

**ESPERIENZA APPRENDIMENTO MEDIATO DI REVENUE  
FEUERSTEIN PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA  
SILVIA DE ROBERTIS**

*Abstract* This article in an attempt to draw attention to how Revenue Feuerstein's reflections on education today are current. The inclusive school needs teachers who possess mediation skills between the environment and the pupils with special educational needs.

*Key words:* mediation, inclusion, pupils

*Premessa*

Sempre più diffusa è la convinzione che per aumentare la qualità inclusiva dell'offerta formativa sia necessario attivare, per tutti gli alunni, all'interno delle normali attività scolastiche, quei principi tipici di metodologie molto speciali che si avvalgono degli studi psicopedagogici più recenti. Nella logica dell'inclusione "la scuola deve essere in grado di offrire una pluralità di esperienze concretamente positive, che mettano ogni alunno in condizione di scegliere e coltivare i suoi funzionamenti, ossia di vivere un senso di padronanza rispetto alla possibilità di disegnare un proprio percorso formativo ed esistenziale" (Dovigo 2013, 28). Nel 1999 fu lanciato a Dakar il programma "Education for all", strettamente collegato alla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 che sostiene, nell'art. 26, che ogni essere umano ha diritto all'educazione. Andare a scuola può essere per i bambini, i giovani e gli adulti l'unica strada per acquisire le conoscenze, le abilità e le competenze utili a poter prendere decisioni in autonomia, cambiare la qualità della vita, migliorare le condizioni di salute e dell'ambiente

circostante. Significa avviare un nuovo processo di inclusione e partecipazione sociale che implichi, dignità, rispetto, libertà, giustizia e pace. L'istruzione rappresenta, quindi, una variabile fondamentale che incide fortemente sui cambiamenti sociali e culturali all'interno dei processi di risoluzione dei conflitti. In pratica non è sufficiente dare a tutti la possibilità di frequentare la scuola, ma è altresì necessario che questo diritto venga integrato immediatamente con il diritto alla qualità dell'istruzione e dell'educazione.

Offrire una didattica inclusiva, significa essere in grado di fornire ai suoi allievi una varietà di esperienze positive migliorando complessivamente l'apprendimento ed individuando le capacità e i funzionamenti (1) di ciascun bambino, come già definito dall'ICF. I profili individuali dei bambini nelle specifiche aree di potenzialità (socio-relazionale, comunicativa verbale e non verbale, cognitiva e metacognitiva) necessitano di forme di *mediazione* personalizzata al fine di attribuire alle esperienze dei bambini un valore significativo, creando i contesti "adatti" al suo bisogno di agire, esplorare e giocare autoeducandosi (Montessori 2000, 5). A tal proposito aver cura dell'esperienza inclusiva significa generare occasioni di apprendimento tali da consolidare, in essi, autonomia, intesa non solamente come fare da soli, bensì come capacità soggettiva di comprendere quali siano i propri bisogni, le proprie caratteristiche, i propri limiti, le proprie possibilità, di capire come chiedere aiuto (Canevaro 2008 p. 11). Come afferma Massa un'esperienza orientata verso un'ottica inclusiva si regge su due condizioni: un sapiente *uso di mediatori* (oggetti, progetti, soggetti, luoghi) che facilitano l'apprendimento individuale e di gruppo ed ampie *possibilità di sperimentazione* e di espressione di sé, di rielaborazione dell'esperienza vissuta, inducendo gli allievi ad affrontare questioni, problemi (Massa 2000, 60-66).

