

Ognuna di queste modalità *può essere sensata*, se rapportata ai reali bisogni dei giovani in apprendimento, ma *può diventare altamente disorientante*, qualora non sia in sintonia con questi.

I possibili *modelli di insegnamento delle discipline* che mirano all'apprendimento e ottengono dei risultati, anche se in misura diversa (ogni momento dell'apprendimento, se non ci sono ostacoli particolari, incide anche sugli altri) sono, schematizzando, sostanzialmente due:

- *trasmettere conoscenze relative ad una disciplina*, far imparare e memorizzare la materia e le informazioni: l'insegnante spiega i contenuti con tutta l'efficacia di cui è capace e lo studente-tipo, attraverso percorsi obbligati, acquisisce delle abitudini e, dai contenuti trasmessi, trae autonomamente dei modelli e sviluppa abilità, spesso in modo *inconsapevole e dimidiato*; il suo sviluppo cognitivo è tanto maggiore quanto maggiore è l'esposizione agli stimoli cognitivi e quanto più gli stimoli sono consoni alla sua età ed è la logica conseguenza dello studio di una disciplina (formazione indiretta del pensiero attraverso i contenuti); ma le informazioni così imparate *non restano a lungo* nella mente e non si riesce a farle riemergere in un diverso contesto e i *giovani* sono lasciati *da soli* con i loro problemi di apprendimento; in questo caso si tratta di una mediazione *debole* e l'attenzione del docente non è rivolta al processo che l'allievo compie, ma valuta le sue capacità dai risultati che è stato capace di ottenere;
- *utilizzare le discipline come occasione per la costruzione di conoscenze, abilità, competenze* attraverso l'*esperienza* di apprendimento *significativo*(3): l'insegnante espone, spiega, dimostra, ma anche sollecita l'osservazione e la costruzione da parte del giovane, dà indicazioni di precise prestazioni da compiere, mantiene la direzione dell'attività verso il problema da risolvere, semplifica il compito spezzandolo in tanti gradini superabili, evidenzia i passaggi salienti, indica le possibili soluzioni, guida la riflessione sull'apprendimento e porta l'allievo a individuare il percorso che sta compiendo, a valutarlo, a migliorarlo; il giovane, su indicazione esplicita del docente, afferra l'informazione, la elabora, fa ipotesi, risolve problemi, riflette sulle operazioni della mente che ha attivato, argomenta le proprie posizioni, acquisisce strategie e abilità, ripesca nella mente e utilizza conoscenze precedenti; l'allievo percorre, così, un *itinerario altamente organizzato* in cui *impara ad imparare*, diventa cioè *consapevole* di cosa avviene nel processo, impara ad essere in grado di utilizzare strategie diverse e opportune e ad individuare le difficoltà del compito e la adeguatezza o meno delle proprie risorse; il *giovane* è così accompagnato *a spostarsi gradatamente dall'esperienza e dai saperi quotidiani verso un livello crescente di formalizzazione*; in questo caso si tratta di una mediazione *forte* e l'attenzione del docente è rivolta agli aspetti cognitivi, metacognitivi, metaemozionali e sociali insiti nell'esecuzione dei compiti e nella risoluzione di problemi.

Un'ulteriore distinzione «utile», per evitare confusioni e anche per sfatare miti, è quella(4) tra:

- *mediazione tradizionale* basata sulla *lezione* frontale, anche riveduta e corretta, e sulla trasmissione *erga omnes* considerati *tutti eguali* (centralità del docente);
- *mediazione individualizzata e/o personalizzata* basata su una *pluralità di interventi*, praticati e interconnessi, come mezzi per migliorare il lavoro quotidiano in classe e ai quali attingere secondo le situazioni per supportare la *costruzione di conoscenze*, avendo *attenzione ai diversi stili* cognitivi ed emotivi (centralità della persona in apprendimento).

