

Presentazione

Flavia Marostica
IRRE Emilia Romagna

Mia zia Maria, nata nel 1894, ha iniziato a insegnare prima della prima guerra mondiale e, dopo una lunga interruzione «familiare», ha ripreso a fare la maestra con lo stesso entusiasmo e la stessa passione nel 1954. Mio padre, Francesco Saverio, nato nel 1904, ha cominciato a dare lezioni private a 16 anni e poi ha insegnato per circa trenta anni prima in un liceo scientifico, poi in un istituto tecnico, tra la metà degli anni quaranta e la metà degli anni settanta. Io, nata nel 1946, ho insegnato dal 1971 fino al 1988 e dal 1991 mi occupo di ricerca educativa. In poche parole, la mia famiglia ha attraversato l'intero Novecento dentro la scuola: logico, quindi, che nelle conversazioni in casa fosse presente, frequentemente, il tema dell'insegnamento e dell'apprendimento come un argomento che faceva parte integrante della vita quotidiana di tutti. Tra le tante cose di cui si discuteva c'era una convinzione di mio padre che spesso ritornava e mi colpiva molto perché in netto contrasto con le idee correnti più diffuse: sosteneva, infatti, con grande convinzione che gli insegnanti veramente bravi, anzi i più bravi, erano quelli che riuscivano a far apprendere ai ragazzi dell'avviamento professionale, i più difficili e problematici, e quindi individuava le competenze professionali degli insegnanti non nella quantità di saperi posseduti e trasmessi, ma nella qualità della relazione educativa che erano in grado di instaurare e nei risultati effettivamente ottenuti sul campo, anzi in un campo difficile.

Probabilmente devo a mio padre l'interesse che mi ha sempre guidata, quando insegnavo e anche adesso, nella ricerca delle modalità e degli strumenti più idonei a sostenere il processo di apprendimento dei bambini e dei ragazzi, soprattutto di quelli che sono portatori di difficoltà di natura e portata diverse. Lo stesso interesse e curiosità che mi hanno spinto nel 1993 ad iniziare e a portare a termine tutto il *Programma di arricchimento strumentale* di Feuerstein che abilita all'utilizzo autorizzato del metodo con gli allievi: senza ombra di dubbio l'esperienza formativa più coinvolgente e significativa che ho fatto in tutta la mia ormai lunga esperienza di formazione, quella che ha lasciato il segno più profondo e indelebile, quella che non si può non avvertire nelle cose che faccio, nelle cose che dico, nelle cose che scrivo. La prima caratteristica, significativa, del metodo, infatti, è quella di ingenerare in chi lo ha seguito la convinzione solida di avere usato il proprio tempo e le proprie fatiche in modo positivo e costruttivo, di aver imparato molto di se stesso e anche degli altri, di essere uscito indubbiamente modificato e anzi migliorato e, quindi, di essere pienamente soddisfatto dell'esperienza fatta. La seconda caratteristica, è quella di dare risultati significativi non solo se applicato con persone in difficoltà, ma anche con persone che non ne hanno ma alla fine del percorso risultano molto arricchite in termini di flessibilità, di creatività, di relazionalità. Questo spiega come mai sia un metodo usato sia in situazioni «di frontiera» sia per aggiornare dirigenti d'azienda e persone a professionalità alta, garantendo a tutti, proporzionalmente ai livelli di partenza, il potenziamento delle abilità cognitive ma anche dell'autostima e quindi della motivazione. Questo spiega anche il fatto che sia molto conosciuto nel mondo, non solo perché studiato e sperimentato da diversi istituti e dipartimenti universitari (Francia), ma anche perché rientra nel curriculum obbligatorio degli insegnanti (Spagna). C'è da aggiungere che, fondato su una solidissima e multiforme base teorica accompagnata da dettagliate indicazioni operative, consente sia percorsi che non attraversano le discipline e si possono attivare come esperienze formative complementari rispetto la didattica disciplinare sia una rivisitazione dell'insegnamento disciplinare per renderlo più attento alla cura e al sostegno dei processi di apprendimento.