Oggi siamo in una fase didatticamente promettente poiché l'attenzione è posta sullo studio delle condizioni per rendere gli ambienti scolastici più inclusivi, costruiti secondo un disegno funzionale all'apprendimento globale, di tutti i bambini con certificazione e non (Perla 2013, 27). Il luogo-Scuola è pensato, sia nello spazio (Damiano, Giannandrea 2013, 79) e tempo- classe sia nelle condizioni educative, ospitale ed accogliente per tutti. Significa, quindi, promuovere una didattica d'aula capace di rispondere in modo flessibile alle esigenze di *ciascuno* e di reimpostare il tradizionale *setting* d'aula secondo le cifre di qualità (Perla 2009, 2013). Favorire una didattica d'aula inclusiva significa assumere l'insegnamento

come *azione mediata* (Damiano 2013), attribuendo il ruolo di mediazione al docente, dirigendo l'agire educativo e didattico alle funzioni in fase di maturazione dell'allievo, richiamando l'apprendimento di Vygotskij come fonte di sviluppo in quanto agisce nell'area di sviluppo potenziale, ciò che il bambino è in grado di fare con l'aiuto degli adulti. Sono, pertanto, necessarie alcune riflessioni preliminari riguardanti i costrutti pedagogici e didattici di integrazione ed inclusione. Con il termine *integrazione* si fa riferimento ai risultati, al termine di un processo di inserimento scolastico e sociale, che implica da una parte il superamento di pregiudizi socioculturali, spesso causa del crearsi di barriere sociali emarginanti, e alla soluzione dei problemi tecnici, organizzativi, riabilitativi e formativi, che permettono di sopperire alle attuali carenze strutturali e strumentali specifiche della scuola e degli Enti locali e anche all'impreparazione professionale degli operatori scolastici e socio educativi. L'inclusione, invece, concerne tutti gli alunni, soprattutto, quelli con "Bisogni educativi speciali", poiché presuppone un cambiamento nella struttura scolastica al fine di mettere tutti gli studenti in condizioni di pari opportunità con adeguati e personalizzati supporti e sostegni. Un'educazione inclusiva sollecita la scuola a riempirsi di qualità; una scuola dove tutti i bambini siano i benvenuti e dove possa imparare con i propri tempi e, soprattutto, partecipare alle diverse attività. Una scuola dove i bambini riescono a comprendere l'arricchimento delle diversità, divenendo una pratica, così, normale (L'idea di inclusione educativa si basa sul riconoscimento della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti, come enunciato dall'art. 3 della Costituzione: "è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". Essere inclusi significa sentirsi e viverci come parte di una comunità scolastica finalizzata a valorizzare le specificità della persona umana al massimo grado possibile, rimuovendone gli ostacoli ambientali. L'inclusione diventa una cultura organizzativa di tutti gli attori della Scuola: insegnanti, dirigenti, personale ATA, famiglie e enti del territorio coinvolti nella rete per l'inclusione, per incontrare i bisogni di tutti, garantendone la piena partecipazione e pari opportunità in una concreta trasformazione degli ambienti di apprendimento. Fondamentale risulta la formazione dell'insegnante, figura centrale per cultura educativa e didattica dell'inclusione, ma, come afferma Damiano, è sulla

mediazione che va *posata* l'attenzione per la costruzione di una cultura scolastica inclusiva. Ruolo dell'insegnante è di facilitare, promuovere apprendimento in ciascun allievo e nel gruppo classe e creare situazioni in cui sia possibile correre il rischio di sbagliare e di apprendere dall'errore, di comprendere come sia possibile affrontare, elaborare gli errori, trovare strategie per rimediare. Per promuovere tutto questo occorre architettare delle *mediazioni*: usare gli spazi, i tempi, gli oggetti ma anche la corporeità e gli affetti (Palmieri C., 2013, p. 121). Creare mediazioni significa generare un ambiente che medi tra le esigenze sociali, istruire e formare cittadini, esigenze scolastiche ed individuali, presidiare la funzione "mediativa" della scuola, il suo essere in mezzo tra il mondo familiare e il mondo sociale. Alla scuola si chiede di essere un luogo di "mezzo": un luogo vicino alla vita dei suoi allievi, tanto da intercettarne i tempi e abitudini e capace di portarli altrove. Significa cioè trasformare in ottica inclusiva un certo modo di fare scuola, creare dei *ponti*.