3. La mediazione didattica tradizionale

Si tratta del modello di mediazione con la quale è stata formata la stragrande maggioranza degli attuali docenti che l'hanno *profondamente introiettato*, un modello che ha funzionato (egregiamente) per secoli fino a tanto che gli allievi della scuola rappresentavano una percentuale quasi irrisoria della popolazione, sostanzialmente omogenea e per diverse ragioni molto convinta, e che funziona ancora, ma solo ed esclusivamente nei confronti di persone già molto motivate (il che si può dire molto raramente per i giovani che frequentano oggi la scuola di massa) e in possesso di un buon metodo di studio e di abilità di base, cognitive e relazionali, significative. Questo modello si regge su *quattro pilastri*: il libro di testo, la lezione, l'interrogazione, i compiti in classe.

Il libro di testo

Un'analisi attenta dei prodotti in circolazione, anche e forse soprattutto dei più diffusi, mostra che i manuali si avvalgono o di parole non di uso comune e quindi specialistiche o di un linguaggio tanto semplificato da essere banale, sono sovrabbondanti di concetti e spesso di concetti obsoleti o impropri, sono scritti in una sintassi o complessa o aulica o troppo elementare, trattano i temi in modo intermittente, lasciando e riprendendo le questioni a distanza anche di molte pagine, comunicano, mescolando a volte senza soluzione di continuità, narrazione descrizione e argomentazione, rimacinano e rimescolano alla rinfusa risultati di ricerche in cui sono stati usati modelli interpretativi diversi, sono tanto ricchi e densi da essere difficilmente governabili anche dall'insegnante più volenteroso ed esperto. In definitiva si tratta quasi sempre di testi molto *complessi* (più complessi spesso dei testi scientifici), non in grado di operare una mediazione significativa tra il giovane e la disciplina (dalla quale spesso lo tiene lontano), che richiedono per un verso un'analisi linguistica dettagliata ma non sufficiente a comprendere la loro specificità, per un altro verso una grande capacità di discernimento e di sintesi che non è assolutamente possibile abbiano già i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze.

Di conseguenza i giovani, in assenza di un percorso altamente strutturato che selezioni drasticamente e ricomponga le singole risorse messe a disposizione dal manuale (le parti testuali, ma anche l'apparato iconografico annesso) e che li guidi ad acquisire gli strumenti per superare le difficoltà insite nei testi e che i testi non aiutano a superare, incontrano più problemi che facilitazioni nel loro processo di apprendimento.

La lezione

Con il termine lezione si intende quella modalità di attività didattica in cui è comunque *preponderante*, anche se non sempre esclusivo, il *ruolo del docente*.

Essa può consistere nella:

- lettura e/o parafrasi della parte dei libri di testo che contengono gli argomenti in esame, con attenzione quasi esclusiva ai problemi sintattico-lessicali,
- illustrazione semplificata e per punti salienti degli argomenti che poi i giovani devono affrontare da soli sui libri di testo,
- esposizione di quadri generali e di grandi sintesi come indicazioni *a latere*, ma a sostegno-integrazione di quanto poi gli studenti devono da soli affrontare sui libri di testo.

In tutti e tre i casi la lezione può prevedere anche:

- l'integrazione delle carenze e la correzione degli errori presenti nei libri di testo,
- la lettura ragionata del testo e/o degli apparati integrativi del testo,
- l'utilizzo di brevi strumenti integrativi e/o di schemi di lezione che vengono mano a mano scritti alla lavagna nera/bianca/di carta o mostrate in lucido alla lavagna luminosa (quasi mai esiste la possibilità reale di videoproiettare *slides*) o semplicemente mostrati in fotocopia/cartello.

In tutti e tre i casi, inoltre, il docente può precedere:

- parlando esclusivamente lui ed eventualmente rispondendo alla fine e/o durante a domande di chiarimento (lezione cattedratica),
- partendo dalla valorizzazione delle conoscenze e/o preconoscenze già patrimonio dei giovani del gruppo ed esponendo poi gli argomenti anche in modo interlocutorio (lezione dialogata),
- utilizzando a volte il primo a volte il secondo modello a seconda degli argomenti in esame.

