

## La relazione educativa e il rapporto: insegnamento/apprendimento

Paola Vanini

Fin dall'inizio della sua attività all'IRRE-ER (allora IRRSAE) alla fine del 1992, chi scrive si è occupata con interesse e in varie forme sostanzialmente di un unico nodo tematico, centrale a suo giudizio, la *relazione educativa*, ossia il "veicolo" attraverso cui gli adulti accompagnano la crescita, la formazione e l'istruzione delle nuove generazioni.

Il lavoro è cominciato, in un'ottica di prevenzione, dall'anello iniziale della catena educativa: *la famiglia*, ambito in cui la relazione educativa assume la sua prima forma e il suo principale radicamento. Per l'IRR(SA)E si trattava di un terreno nuovo, e da un certo punto di vista controverso, di indagine e di intervento rispetto a quelli ormai consolidati della scuola, della formazione professionale e della formazione continua. Nel 1993 si sono avviate in istituto le prime ricerche sui problemi educativi dei genitori, i percorsi formativi per le famiglie (realizzati inizialmente come laboratori di prova e richiesti, l'anno seguente, da 14 comuni interessati all'esperienza) e, in seguito, i primi corsi Biennali di Specializzazione per Formatori in Educazione Familiare che registrarono un numero di iscrizioni superiore al doppio dei posti disponibili, nonostante la richiesta, del tutto inusuale per il nostro istituto allora, di un contributo – spese da parte dei partecipanti.

Ora purtroppo, per ragioni di tempo e per una diversa organizzazione del lavoro al nostro interno, chi scrive non si occupa più direttamente di Educazione Familiare, ma l'interesse per queste tematiche resta vivo e la rilevanza che esse rivestono per il nostro Istituto, ben prima della più recente 'legge Moratti', è ormai indiscutibile e si sostanzia in ripetute iniziative, coordinate nel corso degli anni da altri colleghi, come si può evincere anche dalla lettura di questo inserto.

L'attenzione alla relazione educativa si è ulteriormente sviluppata in seguito, nella ricerca di orientamenti e modalità che potessero garantirle significato ed efficacia anche in contesti molto difficili e compromessi.

In quest'ottica vanno letti lo studio e/o l'organizzazione, insieme ad altri colleghi, di proposte formative sull'Analisi Transazionale, l'Ascolto Attivo, la Comunicazione Educativa, la Relazione d'Aiuto, la Programmazione Neuro-linguistica.

In parallelo e con le stesse intenzioni, la scrivente si è dedicata allo *studio dei processi di apprendimento*, con un interesse particolare per le componenti affettive-motivazionali e cognitive che vi sono coinvolte e per l'analisi dei fattori su cui insegnanti e formatori possono intervenire per creare le condizioni che, con maggiore probabilità, consentano anche ad individui in difficoltà di attingere al loro potenziale e di progredire. Si inquadrano in questa cornice le ricerche e le iniziative condotte sulla metacognizione, sul metodo di A. de la Garennerie, sulla proposta di Gordon, sul metodo Tzuriel, sugli stili cognitivi, sul Cooperative Learning, e soprattutto sul metodo Feuerstein.

Agli ultimi tre temi, a cui chi scrive si dedica con maggiore intensità, sembra opportuno riservare in questa sede uno spazio particolare, allo scopo di consentire agli insegnanti, eventualmente interessati, di interpellare il nostro Istituto per ottenere informazioni, indicazioni bibliografiche o intraprendere percorsi di ricerca e formazione.

### 1. Gli stili cognitivi

È evidente l'importanza, per chi si occupa di insegnamento o di formazione, di avere cognizione del proprio stile cognitivo, ossia delle modalità con cui tendenzialmente percepisce, immagazzina, ricorda, elabora, trasforma e utilizza le informazioni e delle espressioni che queste sue tendenze assumono in settori diversi del comportamento, non solo in situazioni legate strettamente ad attività cognitive o di apprendimento, ma anche negli atteggiamenti, nel modo di rapportarsi agli altri o di reagire a situazioni nuove. È importante altresì che i formatori, in genere, siano consapevoli che queste "abitudini" del pensiero e del comportamento non sono universali, ma anzi sono diverse da persona a persona e, contrariamente a quanto comunemente si pensa, sono modificabili, educabili.

Possiamo dunque accompagnare gruppi di docenti in un itinerario di formazione e ricerca che, dopo una prima immersione in situazioni concrete che evidenzino la pluralità degli *stili cognitivi*,

giunga ad una definizione del concetto, ad un'analisi delle componenti in gioco, alla discriminazione dei diversi "stili" e conduca poi i partecipanti, attraverso ulteriori esplorazioni, alla consapevolezza delle proprie preferenze cognitive e all'identificazione di quelle altrui, aprendo spazi di riflessione sulle implicazioni didattiche che queste acquisizioni comportano. Il percorso può arricchirsi eventualmente con l'analisi dello "stile attributivo", un costrutto che presenta connessioni con il precedente e che risulta, sulla base di numerosi studi, strettamente correlato con il rendimento scolastico.

In questo itinerario, come del resto in quelli presentati di seguito, la modalità di lavoro non può essere prettamente teorica perché l'intenzione da cui scaturiscono queste iniziative non è semplicemente quella di arricchire il patrimonio di informazioni dei presenti, ma di sollecitare eventuali modificazioni nel loro comportamento educativo. A questo scopo è necessario un coinvolgimento non solo della sfera razionale, ma anche di quella emotiva- motivazionale dei partecipanti ed è importante che vi siano occasioni perché ognuno possa incrementare la consapevolezza dei propri atteggiamenti ed, eventualmente, accedere a comportamenti diversi.