### 1. *Pedagogia e mediazione didattica*

È sempre più sentito dagli autori dell'Index (Booth, Ainscow 2002) spostare l'attenzione sul concetto di *mediazione didattica* e di rimozione degli ostacoli dell'apprendimento poiché l'inclusione si riferisce all'educazione di tutti i bambini e ragazzi, compresi coloro che manifestano domande "speciali", in virtù della crescente eterogeneizzazione delle classi italiane, con la presenza di allievi con disabilità certificate e con altre tipologie di disabilità (Ianes 2005, 31) in quanto diffonde le conquiste, operate per una persona in situazioni problematiche, come qualità per tutti al fine di orientare l'emergenza di processi educativi e di apprendimento (Caldin 2013, 11-25).

Come va allora ripensata la pedagogia della mediazione? Come l'adulto insegnante è il responsabile dello svolgersi di una classe, istituita da corpi che la abitano, orientata all'inclusione?

Le azioni che qualificano la relazione educativa verso una didattica inclusiva comprende le occasioni di apprendimento dell'autonomia, del saper pensare la complessità delle dinamiche interpersonali (Clarizia 2013, 57) ed anche delle strategie di lavoro, di didattiche cooperative e metacognitive al fine di realizzare un curriculum inclusivo. La scuola prestando attenzione agli ultimi, ha il potere di migliorare la capacità di

attenzione verso tutti ritenendo prioritaria la dimensione educativa, credendo nelle possibilità, valorizzando il positivo sul negativo al di là delle condizioni più scoraggianti poiché il vincolo non è solo una limitazione delle possibilità, ma può offrire anche delle opportunità per la costruzione del nuovo, di quello che potrebbe essere, in quanto non limita le possibilità ma offre anche delle opportunità (Pavone 2010, 9).

Alla scuola è richiesta di modificare i contesti per garantire la partecipazione di tutti, di adattarsi all'eterogeneità degli alunni, considerati come *community of learners*, in cui la diversità di ciascuno diventa la condizione naturale della convivenza. Per eterogeneità si intendono: differenze di genere, di etnia, di provenienza sociale e culturale, di storia di vita, di stili di apprendimento, che coesistono quotidianamente all'interno della classe scolastica.

L'inclusione non è un bisogno dell'individuo ma, come sostiene Perla, è un diritto posto a fondamento dei contesti di formazione, e per tale, è necessario attuare trasformazioni profonde degli ambienti scolastici, prevedere interventi didattici e metodologici mirati per il gruppo classe.

È attraverso questo contributo che intendo iniziare a rispondere ad alcune delle nuove sfide per la ricerca educativa, didattica e pedagogica, in particolare modo a costruire traiettorie di lavoro inclusivo. Tra tante, si propone l'approfondimento del seguente sentiero di ricerca: la metodologia di Revenue Feuerstein tra le didattiche per una scuola inclusiva. In particolare, assieme alla dimensione della didattica inclusiva, sembra utile approfondire la formazione per l'inclusione, intesa come potenziamento delle competenze professionali e didattiche degli insegnanti: pedagogico-didattico e organizzativo, di supporto/sostegno, nell'interazione nei confronti dei colleghi ed operatori anche in virtù delle Nuove Indicazioni Nazionali. Nel progetto "La formazione docente per l'integrazione in Europa" della *European Agency for Development in Special Needs Education*, (2011), tra le competenze dei docenti più rilevanti nella diffusione delle prassi inclusive, è sottolineata la capacità di riflettere sulle proprie conoscenze e ricerca continua di informazioni per superare le sfide educative e scegliere didattiche innovative e la capacità di usare metodi didattici "inclusivi" e di lavorare in gruppo e individualmente secondo gli obiettivi di apprendimento. Attraverso la prospettiva dell'educazione inclusiva si insiste sul fatto che il passo che le scuole devono fare è quello di sviluppare la cultura dell'inclusione e del rispetto di tutti i bambini. Questo significa avviare dei processi di revisione dei curricula con i quali