Ho apprezzato, quindi, particolarmente il nuovo lavoro di Paola Vanini, la mia collega che ha il grande merito di aver introdotto il metodo Feuerstein nel nostro istituto, di aver avviato una ormai lunga esperienza di corsi di formazione in diversi luoghi della regione e di aver stipulato (unico ente pubblico in Italia) una apposita convenzione che accredita l'IRRE Emilia Romagna alla formazione di applicatori del metodo e alla sua diffusione con l'ICELP, l'Istituto in Israele in cui opera Feuerstein. Erano già apparsi alcuni suoi articoli sulla nostra rivista, «Innovazione educativa», su alcuni aspetti fondamentali e particolarmente interessanti del metodo e una prima presentazione sintetica era contenuta nel volumetto intitolato ***Il metodo Feuerstein: una strada per lo sviluppo del pensiero*** pubblicato nel 2001.

Questo nuovo lavoro, rispetto i precedenti, è più ampio e dettagliato e consente meglio di apprezzare i diversi risvolti del metodo, anche per la presenza di 6 storie emblematiche che danno il senso reale della applicazione e dei risultati effettivamente possibili. Lo stesso titolo, ***Potenziare la mente ? Una scommessa possibile***, che propone e afferma la possibilità di potenziare la mente, è una sintesi provocatoria nei confronti del senso comune.

Nel primo capitolo, introduttivo, viene **riassunta la storia** e descritto sinteticamente come è nata la proposta di Feuerstein, in risposta a quali problemi particolari storicamente dati, e come si è trasformata nel tempo in uno strumento utilizzabile ovunque c'è bisogno nella società contemporanea.

Nel secondo, quinto e sesto capitolo sono presentati, con i riferimenti teorici fondamentali, i **concetti/supporti chiave** sui quali si regge la proposta di Feuerstein.

1. La teoria della modificabilità cognitiva strutturale

«La convinzione che le strutture neuronali umane siano plastiche, ossia plasmabili» e che quindi il «comportamento cognitivo dei soggetti» e le «capacità di adattamento all'ambiente» siano modificabili è oggi suffragata anche dalle ricerche scientifiche sul cervello e sulla mente condotte soprattutto negli ultimi quindici venti anni. «Sperimentazioni più recenti che prevedevano l'uso delle tecniche di indagine attualmente a disposizione quali la TAC (tomografia assiale computerizzata) e la RMN (risonanza magnetica nucleare) hanno evidenziato uno sviluppo notevole nella rete di sinapsi dei neuroni cerebrali in soggetti sottoposti a programmi di apprendimento condotti con sistematicità e per una certa durata»: questo significa che «le cellule cerebrali ... se sollecitate in modo costante da esperienze di apprendimento pregnanti ... creano il supporto strutturale per un funzionamento cognitivo più efficiente», nonostante la continua perdita di neuroni che ogni adulto subisce senza che essi possano essere sostituiti.

L'intelligenza non è, dunque, qualcosa di immutabile che si ha o si eredita; nasciamo diversi, ma il nostro sviluppo dipende molto dalle esperienze che facciamo, soprattutto quelle di apprendimento, in quanto molte nostre potenzialità non si realizzano automaticamente, ma solo in presenza di determinate condizioni. Infatti «la modificazione cognitiva strutturale ... non riguarda la quantità e la qualità dei contenuti, ma la strumentazione necessaria per apprendere, la modalità con cui il soggetto si pone di fronte ai problemi o ai contenuti dell'apprendimento, un cambiamento del modo con cui seleziona, elabora e risponde agli stimoli ambientali generali».