In tutti i casi, infine, il docente può sollecitare i giovani a:

- ascoltare e/o guardare in silenzio, intervenendo solo nei momenti prestabiliti ed eventualmente tenendo sottomano il libro di testo,
- fare le suddette cose, ma anche contemporaneamente prendere appunti e/o fare schemi/mappe della lezione e segnarsi le eventuali domande e/o le eventuali risposte,
- utilizzare a volte il primo a volte il secondo modello a seconda degli argomenti in esame.

Certamente la lezione presenta alcuni vantaggi innegabili perché *consente in poco tempo di porgere un numero consistente di dati e di informazioni*, di enunciare sintesi anche complesse e di istituire relazioni anche problematiche. Soprattutto se all'ascolto si accompagnano la vista e se viene richiesta almeno una certa operatività e partecipazione ai giovani. Offre anche un vantaggio dal punto di vista psicologico sia perché nella mentalità collettiva ci si aspetta che l'insegnante spieghi e tanto meglio se è un ottimo affabulatore che incanta e mostra di essere una persona che sa e sa parlare, sia perché dà anche una certa sicurezza in quanto, almeno

superficialmente, il giovane si sente aiutato e curato. Per tutti questi vantaggi che assicura, la lezione va sicuramente in alcuni casi usata.

I problemi, dal punto di vista dell'apprendimento significativo, nascono quando viene utilizzata come unico, sempre identico, sistema di relazione/comunicazione in quanto presenta sicuramente anche alcuni grossi limiti: non solo perché esercita essenzialmente la sola capacità di memorizzazione del giovane al quale viene chiesto di introiettare in quel momento per poi semplicemente ripetere in altro momento alcune conoscenze (dichiarative), ma anche perché prima o poi il giovane non potrà non dimenticare quasi tutto.

L'interrogazione

Fatta alla cattedra o dal banco, programmata o a sorpresa, frequente o sporadica, consiste in una serie di domande che l'insegnante pone al giovane (le tre classiche, se si tratta di questioni complesse, oppure tante brevi, se si tratta di cose semplici) per verificare oralmente se le conoscenze trattate sono state memorizzate così come sono state trattate (alcuni parlano a questo proposito di *domande «illegittime»* in quanto il docente fa domande di cui conosce già la risposta) e talvolta per scoprire se il giovane è in grado di fare operazioni che nessuno gli ha mai insegnato a fare o ha mai esercitato a fare (paragoni, collegamenti, etc...). La verifica si conclude con la valutazione (*valutazione di prodotto*).

Il compito in classe

Nonostante negli ultimi anni le tipologie delle prove di verifica scritta si siano enormemente arricchite (non solo prove strutturate o semistrutturate, ma anche non strutturate sia del repertorio tradizionale sia di quello proposto dal Movimento di valutazione autentica), si tratta pur sempre, anche se in formato molto diverso, di una serie di domande che l'insegnante pone al giovane con caratteristiche del tutto analoghe a quelle che hanno le interrogazioni orali, da cui si differenziano spesso solo per la forma scritta. Anche in questo caso la verifica si conclude con la valutazione (*valutazione di prodotto*) e con la visione, spesso frettolosa e quindi molto superficiale, del compito corretto e del giudizio relativo.

In tutti i casi, qualunque dei quattro pilastri si prenda in considerazione, la mediazione tradizionale mette al centro la trasmissione dei contenuti e l'accertamento che essa sia avvenuta (almeno a livello momentaneo), richiede una *progettazione limitata* alla preparazione delle lezioni/spiegazioni e all'individuazione eventualmente dei compiti da dare, si realizza con procedure uniche uniformi e identiche per tutti, come se non esistessero stili cognitivi ed affettivi anche profondamente diversi tra loro e lascia i *giovani da soli* nel processo di apprendimento e da soli con i loro problemi di apprendimento (chi impara impara e chi non impara deve risolvere da sé i propri problemi). Si tratta, in altre parole, di una mediazione *trasmissiva e debole*.