la scuola è organizzata, gestita e amministrata (UNICEF, 2007). L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna ha fatto rientrare nella formazione dei docenti il Metodo Feuerstein, poiché metodo con cui si interviene sugli alunni con difficoltà di apprendimento, metodo che non lavora sui contenuti e non si occupa di ciò che gli alunni non sanno fare ma contiene sperimentati strumenti di valutazione che consentono di individuare i punti di forza e le modalità di apprendimento degli allievi, in modo tale da potenziare il loro sviluppo intellettuale con maggiore efficacia. Scopo del Metodo Feuerstein consiste nell'individuare le risorse che la persona possiede, insegnando come attingervi, come potenziare e come indirizzarle per *imparare ad imparare*.

## 2. Ambiente inclusivo e modificante di Revenue Feuerstein

Quale ponte, allora, è possibile costruire tra la prospettiva teorica dell'inclusione alla pratica didattica? La risposta può sembrare apparentemente facile iniziando dall'ambiente inclusivo, *ambiente* che per Feuerstein è *attivo e modificante*, in quanto permette di creare la base utile alla trasmissione di qualunque contenuto, rendendolo efficace attraverso la mediazione. Non è sufficiente esporre l'individuo agli stimoli per ottenere modificazioni, è necessario che un'altra persona si interponga attivamente, con intenzionalità, tra l'individuo e gli stimoli stessi assumendo la funzione di mediatore.

Questo il compito affidato agli insegnanti, poiché l'intelligenza è qualcosa che si può potenziare, guidando l'individuo, in questo caso, l'alunno, ad *osservare, porsi domande, confrontare oggetti ed eventi, cercare collegamenti tra fatti apparentemente non correlati tra loro*, utilizzare un vocabolario corretto ed appropriato, astrarsi dalla situazione vissuta al momento per immaginare fatti futuri o passati, certi o solo possibili, reali o fantastici. Tutto ciò è possibile fornendo indicazioni corrette ed efficaci sulle *potenzialità della mente, attiva e plastica in qualunque situazione ed a qualunque età*, insegnando ad avere fiducia in se stessi, a valutare in maniera obiettiva i propri successi, a fare tesoro degli errori, a rendersi conto che la collaborazione porta un arricchimento reciproco, che la condivisione aiuta a superare le difficoltà. Ciò di cui è necessario è trovare la causa che provoca le difficoltà, porsi la domanda: Su cosa dobbiamo lavorare? Quale il problema che provoca le difficoltà? Nella scuola italiana, attualmente, c'è un notevole investimento per la

trasmissione di contenuti e informazioni agli studenti ma ciò è insufficiente per trasmettere un metodo di studio efficace e l'autonomia necessaria per gestirli al meglio. Inoltre, la popolazione scolastica fatica a trovare motivazione nello studio e responsabilità nell'ambiente scolastico, due elementi fondamentali e necessari per la partecipazione attiva degli studenti alle attività scolastiche. Il perno attorno al quale appaiono ruotare molti problemi di apprendimento degli studenti è relativo alla mancanza di insegnamento di processi e strategie per gestire i contenuti culturali che la scuola offre. Senza strumenti non si possono organizzare, elaborare e interiorizzare i contenuti e le informazioni. Per questo, l'utilizzo della metacognizione appare una soluzione strategica per proporre metodologie efficaci di apprendimento dei contenuti e delle informazioni forniti in ambito didattico. A tale proposito il metodo Feuerstein appare come uno dei pochissimi programmi attualmente disponibili per creare modificabilità cognitiva nei soggetti che con difficoltà sanno gestire contenuti e informazioni. Se fosse utilizzato a scuola accanto alle materie curricolari, in modo sistematico, potrebbe dare esiti eccellenti nell'apprendimento delle stesse, essendo per esse un veicolo che facilita la loro assimilazione e gestione.