Ci sono, è vero, alcuni «periodi ottimali» per apprendere e per modificarsi (preadolescenza, scuola media), ma anche gli adulti hanno questa possibilità perché non c'è nessun organo che sia così plastico, continuamente modificabile come il cervello umano (Goleman 1996). Non esistono, quindi, studenti «nati» intelligenti e studenti «nati» non intelligenti, studenti da liceo e studenti da istituto, ma tutti sono portatori di intelligenza, uditiva visiva o operativa, che aspetta solo di venir potenziata e arricchita e guidata alla scoperta delle dimensioni meno familiari.

2. La **carta cognitiva** e la **lista delle funzioni cognitive carenti**

La elaborazione di questi due dettagliatissimi «supporti concettuali» che servono per «rendere più precisa l'osservazione e più incisivo l'intervento» forniscono due strumenti «salutari» perché consentono di cogliere aspetti spesso poco curati o sottovalutati dell'apprendimento.

La **prima** consiste in sette parti/parametri «che consentono di mettere in relazione le caratteristiche di un compito con la prestazione del soggetto che l'affronta» e forniscono quindi «le caratteristiche degli esercizi o delle prove» da «assegnare agli allievi» e permettono di «osservare e interpretare ... il loro comportamento cognitivo in rapporto alle prove assegnate»:

- «contenuto sul quale è centrato l'atto mentale
- modalità o linguaggio con cui è espresso l'atto mentale e sono richieste le risposte
- fasi dell'atto mentale e funzioni cognitive relative» (input-elaborazione-output) come risultanti «dell'interazione di tre componenti (la capacità, il bisogno, l'orientamento)»
- «operazioni richieste dall'atto mentale» come insieme di regole «che permettono di gestire ed elaborare le informazioni a livello astratto al fine della risoluzione del compito»
- livello di complessità
- livello di astrazione
- livello di efficienza del processo (conseguimento dell'efficacia e quindi degli obiettivi attraverso un uso economico e ottimale delle risorse).

La **seconda** «funziona da lente di ingrandimento per esplorare nei dettagli il terzo dei sette parametri» della carta e serve per individuare le «abilità cognitive scarsamente sviluppate o usate in maniera episodica, casuale, non ricorrenti nel repertorio comportamentale del soggetto per varie ragioni» che, tuttavia, «attraverso adeguate esperienze di apprendimento mediato», possono essere potenziate nella misura in cui l'individuo «si sente motivato, gratificato o avverte la necessità di attivare un certo comportamento».

3. La **mediazione**

La scelta professionale di questa modalità di relazione educativa come modalità più idonea per facilitare l'apprendimento (apprendere non in solitudine, ma guidati, anzi apprendere solo se guidati) e per sviluppare tutte le potenzialità possibili, magistralmente analizzata e modellizzata nello splendido capitolo sull'apprendimento mediatizzato di **Non accettarmi come sono**, l'unico testo di Feuerstein tradotto e pubblicato in Italia, consente a tutti di migliorare.

Il docente, «il mediatore è una persona che si fa carico in modo intenzionale degli apprendimenti» del bambino del ragazzo dell'adulto, «si interpone fra quest'ultimo e gli stimoli ambientali, ne seleziona e ne evidenzia alcuni trascurandone altri, li modifica perché siano meglio recepiti, li ripete con una frequenza maggiore di quella che avrebbero naturalmente, ne regola la durata l'intensità l'ordine di apparizione, dà loro significato. Così facendo altera le condizioni naturali di apparizione degli stimoli, che sarebbero casuali, per creare artificialmente condizioni più favorevoli all'apprendimento. Facilita la loro organizzazione nello spazio e nel tempo, abitua» il bambino il ragazzo l'adulto «a mettere a confronto i dati su cui opera, ad individuarne le connessioni causali, finali, di identità, somiglianza, differenza, esclusività; stimola in lui il bisogno di cercare relazioni fra ciò che viene recependo e le conoscenze che già possiede, contrastando in questo modo la tendenza ad una percezione episodica e frammentaria della realtà caratteristica del comportamento cognitivo di basso livello. Abitua alla necessità di definire con precisione i problemi e di prefigurarsi mentalmente il percorso necessario per risolverli, anticipando le conseguenze delle mosse ipotizzate, prima di passare all'azione; aiuta così ... a controllare la propria impulsività e a ricorrere il meno possibile al procedimento <<per prove ed errori>>. Lo affianca nel momento di produrre risposte, siano queste orali, scritte, grafiche o motorie, per fare in modo che esse siano comprensibili, non egocentriche, precise, coerenti con i problemi e con gli obiettivi che il soggetto intende realizzare».

