

La mediazione e il tempo per l'apprendimento

Ilaria Fenti

Da sempre, negli istituti professionali, siamo a contatto con alunni che si trascinano a scuola il fardello pesante dell'insuccesso scolastico. Portatori di scarsa autostima, inconsapevoli delle proprie potenzialità, timorosi di esporsi perché sbagliare vuol dire incorrere nell'ennesima frustrazione, abbandonano attenzione e concentrazione per non cozzare con la lentezza dei propri processi di comprensione e di nuovo con altre frustrazioni. Questi presupposti li rendono scarsamente motivati ad applicarsi, così essi avanzano vivendo la giornata con la loro visione superficiale della realtà, incapaci di servirsi di strumenti di lavoro, di recepire gli stimoli arricchenti che provengono dalla scuola o da chi li circonda e annullandosi nella massa. Riscontriamo spesso che questo disagio, associato al disorientamento inevitabile dell'adolescenza, sfocia in irrequietezza, isolamento, intolleranza, contestazione e rifiuto o vuota presunzione alla ricerca di sicurezza.

Gli atteggiamenti appena descritti si accompagnano fundamentalmente ad una domanda implicita di ascolto e di aiuto e molti tra noi docenti si sentono chiamati a rispondere a questa richiesta. Spesso riflettiamo sugli strumenti della scuola per arginare questo disagio e appoggiamo con vari progetti gli intenti normativi (area di approfondimento, NOS, corsi integrati) atti a ridimensionare il fenomeno della dispersione scolastica che ne consegue, pur nella consapevolezza dei nostri limiti personali, di quelli legati alla rigida strutturazione della scuola e degli ambienti poco stimolanti delle famiglie degli alunni. Non essendo attuabile una rivoluzione totale del sistema, noi docenti facciamo tesoro delle esperienze più significative adottate nel tempo e cerchiamo spazi di sviluppo in un mondo ancora troppo legato ai contenuti del sapere e poco attento ai processi di comprensione, apprendimento e padronanza degli stessi.

A questo proposito, grande interesse ha suscitato in un gruppo di docenti del nostro istituto il **Metodo Feuerstein**. I tre livelli del corso di aggiornamento condotto dall'IRRE-ER e le brevi, ma ripetute esperienze di applicazione del **Programma di Arricchimento Strumentale (PAS)**, hanno inevitabilmente segnato le nostre modalità di approccio alle discipline, trasformandoci in mediatori nuovi e più attenti ai processi relazionali, comportamentali e di apprendimento dei nostri alunni. In particolare tutti i docenti che hanno adottato il metodo Feuerstein nel nostro istituto, sono concordi nell'affermare che lo stesso ha prodotto delle modificazioni anche in noi insegnanti ed è inevitabile ora affrontare le nostre discipline senza esercitare la **mediazione** con maggiore consapevolezza. Attualmente, dopo qualche anno di esperienza, ci sentiamo di suggerirne l'applicazione e l'inserimento in un progetto educativo di lungo tempo (confidiamo nella possibilità futura d'inserire il metodo nel piano educativo di ciascuna classe del nostro istituto per sperimentarlo con continuità e verificarne oggettivamente le modificazioni sui comportamenti cognitivi degli alunni).

Feuerstein raccoglie ed evidenzia una serie di **mediazioni**, spesso intrecciate e legate tra loro, che possono facilitare l'alunno a recuperare le motivazioni perdute. Accoglierle ed attivarle con consapevolezza ci risulta ora più naturale. Per esempio, nel lavoro con gli studenti cerchiamo sempre di chiarire gli obiettivi e il senso di ciò che stiamo facendo: "quello che apprendiamo oggi è molto importante per...", "questo ci servirà a capire che...", questo procedimento è più efficace perché...", "il la-

vorò che stiamo svolgendo ci porterà a...”. Tutto ciò che richiediamo all’alunno deve avere un senso per sollecitarne la motivazione (**mediazione del significato**). Anche il nostro atteggiamento risulta più coinvolgente se riusciamo a trasmettere entusiasmo per ciò che proponiamo e la convinzione dell’efficacia delle nostre proposte.

Un altro aspetto importante è la stabilità delle conoscenze-competenze che è legata alla trasferibilità delle stesse. Il giovane deve sperimentare che i nuovi apprendimenti non sono fini a se stessi, ma possono essere trasferiti in altri ambiti ed accrescere la sua padronanza della realtà. “Non vi è mai capitata la stessa cosa in un’altra occasione? Dove abbiamo già riscontrato questo? A cosa può servirvi tale competenza? Potrebbe essere utile la considerazione del vostro compagno? Quali esempi relativi alla vostra esperienza potete riportare?” (**mediazione di trascendenza**¹).

Quando attiviamo invece la **mediazione di condivisione**, sollecitiamo il ragazzo a ritrovare i suoi disagi, le sue paure, le sue idee, i suoi cambiamenti anche in realtà esterne a se stesso lo aiutiamo ad uscire dal suo egocentrismo e a confrontarsi con gli altri. Lo stimoliamo alla espressione del suo pensiero e al raggiungimento di accordi comuni nel gruppo. E tutto questo non senza aver fatto sentire il giovane a suo agio nel gruppo, un gruppo i cui componenti imparano ad ascoltare e far tesoro di tutti gli interventi, si danno delle regole, si percepiscono come comunità (**mediazione di appartenenza**).

Gli alunni hanno poi il bisogno di acquisire consapevolezza dei loro apprendimenti e dei loro progressi e se è il docente che li rileva, è più facile per i ragazzi convincersene. Occorre spesso rinforzare le competenze acquisite, le abilità raggiunte perché essi tocchino con mano i loro risultati e credano nella **possibilità di cambiamento**.

