



ISSN: 2038-3282

Publicato il: 8 Gennaio 2010

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Learning processes and cognitive education: Feuerstein method
Processi di apprendimento ed educazione cognitiva: Il Metodo Feuerstein

di Maria Luisa Boninelli
Università Cà Foscari - Venezia

Abstract

Per mediazione, seguendo quella corrente mediativa che comprende studiosi come Vygotsky, Bruner e Feuerstein, si intende normalmente la possibilità che un adulto, un insegnante, un educatore o un genitore hanno di organizzare, prevedere ed analizzare le interazioni necessarie all'educabilità cognitiva del giovane. Il mediatore agisce in modo che tutte le informazioni diventino conoscenze: ciò significa che determina e consolida negli allievi la capacità di imparare a interpretare, organizzare e strutturare le informazioni ricevute dall'ambiente offrendo loro così la possibilità di rendersi autonomi nell'apprendimento e di potersi adattare con flessibilità a tutte le situazioni nuove.

Parole chiave: apprendimento, educazione cognitiva, scuola, metodo Feuerstein

Motivazione e finalità

La scuola è un contesto di attività e di interazioni molto complesso nel quale agiscono stili di comunicazione, forme di pensiero, contenuti di conoscenza e modalità relazionali eterogenei e molto articolati. Ciò genera variazione continua nelle organizzazioni mentali interindividuali e intraindividuali in relazione alle condizioni e ai contesti in cui si vivono e si praticano esperienze e in cui si costruiscono conoscenze. Da questo punto di vista la dimensione della *programmazione delle strategie di pensiero*, cioè di quel particolare ambito di conoscenza che riguarda le modalità di natura procedurale necessarie all'apprendimento appare in generale poco esplorata e poco applicata nella prassi didattica. Infatti è certamente difficile rispondere a domande del tipo: *quali strategie di pensiero possono essere attivate nello studio di una disciplina? Oppure, quale rapporto esiste tra strategie applicate a discipline diverse?* Riconoscere, d'altra parte, che per apprendere bisogna anche saper manovrare solide procedure di pensiero significa orientare l'asse della programmazione didattica non solo sui contenuti delle singole discipline ma anche su come questi contenuti possono essere appresi, concettualizzati e trasferiti. Purtroppo la supremazia dei contenuti concettuali sulle procedure e sulle strategie è sempre stata nella scuola alquanto evidente e poco si è guardato fino ad oggi al processo con cui l'allievo opera mentalmente quando apprende e ancora meno è stato fatto per far prendere coscienza di ciò allo stesso allievo. Insomma, se per *intelligenza* intendiamo una certa vantaggiosa modalità di servirsi delle conoscenze, allora con *insegnamento* dovremmo intendere soprattutto il processo attraverso il quale si forniscono all'allievo strumenti per apprendere procedure utili a risolvere problemi, strumenti, cioè, per apprendere ad apprendere. Si tratta di accettare l'assunto che a scuola ad essere insegnate debbono essere anche le strategie di pensiero perché la consapevolezza che ciascuno ha del proprio processo di costruzione della conoscenza non può essere più considerata come semplice prodotto di sviluppo spontaneo o di scoperta. Ciò, d'altra parte, va visto alla luce del fatto che il processo di crescita e di formazione del giovane vede messe continuamente in gioco componenti strategiche di pensiero che, se quotidianamente guidano e sorreggono la sua esperienza evolutiva, nello stesso tempo condizionano costantemente il suo divenire in quanto esse stesse prodotto di una realtà personale, storica, sociale e culturale. Tutto ciò nella scuola, viene vissuto, spesso, nell'esperienza personale e sociale della dispersione di risorse psicologico-cognitive che si manifesta frequentemente sotto forma di inadeguatezza e di malessere scolastico diffuso :

- si ha dispersione del potenziale cognitivo là dove l'attività formativa che normalmente si svolge in aula non è calibrata sulle effettive caratteristiche del soggetto ma soprattutto sui contenuti da trasferire.
- si ha dispersione di natura istituzionale laddove il sistema non riesce a tutelare i passaggi da un grado all'altro di istruzione perché ciascuno non è strutturato in continuità con quelli adiacenti.
- si ha dispersione di natura pedagogica e didattica quando si permette la brusca transizione da una pedagogia della tutela propria della scuola dell'obbligo alla pedagogia dell'autonomia che caratterizza la scuola secondaria superiore.
- si ha dispersione di risorse se c'è mancanza di conoscenza e di competenza sulle caratteristiche proprie delle fasi di crescita psicologica che l'adolescente vive.