4. Le modalità di conduzione di una lezione

Purtroppo è chiamata così, anche se, facendo attenzione alla sostanza della proposta, andrebbe meglio l'espressione *attività didattica di tipo laboratoriale*, in contrapposizione al significato consolidato della parola lezione che è per sua natura una modalità di tipo trasmissivo e cattedratico.

Questa parte contiene le indicazioni metodologiche coerenti con l'impostazione del metodo, ma è molto utile anche per progettare le unità orarie dei moduli di apprendimento.

Vengono proposti **4 momenti/fattori fondamentali** da gestire in modo flessibile, ma con una buona pianificazione del tempo, non solo sul piano cognitivo, ma anche tecnico materiale:

- l'introduzione
- il lavoro autonomo sugli esercizi
- la discussione per l'insight
- il riassunto.

Le attività sono svolte, alternando momenti di attività collettiva e a piccoli gruppi, momenti in cui è prevalente l'attività del conduttore e momenti in cui è prevalente l'attività dei discenti: l'obiettivo è «mantenere vivo l'interesse e la partecipazione degli alunni».

Le **sequenze** proposte, per predisporre le quali è possibile utilizzare una scheda appositamente preparata riportata a fine capitolo, sono:

- «riassunto dell'attività precedente
- osservazione panoramica (attivazione dell'interesse)
- individuazione e definizione precisa degli obiettivi
- ricerca sistematica dei dati in funzione degli obiettivi individuati
- previsione di eventuali difficoltà e anticipazione di possibili strategie
- lavoro individuale e mediazione individualizzata (parte prima)
- discussione, analisi delle strategie dei processi e degli errori» (controllo)
- «puntualizzazione dei termini specifici (...)
- lavoro individuale e mediazione individualizzata (parte seconda)» (completamento)
- «nuova discussione sui risultati, strategie, procedimenti, errori» (nuovo controllo dei risultati e discussione sui processi adottati)
- «generalizzazione (formulazione in termini più generali di una regola, di un principio, di una constatazione scaturiti dal lavoro)
- bridging o transfer (trasposizione della generalizzazione o anche dei nuovi vocaboli appresi ad altri campi di esperienza)
- riassunto della lezione (sommario degli obiettivi individuati e delle acquisizioni realizzate e valutazione soggettiva del gradimento della lezione)».

Nei capitoli 3 e 4 sono presentati i **3 sistemi applicativi** che costituiscono la strumentazione concreta con cui si procede alla ristrutturazione cognitiva attraverso la metodologia della mediazione».

A. Il programma per la **valutazione dinamica del potenziale di apprendimento** con funzione diagnostica che si differenzia in modo radicale dalle elaborazioni della psicomетria tradizionale (statica) in riferimento:

- sia all'**oggetto** della valutazione («i processi con cui l'individuo si rapporta al compito, gli approcci percettivi, le strategie di apprendimento, le modalità con cui fornisce le risposte» per individuare «se e come tali prestazioni possono diventare migliori»),
- sia alla **modalità** di conduzione delle prove (centratura dell'«attenzione ... sulla persona» per «scoprire quali sono le condizioni che le permettono di massimizzare e ottimizzare le possibilità di cambiamento»)

- sia agli **esiti** e alla loro interpretazione (confronto tra «le prestazioni realizzate dallo stesso individuo prima e dopo la mediazione, fra il suo livello complessivo di partenza e quello finale»)
- sia agli **strumenti** impiegati (strutturazione delle prove «in modo da permettere la rilevazione di cambiamenti anche minimi»).

