascicoli di schede, test cartacei e non), alcuni dei quali di non facile reperimento. Vanno aggiunte inoltre le spese per il pagamento delle interpreti (il corso si teneva in lingua francese, ma uno dei formatori, Gross, parlava solo l'inglese, il che ha comportato la compresenza di una seconda interprete che si è alternata alla prima, durante la seconda settimana), del personale e degli strumenti per le registrazioni audio e video ecc ...

Non essendo disponibili nel nostro Istituto fondi per finanziare, neppure parzialmente, questa iniziativa, abbiamo stabilito una rete di collegamenti con l'Assessorato alla Formazione Scuola Università del Comune e della Provincia di Rimini, con l'Assessorato alla Cultura della città, con la Fondazione Cassa di Risparmio e con l'Università di Rimini. Tali istituzioni, nel manifestarci il loro consenso, si sono dichiarate interessate alla prosecuzione di iniziative di formazione di questo genere. Il contributo finanziario che ci hanno offerto ha reso possibile la riduzione della quota di frequenza che siamo stati costretti a chiedere ad ogni corsista, che è rimasta comunque elevata, in rapporto allo stipendio medio di un insegnante.

### **Valutazione dell'esperienza**

Ciononostante segni di apprezzamento ci sono pervenuti durante tutta la durata del corso, alla fine del quale siamo state letteralmente avvolte, la direttrice dell'IRFED-ER e la scrivente, da innumerevoli espressioni di riconoscenza, mentre un applauso scrosciante e prolungato, al limite della resistenza, ed un «Arrivederci», che rivelava il desiderio di riprendere la formazione in un prossimo futuro, accompagnavano la partenza dei nostri formatori.

La soddisfazione che ha segnato questa esperienza è documentata nei *questionari di valutazione* che abbiamo proposto alla fine del percorso, prima di congedarci dai corsisti (gli stessi sono ora disponibili nell'ufficio della Sezione Educazione Permanente del nostro Istituto.)

## **Considerazioni finali**

Per quanto ci riguarda, consapevoli della situazione di emergenza in cui versa la scuola italiana, NON riteniamo opportuno organizzare proposte formative che rappresentino un risparmio sulla qualità, nonostante le ristrettezze economiche in mezzo a cui lavoriamo.

É evidente che non potremo permetterci di avere sempre nei nostri corsi studiosi di fama mondiale come Feuerstein, per es.; ma esiste un folto numero di *formatori*, dal nome meno prestigioso e *di competenza elevatissima*, di cui intendiamo *fare un'anagrafe, per poterli utilizzare, consigliare e ricontattare*, per esigenze analoghe; così come riteniamo doveroso, da parte nostra, *interrompere le collaborazioni con i formatori che non si sono rivelati in grado di fornire un contributo reale e spendibile a sostegno dei docenti*.

Sembrano considerazioni banali, eppure non è del tutto scomparso il costume di interpellare «esperti» in un determinato problema solo perché operano nelle vicinanze, o perché da anni si occupano, senza verifiche, della formazione in un determinato settore, o perché le loro tariffe sono le uniche compatibili con le risorse di cui si dispone, o per altre ragioni che poco hanno a che fare con la qualità dell'offerta formativa.

In questo campo c'è bisogno, a nostro parere, di una maggior dose di *discernimento* e di *fiducia*.

*Discernimento*, per selezionare le *proposte realmente utili alla scuola*, non solo per ciò che concerne il livello qualitativo dei formatori di formatori, come dicevamo prima, ma anche in rapporto ai contenuti; non riattivando o modificando drasticamente quelle che non hanno soddisfatto questi requisiti.

*Fiducia*, per non abbandonare la speranza di poter reperire risorse, nonostante tutto, per quelle iniziative che si ritiene meritevole, veramente, di essere realizzate.