E in merito i dati statistici parlano chiaro. Tra il 90% dei licenziati della scuola media inferiore che si iscrive al primo anno della superiore, dai licei agli istituti professionali, il tasso di abbandono è cresciuto negli ultimi dieci anni di circa un terzo e tocca le punte più alte proprio in quegli istituti tecnico-professionali che, nello stesso periodo, hanno registrato il massimo incremento di iscrizioni. A fronte di questo spreco di risorse la società e il mercato del lavoro continuano ad avanzare richieste di formazione sempre più articolate e specifiche. Ciò è dovuto al fatto che i sistemi di produzione si evolvono continuamente impegnando negli addetti risorse personali e qualità sempre più complesse. Negli ultimi due decenni la ricerca sull'apprendimento ha messo bene in evidenza come la consapevolezza metaconcettuale rappresenti un fattore importante nella ristrutturazione di conoscenze: il potenziamento delle abilità metacognitive, intese come abilità di pensiero sulle proprie ed altrui idee e concezioni, influisce sulla crescita e il cambiamento concettuale. In questo caso si può opportunamente parlare di Educabilità Cognitiva, definendola come la possibilità di insegnare ai giovani l'uso di un sistema operativo di base trasferibile e generalizzabile ad ogni contesto e campo possibile. Valgono certamente le due seguenti istanze:

- i discenti devono imparare a imparare
- gli insegnanti devono insegnare a imparare.

Infatti la prospettiva che vedeva l'insegnamento come mero trasferimento di conoscenze relative a campi definiti e stabili non è più valida, se mai lo è stata, in assoluto. Si deve parlare ormai anche di sviluppo delle abilità cognitive, cioè di quella capacità di costruire autonomamente il proprio sapere in modo che ciascuno sia in grado di adattarsi alle molteplici situazioni nuove e mutevoli che la vita presenta. Un programma di Educabilità Cognitiva per la Scuola ipotizza la possibilità di intervenire nel progetto educativo complessivo allo scopo di equipaggiare i discenti delle competenze cognitive necessarie a gestire il proprio processo di apprendimento. Tali convinzioni, supportate oggi da teorie pedagogiche e da recenti ricerche nell'ambito delle neuroscienze, si basano sul concetto di modificabilità dell'essere umano. La *modificabilità* è diversa dal semplice cambiamento che spontaneamente si opera nel soggetto a contatto con nuove situazioni. E' piuttosto la possibilità di condurre il discente qualunque sia la sua età e la sua condizione di partenza a saper valutare il proprio funzionamento cognitivo: individuare i propri punti di forza e gli elementi di rigidità, prendere coscienza delle strategie utilizzate spontaneamente per costruirne di nuove, essere flessibile in relazione agli obiettivi definiti e ai compiti da risolvere. Il tutto in un processo che, travalicando i limiti temporali dell'esperienza scolastica, diventi capacità di apprendimento autonomo e costante. Ma applicare un programma EC significa per l'insegnante aver percorso un itinerario di formazione centrato, non solo su una nuova dimensione della sua professionalità docente sempre di più capace di esprimere anche saper-fare predisciplinari e trasversali ma anche su tutte quelle specifiche competenze riguardanti le dinamiche dei processi cognitivi che stanno alla base del pensiero costruttivo dell'adolescente. Certamente una prospettiva di ribaltamento della tradizionale funzione prevalentemente disciplinare dell'insegnamento trasmissivo nel quale, invece, viene ad assumere nuovo valore proprio la capacità da parte dell'insegnante di gestire creativamente la *situazione di apprendimento*. Si tratta di una gamma di conoscenze, di competenze e di abilità che devono essere capaci di padroneggiare tecniche di analisi/gestione e metodologie operative in ambiti quali:

- le dinamiche di apprendimento-insegnamento nella relazione discente-docente;
- i processi cognitivi e le esperienze di metacognizione in ambienti modificanti;
- i micro-cambiamenti nello svolgimento di attività mentali;
- il trasferimento delle competenze psico-pedagogiche nella prassi disciplinare e nelle relazioni docente-discente e docente-gruppo classe;
- il controllo dei propri processi mentali e di quelli dei discenti con uso di indicatori di progresso;
- l'approccio metacognitivo alla didattica disciplinare e l'uso di metodologie appropriate per la produzione attiva di conoscenze.