4. Una scelta determinante

Dalle scelte didattiche che fanno gli insegnanti deriva, non unicamente ma prevalentemente, il fatto che l'allievo impara, apprende dei contenuti, *memorizza* le informazioni date nelle lezioni o contenute nei libri di testo e magari anche stabilisce relazioni (ma la mente, continuamente bersagliata da un numero enorme di informazioni, non solo non le utilizza intenzionalmente in altro contesto, ma nemmeno le conserva a lungo in quanto non sono stati innescati i processi cognitivi che consentono di integrare le nuove conoscenze con quelle già possedute e di padroneggiarle) oppure *impara ad imparare*, si rende conto delle nuove risorse dichiarative ma anche procedurali introiettate nel processo di apprendimento, riconosce e sceglie strategie diverse a seconda dei casi e soppesa la propria adeguatezza o meno rispetto al compito o al problema.

Non si può non constatare che l'insegnamento tradizionale consente solo ai ragazzi (pochissimi) senza difficoltà di apprendimento di riuscire, attraverso le materie, ad acquisire strategie efficaci per la conoscenza. Funziona, invece, assai poco con giovani molto diversi e fortemente disomogenei tra loro e per di più portatori di motivazioni e di capacità ancora tutte in costruzione e si rivela del tutto inadeguato per i ragazzi (moltissimi) portatori di svantaggio culturale e/o sociale o anche semplicemente di disagio (fenomeno questo in crescente espansione, anche in situazioni protette e apparentemente «insospettabili»): in questo modo

molte potenzialità non si sviluppano a causa di una mancanza di riflessione e di una conseguente scarsa padronanza degli strumenti cognitivi, con risultati disastrosi per il presente e per il futuro, da ogni punto di vista li si consideri, in una società complessa e democratica, industrialmente e tecnologicamente avanzata e di dimensioni mondiali, come è quella in cui noi viviamo.

5. La mediazione didattica efficace

Un'azione didattica ha buone probabilità «di successo» se è in grado di fornire agli allievi alcune conoscenze forti e di creare le condizioni cognitive e affettive affinché esse possano essere effettivamente apprese: occorre, in altre parole, che gli insegnanti costruiscano e usino un'impalcatura, un ponteggio, un sostegno temporanei (*scaffolding*) che sorregga, anche con l'individualizzazione e la personalizzazione e in riferimento ai diversi stili cognitivi ed emotivi personali, la costruzione delle conoscenze, delle abilità, delle competenze attraverso precise e dettagliate direttive necessarie ad interiorizzare e ad imparare a fare da soli; solo mano a mano che si costruisce l'autonomia dei giovani, questo sostegno forte può diminuire fino a sparire⁽⁵⁾.

5.1. Le condizioni fondamentali per una mediazione efficace

Per Feuerstein le *condizioni fondamentali* (anche se non uniche) per una buona mediazione che consenta allo studente di allargare le proprie conoscenze nello spazio e nel tempo ben al di là della propria esperienza personale sono tre:

- *intenzionalità*: il mediatore è consapevole di *voler entrare in relazione* con i soggetti in apprendimento e che ciò è importante e lo dice apertamente, osserva le reazioni che ottengono le sue proposte e *sa cambiare* la strategia e anche le proposte di lavoro, se questo serve per entrare in relazione positiva con loro e per sostenerli nel loro percorso graduale;
- *trascendenza*: il mediatore approfitta di ogni occasione per incuriosire, per stimolare nuove domande e nuovi bisogni e per allargare gli orizzonti in modo da inserire il singolo apprendimento in un contesto più vasto e da incrementare continuamente gli strumenti per affrontare la realtà, quindi per *generalizzare*, dichiarando gli obiettivi, navigando sull'intero percorso, ragionando sulle regole e la loro trasferibilità, affrontando una cosa e individuando gli strumenti per quella cosa che sono però anche strumenti per affrontare situazioni diverse e costruendo così l'abitudine alla *flessibilità*;
- *significato*: il mediatore fa capire cosa si studia e perché è importante studiarlo (motivazione), dichiarando con chiarezza gli obiettivi e dando l'abitudine a porsi domande e ad individuare gli obiettivi, in modo che i giovani percepiscano bene che la fatica che stanno facendo è finalizzata, costruiscano un progetto ben chiaro in cui le diverse azioni previste abbiano tutte un senso, sappiano su cosa è necessario concentrare le loro energie ed evitino di disperdersi o di concentrarsi su ciò che non è necessario.