La scuola italiana prevede, all'interno dell'orario scolastico, solo l'insegnamento dei contenuti e non dei processi per gestirli, con il preoccupante risultato di insuccessi di vario genere negli allievi: l'abbandono scolastico precoce, i disturbi dell'apprendimento che confluiscono nell'insieme più ampio dei cosiddetti Bisogni Educativi Speciali, la demotivazione allo studio, la mancanza di responsabilità degli alunni verso le richieste della scuola, l'incapacità degli alunni di riconoscere l'autorevolezza dell'adulto genitore, insegnante o educatore. Tutte queste problematiche si ripercuotono sui genitori che vivono sempre più spesso momenti di smarrimento e disagio perché non riescono a trovare la chiave di volta per aiutare i loro figli nel percorso scolastico. Il metodo Feuerstein è in grado di essere una proposta valida in contesti di questo genere per fornire, da una parte, competenze ai genitori, insegnando loro la *Pedagogia della Mediazione* e dall'altra parte, per facilitare, attraverso l'implementazione del Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) Standard e Basic, la gestione dei contenuti scolastici e delle informazioni con autonomia e metodo da parte degli alunni. È possibile introdurre nella didattica della scuola italiana la metodologia Feuerstein e la metacognizione in generale come materia curricolare, al fine di dare una svolta positiva per ciò che

concerne gli apprendimenti delle materie di studio, coinvolgendo anche attivamente i genitori nella conoscenza del metodo Feuerstein e degli spunti efficaci che la metacognizione sa offrire. Quali, allora, i suoi fondamenti teorici e la sua metodologia? Essa si basa sulla Teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale, la quale postula, per ogni individuo, anche se affetto da disabilità, o fortemente deprivato sul piano psicosociale, o anche se in età ormai avanzata, la possibilità di modificare strutturalmente i suoi processi di pensiero e cambiare il modo con cui si accosta alla conoscenza. Tale possibilità, che si manifesta a condizione che si realizzino certe esperienze, è una caratteristica tipicamente umana e dipende dalla plasticità di cui sono dotate le cellule neuronali, plasticità ormai documentata da numerose evidenze scientifiche, variabile da individuo ad individuo e in rapporto alle varie situazioni, ma pur sempre presente. In altre parole, i neuroni del nostro cervello, in determinate condizioni, possono potenziare la loro rete di connessioni, con un conseguente incremento della quantità e della qualità degli apprendimenti realizzabili. Se la Teoria della Modificabilità Cognitiva costituisce la base teorica del programma, il concetto di Mediazione Educativa ne rappresenta senz'altro la componente metodologica. Partendo dagli studi di J. Bruner al riguardo, Feuerstein e la sua équipe hanno messo a fuoco 12 Criteri di Mediazione, ossia 12 tipologie di comportamenti che l'educatore impara ad esplicitare per dar vita intenzionalmente ad un rapporto educativo efficace, che dissolva gradualmente i blocchi e arricchisca le potenzialità di apprendimento. Lavorando con l'allievo, il Mediatore promuove l'acquisizione di modalità cognitive che diverranno il patrimonio metodologico e strumentale attraverso cui il ragazzo in seguito affronterà autonomamente la realtà e la conoscenza. Si tratta in sostanza della messa a punto di un efficace metodo di studio e di approccio alle situazioni problematiche per insegnare a pensare. La metodologia della mediazione, inoltre, ha come fine la modificazione cognitiva e si avvale, per il lavoro con i ragazzi, di una strumentazione concreta e strutturata che Feuerstein indica con il termine: *Sistemi Applicativi*, proprio perché non si tratta di un semplice strumento, ma di un insieme articolato e organico di strumenti. Diventare sempre più efficaci nell'insegnare a studenti con difficoltà di apprendimento, aumentano le ragioni per cui occorre orientarsi verso l' "insegnare a pensare". Già nel libro Bianco su Istruzione e Formazione del 1995 lo pone con forza:

È ormai chiaro che sia le nuove possibilità offerte agli individui che lo stesso clima di

incertezza chiedono a ciascuno uno sforzo di adattamento, in particolare per costruire da sé le proprie qualifiche, raccogliendo e ricomponendo conoscenze elementari acquisite in svariate sedi. La società del futuro sarà dunque conoscitiva. È in questa prospettiva che si profila il ruolo centrale dei sistemi di istruzione...L'istruzione e la formazione diventeranno sempre più i principali vettori di identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale....La posizione di ciascuno nello spazio del sapere e della competenza sarà decisiva. Questa posizione relativa, che si può qualificare come "rapporto conoscitivo", strutturerà intensamente la nostra società.

Anche dall'Onu, dall'Unicef e dall'OMS ci viene un quadro di riferimento generale delle cosiddette "abilità per la vita" che gli studenti di tutto il mondo dovrebbero acquisire e potenziare nel loro cammino formativo: Acquisire pensiero creativo e critico; Comunicare in forma adeguata al destinatario; Imparare a prendere decisioni tenendo conto dei dati di realtà; A risolvere problemi specifici; A gestire le emozioni, a sostenere stress e contenere ansie; Ad entrare in sintonia con le persone e gli ambienti; Riconoscere le proprie caratteristiche e sviluppare capacità auto-valutative.

Quindi i sistemi formativi sono chiamati in causa per qualificare il sapere di cui oggi, e ancor più domani, hanno bisogno la società ed i suoi cittadini. La società della conoscenza in espansione su scala planetaria richiede una rifondazione dell'umanesimo che non può essere di una parte e per una parte dei suoi abitanti continuando ad alimentare saperi separati ed esclusivi: pertanto ha bisogno di investire sul potenziale conoscitivo di tutti, di qualunque società, cultura, età, genere e condizione, non per costruire nuove egemonie dominanti, ma per realizzare competizioni solidaristiche e cooperazioni nella diversità. Essendo la terra una sola è chiamata in causa l'intelligenza di tutti gli abitanti del villaggio globale. Come, allora, è possibile insegnare a pensare? Tutto il movimento dell'educazione cognitiva sostiene che ogni individuo è modificabile e "la teoria della modificabilità non è un lusso: salva la vita. Dà a ciascuno la possibilità di far parte della società" (Feuerstein 2001). È possibile educare i processi di pensiero, i potenziali intellettivi sono modificabili, educabili e rieducabili grazie all'influenza di mediazioni educative efficaci (Paour 1998). Per tornare al contesto italiano, la scuola sta ridisegnando il suo ruolo in funzione di questa centralità? Le affermazioni della Commissione dei Saggi del 1997 restano un punto di riferimento:

Compito prioritario della nuova scuola è la creazione di ambienti idonei all'apprendimento che abbandonino la sequenza tradizionale lezione-studio individuale-

interrogazione per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi. Queste comunità dovranno essere caratterizzate dal ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento.

Insegnare a diventare buoni pensatori, stimolare lo sviluppo delle abilità di pensiero e la consapevolezza dei propri processi mentali implica ridisegnare anche il ruolo dell'adulto-insegnante non più come trasmettitore di conoscenze, ma mediatore, facilitatore dei processi di apprendimento. Come si colloca il ruolo del docente nella pedagogia di Feuerstein o nell'educazione cognitiva?