Sotto questo ambito le competenze da far acquisire non sono certamente né poche né semplici. All'insegnante deve essere assicurata la padronanza di modelli di riferimento non solo nel campo della cognizione in senso lato ma anche in quello dei processi metacognitivi veri e propri e dei relativi sistemi di controllo. La metodologia di riferimento si richiama prevalentemente a quella sottesa dalle ricerche sulla Pedagogia della Mediazione e della Metacognizione, un modello elaborato a partire dall'osservazione dell'attività educativa che si attua all'interno di un gruppo di apprendimento. Per *mediazione*, seguendo quella corrente mediativa che comprende studiosi come Vygotsky, Bruner e Feuerstein, si intende normalmente la possibilità che un adulto, un insegnante, un educatore o un genitore hanno di organizzare, prevedere ed analizzare le interazioni necessarie all'educabilità cognitiva del giovane. Il mediatore agisce in modo che tutte le informazioni diventino conoscenze: ciò significa che determina e consolida negli allievi la capacità di imparare a interpretare, organizzare e strutturare le informazioni ricevute dall'ambiente offrendo loro così la possibilità di rendersi autonomi nell'apprendimento e di potersi adattare con flessibilità a tutte le situazioni nuove. Il mediatore sceglie certi stimoli, li ordina in sequenza logica e li situa in una dimensione storica; induce dei comportamenti anticipatori; sottolinea alcune esperienze e le ripropone perché assumano importanza mentre ne cancella altre impedendo che si ripetano; crea in altre parole un clima comunicativo altamente intenzionale. La mediazione, infatti, non è solo una modalità di interazione che agisce nella sfera della cognizione, è anche una modalità di comunicazione positiva sia nelle relazioni verticali (genitore/figlio, insegnante/allievo) sia in quelle orizzontali (gruppo dei pari). E' così che la Pedagogia della Mediazione diventa Pedagogia del Processo di Comunicazione che si fa più ricco e intenzionale diventando funzionale al conseguimento degli obiettivi che il sistema si propone. Di questo è fautore il *Prof.re Feuerstein*, nato a Botosan, docente di Psicologia dell'Educazione presso l'Università di Bar Ilan di Tel Aviv dirige oggi in Israele il Centro di Ricerca per lo Sviluppo del Potenziale di Apprendimento (ICELP). La sua attenzione ai problemi dell'apprendimento ha origini molto lontane, che si possono far risalire addirittura alla sua infanzia, quando a soli otto anni, insegnava l'ebraico ai bambini della comunità rumena di cui faceva parte. Quando la Romania fu occupata, *Feuerstein*, che in quel momento insegnava a Bucarest in una scuola per i figli dei deportati, fu internato in un campo di concentramento. Ritornato a Bucarest, intraprese una lunga carriera di studi che si concluse con il dottorato in psicologia presso la Sorbona nel 1970. Accostatosi agli studi di psicologia sotto la suggestione della scuola viennese, approfondì in seguito lo studio dei processi cognitivi sotto la guida di *Jean Piaget*, nel momento in cui fu costretto a trasferirsi temporaneamente in Svizzera per curare la tubercolosi che aveva contratto lavorando con i bambini reduci da Auschwitz. Allo psicologo ginevrino egli si avvicinò attratto dall'importanza che Piaget attribuiva ai fattori cognitivi

