

## 5. I soggetti dell'insegnamento: i docenti e la mediazione didattica

### 5.1. La mediazione didattica

Tra la ricerca scientifica disciplinare, il «sapere esperto» (le discipline storiche, la storiografia) e la ricerca didattica (la storia insegnata) c'è un legame (le discipline formali sono il punto di riferimento), ma c'è anche un salto. La prima ha un ordinamento che trova il suo fondamento nello statuto disciplinare e non è organizzata con criteri di formatività. La seconda ha, invece, bisogno di individuare la valenza formativa e di tarare, senza snaturarli, i modelli disciplinari in riferimento alle strutture cognitive dei giovani e ai livelli di età. I saperi formali, inoltre, sono difficili perché sono costruiti, utilizzando in successione operatori di ricerca, operatori di comunicazione, operatori di risistemizzazione. Sicché i giovani nello studio sono costretti a ripercorrere a ritroso il lavoro proprio del sapere esperto per capire cosa stanno studiando e per acquisire, studiando, nuove capacità.

Da una parte c'è, dunque, la struttura delle discipline storiche e dall'altra la mente (e il cuore) dei giovani: si verifica *apprendimento* solo quando una nuova conoscenza (disciplinare) riesce a modificare i modelli di comportamento cognitivo e culturale e la nuova conoscenza viene utilizzata per pensare. Il processo conoscitivo serve, infatti, per *ordinare* l'esperienza e per potenziare e rendere durevoli le *capacità* (consiste in questo il valore formativo delle discipline).

Per agevolare, facilitare, sostenere, aiutare la trasformazione del sapere disciplinare (inteso come repertorio di saperi e come modalità di organizzazione) in apprendimento è fondamentale, dunque, la *mediazione tra saperi esperti e saperi quotidiani, tra saperi formali e bisogni degli studenti*: essa viene predisposta dal docente nella progettazione e viene realizzata nell'attuazione dell'esperienza di apprendimento.

Disciplina <-----> MEDIAZIONE <-----> Giovane  
Docente  
Sapere formale (statuto)                      Sapere professionale                      Sapere informale/non formale

La mediazione è una *modalità relazionale* e operativa di portata assai ampia che viene largamente usata in vari campi che richiedono, per le loro caratteristiche di *complessità, approcci flessibili e creativi*. La mediazione didattica, quindi, è solo uno degli aspetti di una modalità più ampia e consiste essenzialmente nell'interpretare e nel realizzare il rapporto tra insegnamento e apprendimento come una particolare relazione di mediazione con *finalità* educative.

### 5.2. Le mediazioni possibili

Si possono, tuttavia, distinguere, come Feuerstein le ha efficacemente descritte in un suo celebre capitolo<sup>1</sup>, tre modalità di mediazione:

- una mediazione *forte* in cui l'organizzazione del percorso è molto sostenuta e i risultati in termini di apprendimento sono molto buoni,

- una mediazione *debole* in cui la strutturazione è assai tenue e poco significativa, con esiti assai scarsi o imprevedibili,
- una mediazione *inesistente* in cui c'è la rinuncia a intervenire nella convinzione che non ci sia nulla da fare, con un conseguente peggioramento della situazione (è la non-mediazione, molto più presente di quanto non si creda nella vita scolastica).

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 disciplinare* che mirano all'apprendimento e ottengono dei risultati, anche se in misura diversa, in quanto 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 la materia: 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); in questo caso si tratta di una mediazione *debole* e l'attenzione del docente non è rivolta al processo che lo studente 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*<sup>2</sup>: 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 lo studente a individuare il percorso che sta compiendo, a valutarlo, a migliorarlo; lo studente 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; 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.

Un'ulteriore distinzione «utile», per evitare confusioni e anche per sfatare miti, è quella<sup>3</sup> tra:

- *mediazione tradizionale* basata sulla *lezione* frontale, anche riveduta e corretta, e sulla trasmissione *erga omnes* considerati tutti eguali (centralità del docente);
- *mediazione personalizzata e/o individualizzata* 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 capacità* avendo *attenzione ai diversi stili* (centralità della persona/individuo/soggetto in apprendimento).

### 5.3. 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 introiettata*, un modello che ha funzionato per secoli fino a tanto che gli studenti della scuola rappresentavano una percentuale quasi irrisoria della popolazione, sostanzialmente omogenea e, per diverse ragioni, molto motivata, e che funziona ancora, ma solo nei confronti di persone già *molto motivate* (il che si può dire molto raramente per i giovani che frequentano la scuola) 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 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 dallo stesso insegnante. 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 al 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 del libro di testo che contiene 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 (compresi gli stereotipi) presenti nei libri di testo,
- la lettura ragionata del testo e/o dei suoi apparati integrativi,
- l'utilizzo di brevi strumenti integrativi e/o di schemi di lezione che vengono mano a mano scritti alla lavagna (nera, bianca, cartacea, luminosa, interattiva) o proiettati attraverso apposite diapositive (slide) o semplicemente mostrati in fotocopia o su un cartello.

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

- 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 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 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 e comunicazione in quanto presenta sicuramente anche alcuni grossi limiti: non solo perché esercita quasi esclusivamente la capacità di memorizzazione del giovane al quale viene chiesto di introiettare in quel momento per poi semplicemente ripetere in un altro, 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 nessu-

no 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, 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, dell'elaborato 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 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 vedersela da solo). Si tratta, in altre parole, di una mediazione *trasmissiva e debole*.