### 3. *Essere insegnanti mediatori*

Nelle classi cognitive, il ruolo essenziale degli insegnanti è quello del mediatore, che permette il verificarsi di reazioni essenziali sul piano cognitivo, che hanno luogo tra i bambini e i fenomeni che essi incontrano nel loro ambiente. Una delle funzioni importanti dello stile di insegnamento mediato è quella di aiutare i bambini a comprendere il significato generalizzato delle loro esperienze, dei loro nuovi apprendimenti e delle relazioni tra le cose. L'obiettivo è quello di stimolare, da ogni contatto dei bambini con gli elementi del contesto (nella scuola, ad esempio, le materie scolastiche), il massimo di apprendimento possibile dei principi e delle strategie generalizzabili che permetteranno loro di percepire il mondo, di pensare sistematicamente, chiaramente ed efficacemente e infine di risolvere i problemi che dovranno affrontare. In altri termini gli insegnanti spostano l'attenzione su *come* si apprende, portando i bambini a generalizzare i processi cui hanno fatto ricorso per risolvere i problemi. Gli insegnanti mediatori perseguono questo obiettivo di generalizzazione anche quando insegnano degli argomenti specifici (i contenuti): ad esempio, insegnano ai bambini a contare mettendo in evidenza le possibilità di applicazione del contare in altri contesti. In questo modo, contare è insegnato come strategia cognitiva, cioè come procedimento che permette di trovare quante cose si hanno, piuttosto che come semplice acquisizione della tecnica del contare. Mentre lavorano per raggiungere questi obiettivi cognitivi, gli

insegnanti-mediatori utilizzano un metodo diverso da quello degli altri insegnanti. Innanzitutto, essi esaminano le proprie interazioni con i bambini alla luce dei seguenti 12 criteri di mediazione definiti da Feuerstein. In secondo luogo, gli insegnanti ricorrono più spesso a certe tecniche specifiche di insegnamento. Ad esempio, pongono domande orientate sul processo, più che sul contenuto dell'informazione, perché il modo di trovare la soluzione è importante almeno quanto la soluzione stessa. In terzo luogo, gli insegnanti-mediatori accettano il più possibile le risposte dei bambini, ma a partire da queste risposte cercano di spingerli ad una riflessione più ampia. Per far questo utilizzano espressioni del tipo: "Ci sono altri modi per risolvere questo problema?". In quarto luogo, gli insegnanti-mediatori discutono le risposte dei bambini, chiedendo loro di spiegarle e di giustificarle. Per esempio, dicono spesso: "Sì, è giusto, ma come fai a saperlo?" oppure "Facendo in questo modo, che cosa potrebbe non essere giusto?". Le risposte corrette vengono così discusse allo stesso modo di quelle sbagliate. Quinto, gli insegnanti mediatori ricorrono al metodo induttivo nell'insegnamento: chiedono cioè ai bambini di generalizzare a partire da una successione di esempi, di oggetti o di fatti. Essi insegnano anche il valore e l'utilizzo delle regole (in senso generale, non soltanto intese come "regole di condotta") e quanto l'apprendimento può trarre vantaggio dalla generalizzazione delle regole, sul piano dell'efficacia e dell'economia. Gli insegnanti mediatori utilizzano anche la deduzione, ad esempio quando chiedono ai bambini di valutare come le regole si possono applicare a determinate situazioni ("Abbiamo imparato che i palloni verdi vanno nella scatola verde. Questo pallone è verde? Bisogna metterlo nella scatola blu, nella scatola verde o nella scatola rosse? Perché?"). Infine, gli insegnanti mediatori aiutano i bambini a migliorare i loro processi di pensiero a livello metacognitivo. Questo vuol dire che essi cercano di portare i bambini a prendere coscienza dei propri processi di pensiero. Chiedono di pensare al modo in cui fanno le cose, cioè di riflettere e di analizzare i processi e le strategie che impiegano. In generale, i bambini devono poi pianificare degli approcci sistematici alla soluzione dei problemi e alla fine riassumere i processi cognitivi e le strategie cui hanno fatto ricorso per acquisire delle informazioni o per risolvere dei problemi. Una specificità di questo metodo è il concetto di mediazione, ma, come direbbe Dario Ianes, riflettere su questa dimensione di adulto mediatore che, sempre meno può essere affidata al buon senso, e che sempre più va appresa in quanto, non è sufficiente