dello sviluppo dell'individuo, in contrasto con la scuola junghiana che privilegiava lo studio dell'inconscio. Tra il 1950 e il 1954 egli esaminò e avviò all'istruzione migliaia di adolescenti provenienti da Asia, Europa, Africa e a contatto con questi bambini e adolescenti, di cui tutto si poteva pensare tranne che avessero goduto di condizioni di vita paragonabili a quelle dei bambini normali, prese corpo la *prima formulazione della teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale*. Secondo tale teoria, ogni individuo subisce cambiamenti che possono incidere nella struttura psicologica della persona. Da un parte vi sono cambiamenti dovuti alla maturazione del soggetto in educazione, quali ad esempio, imparare ad esprimere correttamente il proprio pensiero, dall'altra parte l'individuo può andare incontro a cambiamenti specifici come il risultato della sua esposizione a particolari stimoli, quali ad esempio l'apprendimento di operazioni mnestiche. Elaborò, inoltre, un *sistema di Valutazione del potenziale di apprendimento (LPAD) e un Programma di Intervento Cognitivo (P.A.S.)*, alternando continuamente riflessione teorica, osservazione clinica e attività pratica per l'applicazione degli strumenti e per la formazione dei docenti, consulenti e supervisori. L'attività all'interno dell'organizzazione Aliyah per la gioventù è culminata nel 1992 con l'apertura dell'I.C.E.L.P. (International Center for the Enhancement of Learning Potential), un centro di ricerca, formazione e terapia che si riconosce la finalità di aiutare, bambini, adolescenti e giovani adulti a raggiungere il più alto livello di funzionamento cognitivo possibile. Nel 1999 il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Torino ha conferito a Reuven Feuerstein la laurea honoris causa. Il 15 Ottobre del 2009 al Prof.re Reuven Feuerstein gli è stato conferito il titolo di Dottore di Ricerca Honoris Causa da parte dell'Università Rumena di Cluges.

Il Programma di Arricchimento Strumentale.

Il P.A.S. è uno strumento per lo sviluppo delle strutture cognitive dell'individuo in fase di apprendimento. E' stato progettato e sviluppato oltre 40 anni fa come un intervento diretto e focalizzato su quei processi che a causa della loro assenza, fragilità, o inefficienza sono responsabili di prestazioni mentali inadeguate nel momento in cui chi apprende si misura con compiti impegnativi e/o non familiari. E' costituito da circa di 400-500 pagine di esercizi carta-matita divisi in 14 strumenti. Viene somministrato in forma standardizzata dalle 2 alle 3 ore a settimana, gli strumenti, possono essere utilizzati singolarmente o proposti a gruppi di persone (non più di 15) disposte con i tavoli a U. Il gruppo deve essere eterogeneo al fine di garantire un dialogo e uno scambio di informazioni proficuo durante le lezioni, oltre che per favorire l'interazione tra i discenti. Due possono ritenersi gli obiettivi fondamentali di questo programma:

- arricchire il repertorio individuale delle strategie cognitive per arrivare a un apprendimento e a un problem solving più efficace;
- recuperare le funzioni cognitive carenti e sviluppare strategie nel caso di individui con basso funzionamento cognitivo.

Questo Programma può essere quindi utilizzato sia come programma di recupero nel caso di alunni con bisogni educativi speciali, sia come programma di arricchimento individuale per chi possiede prestazioni didattiche nella norma. Successivamente il programma è stato anche utilizzato fino a giungere alti livelli di competenza tecnica ed educativa, vedi ad esempio l'*Esperienza di Apprendimento Mediato* in Aziende come Seat - Pagine Gialle, divenendo un importante strumento strategico per rafforzare la capacità di apprendimento dell'individuo e per metterlo in grado di

confrontarsi con il successo della propria vita lavorativa. In quest'ultimo caso gli obiettivi che ci si pongono sono particolarmente rilevanti per coloro che devono affrontare prove che non richiedono l'acquisizione di nuove abilità tecniche, ma una maggiore efficienza dei loro processi di apprendimento che di conseguenza rende possibile una padronanza di base di nuove abilità. Lo scopo del PAS come programma di recupero è quello di modificare la struttura cognitiva globale delle persone con *bisogni educativi speciali*, trasformando il loro stile cognitivo passivo e dipendente in quello caratteristico di un allievo autonomo ed indipendente. Gli scarsi risultati scolastici e il limitato adattamento cognitivo generale degli alunni con difficoltà o ritardo nelle loro prestazioni sono il risultato, secondo Feuerstein, della mancanza, o di un uso insufficiente, di quelle funzioni cognitive che sono i prerequisiti di pensiero e di un apprendimento adeguati. Anziché focalizzarsi su una specifica abilità o area di contenuto, il Programma di Arricchimento Strumentale, punta al processo di apprendimento in sé. I contenuti intorno a cui è costruito ogni strumento sono stati esplicitamente progettati come veicolo di potenziamento, affinamento e concretizzazione dei prerequisiti funzionali dell'apprendimento. Il *Programma di Arricchimento Strumentale non ha un contenuto specifico* e non prevede conoscenze acquisite in precedenza, quindi è accessibile a una gran varietà di persone, perché tutti, secondo il Prof.re Feuerstein, possono "*Imparare ad Imparare*".