5.2. La mediazione come ricerca

Il lavoro di mediazione degli insegnanti coincide con la vera *ricerca didattica* e i risultati nella produzione di *sapere didattico*.

Tale ricerca si svolge in diverse sequenze successive, anche se sono determinanti le scelte che si fanno a proposito dell'ultima perché sono quelle che condizionano tutte le altre:

- la prima consiste nello studiare e nell'*analizzare le discipline*, nello spezzarle in una pluralità di conoscenze/segmenti/risorse a disposizione (*de-strutturare*) (primo livello di mediazione),
- la seconda consiste nel *selezionare* con precisione l'insieme di conoscenze da fare oggetto di apprendimento per trasformarle in risorse personali (*scegliere*) (secondo livello di mediazione),
- la terza consiste nel *costruire segmenti/moduli di apprendimento* con una nuova strutturazione, delle conoscenze e delle risorse, organica al processo di formazione/informazione e con un supporto a sostegno del processo, mettendo a punto un prodotto che è il risultato della ricerca dei docenti e insieme la guida alla ricerca dei discenti (*ri-strutturare e progettare*) (terzo livello di mediazione),

- la quarta, infine, che si identifica nelle attività concrete che si svolgono in aula quando si lavora con i moduli di apprendimento, quando si svolgono concrete azioni di insegnamento e si guidano concrete azioni di apprendimento, quando ci si relaziona effettivamente con i giovani e, osservando le loro reazioni alle proposte, si adattano queste all'andamento reale del processo in modo da guidarli passo a passo con le modalità più efficaci (*usare strategie e tecniche*) (quarto livello di mediazione).

5.3. La mediazione come incontro e comunicazione (relazione educativa)

L'insegnamento/apprendimento è una relazione tra soggetti diversi, ciascuno portatore di ricchezza in termini di cultura problemi bisogni, che si incontrano per svolgere una precisa attività con l'altro e si confrontano, utilizzando gli stessi strumenti e le stesse risorse: i docenti con i loro saperi, le loro competenze, le loro aspettative, il loro immaginario, le loro difficoltà e i giovani, i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze con i loro bisogni, i loro problemi, ma anche con i loro saperi e la loro cultura. Una mediazione che voglia far *incontrare realmente i giovani con i saperi* e quindi essere efficace deve prevedere un percorso/intervento tra due poli tra i quali si istituisce una *relazione biunivoca*: mentre il docente parte dal sapere esperto che sono le discipline e dalle regole di contesto per andare al sapere professionale che produce, attraverso la ricerca, il sapere didattico fino ad arrivare al sapere quotidiano/casuale di cui sono ricchi i giovani al quale attinge per creare motivazione all'apprendimento, il giovane ha bisogno di essere accompagnato e guidato a percorrere lo stesso itinerario *in senso opposto*.

Da una parte, allora, occorre «*tradurre in didattico il sapere disciplinare*»(6), facendo un insieme di operazioni che portano le discipline ad un livello che possa essere affrontato dai giovani con risultati significativi, apprendendo le conoscenze e il modo in cui esse sono costruite per potersene servire correttamente e autonomamente. Da un'altra parte occorre accompagnare i *giovani a spostarsi gradatamente dall'esperienza e dai saperi quotidiani verso un livello crescente di formalizzazione* fino al punto in cui sono in grado di affrontare lo studio della disciplina opportunamente riconfigurata.

Ovviamente la quantità e la qualità della mediazione debbono necessariamente essere inversamente proporzionali alla *età* dei giovani e alle loro reali capacità e *possibilità cognitive e affettive*: altissime all'inizio della esperienza scolastica con i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze della scuola primaria e secondaria di primo grado e i giovani dei primi anni della scuola superiore, diventano meno eclatanti mano a mano che si potenziano le capacità autonome dei giovani alla fine del percorso scolastico, passando con progressiva gradualità dalla massima strutturazione alla massima libertà (uno splendido esempio in natura: la leonessa prima tiene i cuccioli nascosti e protetti, poi li porta fuori e li sistema in un luogo sicuro ma da cui la possono ben vedere mentre va a caccia e procura il cibo per tutti, quindi li porta sul posto dove c'è la possibilità di cacciare e li lascia soli a provare mentre lei rimane nascosta a guardare pronta ad intervenire in caso di necessità, infine quando ha constatato che sono diventati capaci di fare da soli li abbandona).