avere dei materiali, è fondamentale capire come utilizzarli in funzione del potenziamento delle abilità di ciascuno. Non ogni relazione è un'esperienza di apprendimento mediato, ma può diventarlo nelle esperienze quotidiane come: una normale gita in bicicletta o un semplice gioco, anche un puzzle; un'attività legata alla cura di sé; una partita a carte con un anziano, possono diventare occasione di apprendimento mediato sia in ambito scolastico, che riabilitativo che familiare, a condizione che l'adulto-mediatore, ossia colui che sta in mezzo tra stimolo e allievo, abbia una forte competenza. Ma cosa significa mediazione? L'immagine dell'impalcatura (*scaffolding*) introdotta da Wood, Bruner, Roos (1976) rende visivamente l'idea di quel sostegno che Feuerstein chiama mediazione: Gli stimoli emersi dall'ambiente vengono trasformati da un mediatore, solitamente un genitore, un fratello o un'altra figura di riferimento, che guidato dalle proprie intenzioni, dalla cultura e dall'investimento emotivo, seleziona e organizza il mondo degli stimoli per il bambino: sceglie i più appropriati, inquadrandoli, filtrandoli e programmandoli; determina la comparsa e la scomparsa di alcuni e ne ignora altri e, attraverso questo processo di mediazione, influisce sullo sviluppo della struttura cognitiva. Un sostegno, quindi, che sorregge la casa e permette di lavorare su di essa, ma pensato separato dalla casa per essere smantellato quando non serve più. Un sostegno sempre orientato al futuro, all'autonomia. Il mediatore, quindi, ha focalizzato il *processo* piuttosto che la prestazione finale; di fronte alla complessità del compito ha aiutato con domande più che suggerire risposte; ha chiesto giustificazioni per le risposte (anche per quelle corrette); ha cercato di valorizzare il contributo di ciascuno di voi, anche se numerosi, per restituirlo a tutti in modo da consentire ad ognuno di sperimentare un percorso di successo; ha stimolato a cercare legami, a trovare regole, a formulare ipotesi per anticipare la soluzione; ha stimolato a fare esempi dei principi e delle regole in ambiti e contesti diversi; ha incoraggiato con feed-back positivi volti ad attivare una motivazione intrinseca al compito. Certamente il ruolo del mediatore non è semplice, richiede una professionalità alta, mai totalmente compiuta, che va acquisita a poco a poco in un percorso formativo centrato su un'auto-osservazione continua della propria azione educativa, per aumentare la consapevolezza del come si interviene e la disponibilità ad assumere un salutare atteggiamento di ricerca.

*Note*

(1) ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, 2001. Il *Funzionamento* è un termine ombrello che comprende tutte le funzioni corporee, le attività e la partecipazione; allo stesso modo *disabilità* serve come termine ombrello per menomazioni, limitazioni dell'attività o restrizioni della partecipazione.

### *Riferimenti bibliografici*

Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa- Sfide ed opportunità*. (56). Odense Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Caldin R. (2013). Current Pedagogic Issues in Inclusive Education for the Disabled. In *Pedagogia Oggi*, 1.

Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione e la "logica del domino"*. Trento: Erickson.

Clarizia L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*,.Roma: Anicia.

Damiano E., Giannandrea L (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.

D'Alonzo L., Caldin R. (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale: l'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.

de Robertis S. (2011). *La storia della scuola speciale*. Bari: Cacucci.

Dovigo F. (2013). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

Lombardini E., *Il Metodo Feuerstein: la mediazione educativa per insegnare a pensare*, intervento al IV Convegno Internazionale . Trento: Erickson.

- Montessori M. (2000). *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Milano: Garzanti.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. In *Animazioni Sociale*, 2.
- Palmieri C. (2013). *Aver cura dell'esperienza inclusive*. In Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione*, Lecce: PensaMulti Media.
- Pavone M (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione*. Lecce: Pensa Multimedia.