Sono docente di educazione fisica e quando mi trovo a lavorare sull’asticella del salto in alto alla misura deprimente di 60 cm, è forte da parte mia la voglia di rinunciare, ma incoraggio le ragazze ricordando loro che l’anno prima avevano saltato senza asta per vincere la paura e che è già avvenuto in loro un cambiamento; successivamente le sfido a provare 65 cm. (non 80, per collocare la mia proposta nella zona di “sviluppo prossimale”, come suggerisce Vigotsky) perché capiscano che possono farcela se si applicano con convinzione e adottando gli accorgimenti già utilizzati. La soddisfazione anche del piccolo risultato allontana la fuga di fronte alle difficoltà (**mediazione del sentimento di competenza, della consapevolezza della modificabilità umana e del cambiamento e della sfida a se stessi**).

Inoltre nelle nostre lezioni terremo sempre presente anche la **mediazione di alternative ottimistiche**, per cui se l’asta a 65 cm non verrà superata incoraggerò le alunne ricordando loro che esiste una diversità nei tempi di apprendimento di ciascuno e che possiamo ancora modificare qualche elemento tecnico per ottenere altri piccoli successi. *L’errore deve essere spunto di crescita e non causa di frustrazione*.

L’applicazione di alcuni strumenti del PAS di Reuven Feuerstein ci ha offerto la possibilità di operare liberi dalla rigidità dei contenuti, dai tempi stretti, dalla necessità di dedicare ampi spazi alle verifiche per il solo scopo di valutare, e ha dato respiro a quelle che sono le vere priorità specialmente nei primi anni in un istituto professionale. Il metodo ci ha infatti permesso di lavorare nel rispetto dei tempi di comprensione, elaborazione e apprendimento dei ragazzi. Pertanto, oltre alla grande attenzione che cerchiamo di dedicare alla mediazione, stiamo tentando di prendere distanza dalla tirannia dei tempi scolastici anche nelle nostre discipline.

¹ Con “mediazione di trascendenza” si intende qualsiasi stimolo offerto dal formatore e finalizzato a far sì che gli alunni “vadano oltre” la specificità di un apprendimento e non si accontentino, per esempio, di aver eseguito bene un compito, ma si interrogino se le strategie usate possano essere utilizzate anche in altri contesti, oppure mettano in connessione ciò che stanno apprendendo con ciò che hanno già visto o appreso.

Professionalità docente: metodo Feuerstein

Un aspetto rilevante del metodo sta nella modalità induttiva con cui viene condotto il lavoro che consente agli alunni di affrontare i compiti in modo attivo, collaborando costruttivamente con i compagni, sostenuti dalla presenza facilitante dell'insegnante-mediatore.

Grazie alle **fasi** in cui si articola ogni **lezione**:

- osservazione delle informazioni,
- interpretazione,
- individuazione degli obiettivi,
- anticipazione di eventuali difficoltà,
- ipotesi di strategie,
- esecuzione e verifica del lavoro,
- discussione,
- generalizzazioni,
- bridging

è il ragazzo che fornisce spunti da analizzare, interpretare, approfondire, selezionare, collegare, generalizzare, trasferire; e i contenuti che rimangono alla fine dell'incontro sono sicuramente stabili, perché vissuti, elaborati e discussi in gruppo; **condivisi** dal gruppo. Il ragazzo, non ossessionato dal fluire inesorabile di informazioni da memorizzare, si appropria di modalità di lavoro nuove, più efficaci, affina e rende più flessibile il repertorio strumentale che gli consente di accedere al sapere.

Il processo di sviluppo delle **Funzioni cognitive**, va assecondato, incontro dopo incontro, senza fretta e già dopo qualche seduta sono gli alunni stessi che correggono il proprio comportamento cognitivo riconoscendo le carenze manifestate nell'affrontare l'oggetto di discussione. **“UN MOMENTO...STO PENSANDO”** è il motto degli strumenti del Programma di Reuven Feuerstein. I cambiamenti che si realizzano in questo modo richiedono tempi più lunghi rispetto a quelli che ci concediamo abitualmente in classe, ma portano ad un arricchimento dello stile cognitivo che si riflette poi in molti altri campi, riducendo i tempi necessari per nuovi apprendimenti e aumentando l'efficacia.

In questi appunti ho voluto analizzare solo alcuni aspetti della nostra esperienza e, per completezza, vorrei sottolineare che l'intero Programma richiederebbe spazi più ampi rispetto a quelli che di solito è possibile ritagliarsi a scuola e potrebbe essere arricchito anche con interventi mirati di educazione alla socio-affettività o all'ascolto. Aggiungo inoltre che pur essendo utile a coinvolgere molti alunni in difficoltà, risulta tuttavia difficile lavorare in un gruppo allargato in presenza di alunni con carenze cognitive medio-gravi, che richiedono invece interventi individualizzati o in piccoli gruppi, con tempi più dilatati.

Concludo nella consapevolezza di aver fornito una visione parziale del metodo Feuerstein, anche se condivisa dai colleghi coinvolti nelle applicazioni, e con il rammarico di non poter offrire una documentazione oggettiva degli effetti ottenuti perché l'utilizzo della metodologia che è stato fino ad ora possibile nel nostro contesto manca della necessaria continuità. Mi sento tuttavia di ribadire quanto questa proposta, oltre ad essere idonea a recuperare tanti giovani demotivati e destinati a perdere opportunità di arricchimento culturale, ha modificato anche l'atteggiamento e le modalità didattiche di noi insegnanti.