## 5.4. 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, anche se le informazioni così imparate *non restano a lungo* nella mente e non si riesce a farle riemergere in un diverso contesto in quanto non vengono innescati i processi cognitivi che consentono di integrare le nuove conoscenze con quelle già possedute, oppure
- *impara ad imparare*, diventa cioè *consapevole* di cosa avviene nel processo di apprendimento, impara ad essere in grado di utilizzare strategie diverse e opportune e ad individuare le difficoltà del compito e l'adeguatezza o meno delle proprie risorse.

Non si può non constatare che l'insegnamento tradizionale consente solo ai ragazzi (pochissimi) senza difficoltà di riuscire, attraverso le materie, ad acquisire strategie efficaci di apprendimento. 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 com-

plessa e democratica, industrialmente e tecnologicamente avanzata come è quella in cui viviamo.

## 5.5. La mediazione didattica efficace

### La mediazione come incontro e comunicazione (relazione)

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 e intervento tra due poli per istituire una *relazione biunivoca*: mentre il docente deve partire 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 attingere per creare motivazione all'apprendimento, il discente deve percorrere lo stesso itinerario in senso opposto.

Da una parte, allora, occorre «*tradurre in didattico il sapere disciplinare*»<sup>4</sup>, 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 all'*età* dei giovani e alle loro reali capacità e *possibilità cognitive e affettive*: altissime all'inizio dell'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 forti 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).

### La mediazione come guida consapevole e strutturazione del percorso

L'insegnante che media tra le difficoltà reali dei giovani e le discipline (Vygot'skij) 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 partecipazio-

ne. 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 neuronali* dei giovani, non solo aumentando la loro possibilità di apprendimento, ma anche modificando comunque in meglio la loro mente razionale ed emozionale (modifiche strutturali, 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 esperienze stimolanti, infatti, senza l'interazione di un mediatore che ponga determinati obiettivi, non garantisce l'apprendimento di conoscenze e di abilità cognitive e personali/sociali, ma la pura gratificazione immediata dell'attività svolta e la manipolazione ripetitiva, senza la riflessione e la comprensione: non si tratta di un'esperienza di apprendimento in quanto non vengono modificate le strutture cognitive ed emozionali.

Molto dipende dal *contesto 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 è quello in cui i problemi vengono *tradotti in termini intellegibili e interessanti* per il giovane, le soluzioni vengono proposte e non imposte, il giovane ha responsabilità e viene incaricato poco alla volta di risolvere dei problemi, le prestazioni del giovane sono guidate e il giovane è incoraggiato a controllare da solo quello che fa: più è alto il contesto culturale in cui si è immersi più si sviluppano le abilità 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, facendo capire che si attendono buoni risultati e *gratificando* sempre quando questi sono ottenuti, sostiene moltissimo all'inizio e dà strumenti cognitivi ed emotivi affinché lo studente impari ad affrontare da solo gli stimoli e a potenziare conoscenze abilità competenze.

Se ogni acquisizione viene incoraggiata, se c'è l'invito a osservare, se si danno piccoli suggerimenti, se si sollecita a riflettere, se si pongono domande, se 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, anche difficili.

Tutto ciò è necessario, ma non ancora sufficiente.

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 assaporati 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 una scelta ragionata e attenta che si concretizza nella *progettazione di percorsi altamente 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 dettagliata e strutturata*, si tratta di una *mediazione forte e costruttiva* in grado di ottimizzare i processi e i prodotti dell'insegnamento e dell'apprendimento in rapporto alle esigenze formative in modo che il raggiungimento dei traguardi 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 all'organizzazione delle operazioni di apprendimento e di costruzione delle competenze come delle abilità comunicative cognitive metacognitive metaemozionali, dall'osservazione in tutte le fasi della reattività positiva e negativa alla valutazione trasparente di precise prestazioni, fino all'inserimento del potenziamento per il recupero e per le eccellenze.

## **5.6. 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 potenziare le proprie capacità nello spazio e nel tempo ben al di là della propria esperienza personale sono tre:



- *intenzionalità*: il mediatore vuole *entrare in relazione* con i soggetti in apprendimento perché sa che ciò è importante e lo dice apertamente, si interpone tra loro e i diversi stimoli, concentra l'attenzione su alcuni e attribuisce loro significato, facilita la loro organizzazione, 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 sostenerli nel loro percorso graduale di apprendimento;
- *trascendenza*: il mediatore coglie 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 questione e individuando gli strumenti adatti ad essa 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 i traguardi e dando l'abitudine a porsi domande e ad individuare 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 far confluire le loro energie ed evitino di disperdersi o di concentrarsi su ciò che non è necessario.

## NOTA

Queste pagine sono la prima parte del capitolo 5. ***I soggetti dell'insegnamento: i docenti e la mediazione didattica*** del volume di Flavia Marostica *Il fuso e la rocca. Strumenti per insegnare ad apprendere e ad «imparare ad imparare» storia*, IRRE Emilia Romagna - Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia scolastica, FORMAT.BO, Bologna novembre 2009 (pag.73-81, paragrafi 5.1.-5.6.), ISBN 978-88-96156-05-6.

Si riportano di seguito i titoli degli altri paragrafi del capitolo:

5.7. Metodi/strategie di insegnamento/apprendimento: una scelta centrale e prioritaria

5.8. Il metodo e i metodi

5.9. Il repertorio di possibili pratiche professionali: Strategie, Modelli, Metodi, Tecniche

5.10. Il laboratorio

5.11. Il laboratorio di storia

---

<sup>1</sup> Reuven Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Milano 1995.

<sup>2</sup> Clotilde Pontecorvo, Maurizio Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione: conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1985.

<sup>3</sup> La distinzione è tratta dall'interessante testo curato da Claudia Montedoro, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano 2001.

<sup>4</sup> Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in Ivo Mattozzi (a cura di), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza (RA) 1990.