Non è possibile, infatti, predire nel lungo periodo lo sviluppo delle capacità mentali di una persona in base alle capacità che manifesta in un determinato momento, ma è possibile individuare le **capacità potenziali** e le **capacità latenti** presenti nella mente di ogni soggetto, magari sconosciute a lui stesso e che richiedono particolari interventi e condizioni per manifestarsi. L'obiettivo del percorso è mettere in luce le abilità dominanti e le capacità cognitive ben utilizzate, le funzioni cognitive carenti, le operazioni mentali poco utilizzate, le motivazioni degli insuccessi e individuare qualità quantità e condizioni degli input necessari per un miglioramento, riscontrare gli ambiti in cui è avvenuta una modificazione e le caratteristiche di questa e infine delineare e sostenere un ulteriore possibile processo di miglioramento.

B. Il programma di **arricchimento strumentale** con funzione di potenziamento delle abilità cognitive, ma anche emozionali.

Non serve all'«ampliamento dell'insieme delle conoscenze, ma del repertorio degli strumenti per conoscere», non lavora con le discipline tradizionali né tanto meno le sostituisce, «ma le affianca, potenziando la strumentazione cognitiva per affrontarle»; è «uno strumento che fornisce il pretesto per attivare esperienze di apprendimento mediato» con l'intendimento di «modificare l'individuo in maniera durevole, in modo da renderlo capace di rispondere attivamente agli stimoli ambientali, aumentando soprattutto la sua capacità di anticipare l'azione (pensare prima di agire)» per «rendere i discenti capaci di auto-modificarsi e di implementare queste loro capacità, quando si troveranno soli di fronte agli stimoli della vita quotidiana».

Gli **obiettivi** di questo sistema «strutturato in maniera coerente altamente credibile» in **14 diversi strumenti/percorsi** da seguire in modo sequenziale in quanto sono predisposti in ordine di difficoltà/astrazione/complessità crescenti sono di:

- «correggere le funzioni cognitive carenti
- sviluppare gli strumenti verbali e le operazioni logiche necessari all'apprendimento e alla comunicazione
- stimolare l'acquisizione di abitudini cognitive positive
- mediare il pensiero riflessivo
- produrre una motivazione intrinseca al compito
- mediare un cambiamento della propria immagine, da quella di ricevitore e riproduttore passivo di informazioni a quella di generatore attivo di nuove informazioni».

C. Il programma di **modellamento di ambienti modificanti** con la funzione di accoglienza, sostegno e implementazione del cambiamento.

Serve a «strutturare un ambiente che sia capace di accogliere questi cambiamenti e sappia trovare modalità differenti da quelle abituali per relazionarsi con un individuo che è diverso da prima e che deve, e può, continuare a modificarsi» e serve anche a non vanificare i percorsi fatti con gli altri due metodi e a evitare di bloccare il miglioramento in atto.

L'ambiente per svolgere queste funzioni deve avere quattro caratteristiche:

- essere «aperto, senza pregiudizi o stereotipie, capace di garantire a tutte le persone, anche a quelle con carenze funzionali, l'accesso all'intera serie di opportunità della vita», in grado di offrire a tutti la fruizione del diritto ad accedere a tutte le possibilità per realizzare il proprio potenziale e contemporaneamente di chiedere a ciascuno di assumersi le proprie responsabilità e di rispondere delle modalità con le quali concorre alla vita collettiva,
- essere in grado di «creare le condizioni di tensione positiva verso il nuovo» in modo «da far nascere nella persona il bisogno di provare, di conoscere situazioni nuove», da rendergli

evidente che «la ricompensa o il vantaggio che segue l'adattamento sia significativo per la sua vita» e di «ampliare e potenziare la sfera dei bisogni (cognitivi, affettivi), delle curiosità e degli interessi» fino a consentirgli di «percepirsi come <<in grado di adattarsi>>»