5.4. La mediazione come guida consapevole e strutturazione del percorso

L'insegnante che media tra le difficoltà reali dei giovani e le discipline si propone come *attivatore di processi* e si prefigge di trovare le modalità giuste per consentire l'apprendimento al maggior numero possibile di studenti, aiutando da una parte i *ragazzi con difficoltà*, ma arricchendo anche grandemente i *giovani privi di difficoltà* in termini di maggiore flessibilità e di partecipazione. In questo modo può proporsi di far padroneggiare per gradi strumenti che consentano di strutturare le esperienze e di imparare ad apprendere in modo autonomo e può stimolare le *strutture neurali* dei giovani, non solo aumentando la loro possibilità di apprendimento, ma anche modificando comunque in meglio la loro mente (modifiche strutturali e quindi permanenti).

I giovani poveri di esperienza di apprendimento mediato mostrano funzioni cognitive carenti che li portano a vivere le esperienze in modo passivo, riducendole a esperienze quasi del tutto isolate dal prima e dal dopo. Questi ragazzi mostrano un comportamento sociale infantile, una rilevante carenza di informazioni e un'attività cognitiva inadeguata, sono molto soli e registrano le esperienze senza che nessuno li aiuti mai a collegarle in modo significativo: in genere sono ragazzi *rigidi*.

Vivere anche un'esperienza stimolante, infatti, senza l'interazione di un mediatore che ponga determinati obiettivi, non garantisce l'apprendimento di abilità cognitive, ma la pura gratificazione immediata della attività svolta e la manipolazione ripetitiva senza la riflessione e la comprensione: non è un'esperienza di apprendimento in quanto non vengono modificate le strutture cognitive.

Molto dipende dal *contesto/ambiente di apprendimento*, più o meno favorevole, che viene proposto al ragazzo. Recenti ricerche hanno dimostrato che il contesto più favorevole e quindi quello che determina un maggior sviluppo delle competenze *cognitive* è quello in cui i problemi vengono *tradotti in termini intellegibili e interessanti* per il ragazzo, le soluzioni vengono proposte e non imposte, il ragazzo ha responsabilità e viene incaricato poco alla volta di risolvere dei problemi, le prestazioni del ragazzo sono guidate e il ragazzo è incoraggiato a controllare da solo quello che fa: più è alto il contesto culturale in cui si è immersi più si sviluppano le competenze *metacognitive* in quanto si hanno più informazioni sulle strategie possibili per eseguire una consegna.

Fondamentale è così la *qualità e la quantità dell'intervento dell'insegnante* nella mediazione in quanto è lui che *guida consapevolmente* il processo di apprendimento, seleziona gli stimoli e attiva in modo mirato le operazioni mentali dello studente, controllando che le risposte siano adeguate e non derivate dall'impulsività, scompone ciascuna difficoltà in tante piccole difficoltà superabili, evita la noia della ripetizione e *pone sfide sempre nuove, ma effettivamente accessibili*, pone domande alle quali pensa che lo studente possa via via rispondere da solo in modo da costruire il suo processo di apprendimento, attiva l'osservazione delle operazioni compiute: questa guida costante abitua i giovani a prevenire le conseguenze e quindi a organizzarsi meglio. Nello stesso tempo l'insegnante attiva attenzioni relazionali per ognuno, lavora per consolidare l'*autostima* e la *condivisione dei sentimenti*, dimostrando che si attendono buoni risultati e gratificando sempre quando questi sono ottenuti (*autoefficacia*), sostiene moltissimo all'inizio e dà strumenti cognitivi ed emotivi perché lo studente impari ad affrontare da solo gli stimoli e ad implementare contenuti e capacità.