- essere capace di organizzare «situazioni programmate e controllate di confronto con i nuovi compiti», non appiando gli ostacoli ma da un lato stimolando e incoraggiando e dall'altro calibrando le difficoltà, le scadenze e le consegne e chiedendo a ciascuno di far appello alle proprie risorse per affrontarli
- essere disponibile a «prevedere l'attuazione di interventi di mediazione generale e interventi di mediazione specifica per stimolare alla modificazione attiva» in modo che gli stimoli, «dosati con cura comprensione e intelligenza», siano accompagnati «dallo sviluppo di tecniche individualizzate per sostenere la modificazione dell'individuo» e per aiutarlo «ad affrontare ad uno ad uno i compiti ... e a divenirne padrone».

Il linguaggio chiaro e fluido, il tono appassionato e convinto, la ricca bibliografia che valorizza non solo le elaborazioni sul metodo ma anche metacognizione, cooperative learning, intelligenza emozionale, fanno di questo libro un testo che fa pensare, anzi fa pensare molto, ma che scorre via d'un fiato e avvince nella lettura dalla prima all'ultima riga.

Un'ultima osservazione. Tra le storie riportate, quella di Filippo è certamente quella che più fa riflettere sulla scuola: c'è da chiedersi, infatti, quanti Filippo popolano la nostra scuola. Mentre si potrebbe fare molto, se solo si abbandonasse «l'atteggiamento di accettazione passiva a favore di un approccio attivo e modificante». Se, infatti, **Potenziare la mente è una scommessa possibile** si può fondatamente ritenere che ogni singolo bambino ragazzo adulto che entra a scuola rivolga a ogni singolo insegnante la stessa, consapevole o inconsapevole che sia, richiesta di intervento che gli consenta di migliorare e dica con convinzione: **Non accettarmi come sono.**

Flavia Marostica, nata a Gorizia nel 1946, attualmente vive e lavora a Bologna come tecnica ricercatrice presso l'IRRE Emilia Romagna, occupandosi di didattica dell'area geo-storico-sociale e di orientamento (curricoli e moduli di apprendimento, didattica orientativa, normativa e azioni entro il sistema scolastico e in integrazione). Tra le ricerche e le pubblicazioni più recenti in questo secondo ambito di ricerca: *Il processo di riforma in atto negli istituti professionali* (a cura di) Quaderno di IE IRRSAE ER 1995; *Orientamento e scuole superiori* (a cura di), IRRSAE ER Edizioni Synergon, Bologna 1995; *Tendenze e ricerche su chi studia negli istituti tecnici e negli istituti professionali dell'Emilia Romagna* in *Scuola, Università, Formazione professionale e mercato del lavoro - Rapporto 1995*, Bologna 1996; *Curricoli e moduli di apprendimento* in *Autonomia flessibilità scelta del curriculum* (a cura di Anna Bonora e Paolo Senni), IRRSAE ER Bologna 1998, ripubblicato con gli stessi titoli nel 1999 a Bologna da Cappelli; *Tendenze e ricerche su chi studia negli istituti superiori dell'Emilia Romagna* in *Scuola, Università, Formazione professionale e mercato del lavoro - Rapporto 1997*, Bologna 1998; *Normativa scolastica sull'orientamento* nel sito www.odl.net/opto.it, Bologna 2000; *Formazione 2000: dall'esperienza e dalla teoria alcune riflessioni per la formazione in servizio dei docenti* in *Professionalità docente per l'innovazione* (a cura di L. Lelli e I. Summa, IRRE ER, Tecnodid, Napoli 2001; *Orientamenti per l'orientamento nel sistema scolastico* in *Innovazione educativa* n.2/2002; *L'orientamento nel sistema scolastico dell'Emilia Romagna* in *Innovazione educativa* n.3-4/2002; *Costruire competenze orientative nella scuola: didattica orientativa e azioni di orientamento* in via di pubblicazione su *Innovazione educativa* n.6/2002; *La didattica orientativa* in via di pubblicazione a cura della Provincia di Pisa 2002.