Se ogni acquisizione viene incoraggiata e viene richiamata l'attenzione, se c'è l'invito a osservare, se si danno piccoli suggerimenti, si sollecita a riflettere, si pongono domande, si agisce intenzionalmente per fare in modo che il ragazzo scopra da solo, se si indirizza l'attenzione e si forniscono i mezzi per capire e per imparare dove e come guardare, come mettere in relazione varie cose in modo da riuscire, oltre che a registrare i dati, anche a interpretarli e spiegarli: allora si innesta un'*esperienza di apprendimento reale e significativo*. Il ragazzo deve abituarsi a classificare paragonare raggruppare etichettare dare significato all'esperienza che sta vivendo e a metterla *in relazione con le precedenti*. Mano a mano che aumentano le capacità mentali (ed emotive) il ragazzo diventa sempre più esperto motivato competente, in grado di trarre vantaggio dalle nuove esperienze di apprendimento e diventa *flessibile*, impara ad adattarsi a situazioni nuove e anche difficili.

Non solo.

Senza una strutturazione del percorso lo studente percepisce la realtà come frammentaria e di conseguenza come qualcosa di incontrollabile che non lo stimola a trovare i percorsi e le modalità per affrontarla. Se queste sensazioni si ripetono il giovane è portato a sentirsi incapace e quindi a rifiutare di cimentarsi con un nuovo compito nel timore di essere incapace e di subire un nuovo insuccesso.

Al posto degli stimoli casuali e confusi che passano e sono assaggiati in superficie, il mediatore struttura il percorso e propone un *itinerario altamente organizzato*, spezza le difficoltà in tanti gradini superabili autonomamente, aiuta a istituire connessioni e a superare la percezione frammentaria episodica della realtà e a controllare la propria impulsività, dà indicazioni di lavoro e mostra come si fa in modo che il giovane riesca a fare da solo.

Poiché la qualità e la quantità della mediazione didattica sono fondamentali per l'apprendimento, la costruzione dei percorsi non può essere lasciata al caso (che corrisponde a un'assenza di scelte), ma deve essere il risultato di un'opzione ragionata e attenta che si concretizza nella progettazione di *moduli molto strutturati*, anche se sensibili all'imprevisto che può verificarsi e che fa parte dell'affascinante gioco della vita. In questo caso progettare non è l'espletamento di una pratica burocratica, ma è una *previsione lucida e ragionata di un percorso e dei suoi sbocchi, frutto di un insieme di scelte professionali finalizzate a supportare in modo mirato l'apprendimento dei ragazzi*.

In tutti i casi, con una tale *conduzione* delle attività di aula, basata su una *progettazione* strutturata, si tratta di una *mediazione forte e costruttiva* in grado di ottimizzare i processi e i prodotti dell'insegnamento/apprendimento in rapporto alle esigenze formative in modo che il conseguimento degli obiettivi abbia un'alta probabilità di successo e possa rappresentare *la soluzione più soddisfacente nelle condizioni date*. Per realizzare questo, la mediazione forte utilizza *tutti gli strumenti a disposizione*, dall'attenzione all'aspetto relazionale e ai bisogni formativi alla valorizzazione dei saperi pregressi e alla connessione tra saperi scolastici e saperi quotidiani (continuità), dall'attivazione dell'operatività in tutte le fasi alla organizzazione delle operazioni di apprendimento e di costruzione delle competenze operatorie e operative come delle abilità metacognitive e metaemozionali, dall'osservazione in tutte le fasi della reattività positiva e negativa alla trasparenza e valutazione di precise prestazioni, fino all'inserimento del potenziamento per il recupero e per le eccellenze.

NOTE

(1) Jacqueline Morineau, *Lo spirito della mediazione*, FrancoAngeli, Milano 2000

(2) Reuven Feuerstein, cap.4 *L'influenza dell'apprendimento mediatizzato* in *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Milano 1995

(3) Clotilde Pontecorvo e Maurizio Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione: conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1985

(4) Claudia Montedoro *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano 2001

(5) D.Wood, J.S.Bruner, G.Roos *The role of Tutoring in Problem Solving* in «Journal of Child Psychology and Psychiatry» n.17 del 1976

(6) Ivo Mattozzi (a cura di), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza (RA) 1990