Per questo i percorsi suddetti si articolano quasi sempre secondo le modalità del training: si parte da un'esperienza concreta, scelta perché possa essere particolarmente significativa ai fini del contenuto su cui si vuol lavorare; si riflette sull'esperienza condotta, si generalizzano alcune considerazioni da essa scaturite e si giunge alla definizione astratta dei concetti su cui si vuol concentrare l'attenzione, anche alla luce della letteratura esistente al riguardo; si riflette in seguito sugli ambiti di ricaduta concreta che quei concetti possono avere e si invitano i partecipanti a farne esperienze, che diventano poi oggetto di analisi negli incontri futuri o in successive supervisioni.

## 2. Il Cooperative Learning

Questa espressione non significa semplicemente dar vita a gruppi di studio. Non basta infatti organizzare la classe in gruppi e affidar loro un argomento di lavoro perché si realizzino le condizioni necessarie a garantire collaborazione ed apprendimento. Qualsiasi insegnante che abbia provato almeno una volta ad organizzare i suoi alunni in questo modo lo sa.

Con Cooperative Learning si fa riferimento ad un insieme di principi e tecniche di conduzione della classe che consentono agli studenti di affrontare l'apprendimento delle discipline curricolari, o altri compiti, lavorando a piccoli gruppi in modo interattivo, responsabile e collaborativo, ricevendo una valutazione sulla base dei risultati ottenuti.

Nel panorama odierno si possono distinguere diverse proposte di Cooperative Learning, provenienti da differenti contesti e paesi, tutte però hanno in comune alcuni elementi, di seguito sintetizzati:

a) la realizzazione di **un'interdipendenza positiva nel gruppo**, ossia la percezione da parte degli alunni di essere legati "nella sorte" "gli uni agli altri. Per alimentare tale percezione gli insegnanti possono agire su diversi fattori: sottolineare gli *obiettivi comuni*, assegnare *compiti* che nessun membro sarebbe in grado di svolgere da solo, distribuire i *ruoli* necessari al buon andamento del lavoro, fornire *materiali e strumenti* al gruppo, che ne organizza l'utilizzo, e non ai singoli; molto efficace è anche stabilire che la *valutazione* di ogni alunno risentirà in parte della prestazione personale, in parte di quella del gruppo nel suo insieme.

b) La **promozione della responsabilità personale**, in modo che nessuno viaggi sulla fatica degli altri e che le realizzazioni ottenute siano il frutto del contributo di ognuno.

c) **L'insegnamento diretto**, da parte dell'insegnante, **delle competenze sociali** necessarie per una buona interazione durante il lavoro, quali per esempio: competenze comunicative (saper ascoltare, sapersi mettere nei panni degli altri, sapersi esprimere con assertività...), competenze decisionali, di problem solving e di fronteggiamento dei conflitti.

d) **L'abitudine al controllo o revisione**: ossia far sì che gli studenti,, in itinere e/o alla fine di un'attività, sentano il bisogno di monitorarne l'andamento e gli esiti, sia sotto il profilo degli obiettivi disciplinari che di quelli relazionali, e possano correggerne il tiro, se necessario. L'abitudine alla revisione si alimenta anche stimolando riflessioni sui processi di apprendimento, ricavandone informazioni utili e facendo ipotesi su come migliorare l'esperienza in seguito.

Il nostro Istituto dal 2000 al 2004 ha organizzato corsi di formazione sull'apprendimento cooperativo di primo e secondo livello, condotti da esperti di provata competenza e rivolti a gruppi di docenti

della zona emiliana e di quella romagnola in sedi differenti. Ogni percorso formativo è stato seguito, a distanza di 9 –12 mesi, da incontri di supervisione in piccoli gruppi per riflettere sulle esperienze realizzate dai docenti nelle singole scuole. È stata inoltre elaborata una pubblicazione contenente i nuclei fondamentali degli argomenti trattati durante la formazione e alcune delle esperienze più significative di utilizzo della metodologia nelle classi.

L'IRRE-ER è disponibile attualmente a fornire un supporto organizzativo e gli spazi per incoraggiare la costituzione di una rete fra insegnanti formati, dal nostro istituto o da altre agenzie, che desiderino proseguire il confronto sulle applicazioni e l'aggiornamento su aspetti particolari della metodologia. Quest'ultimo punto potrebbe realizzarsi in incontri periodici, a cadenza più o meno lunga, con formatori esperti e con oneri a carico delle scuole interessate.

### 3. Il metodo Feuerstein

Questo è l'ambito a cui chi scrive ha dedicato più tempo e più energie.

Il nostro incontro con il metodo Feuerstein è avvenuto nel 1993, quando con alcuni colleghi di lavoro eravamo alla ricerca di modalità didattiche efficaci da proporre in un corso di aggiornamento per insegnanti impegnati nell'istruzione superiore per adulti, alle prese con problemi ricorrenti quali: rigidità cognitiva, ricorso frequente a stereotipi di pensiero, difficoltà di concentrazione e di memorizzazione... Esaminammo in quell'occasione diversi programmi di intervento, tutti interessanti per diversi aspetti, ma quello che ci colpì maggiormente fu appunto il metodo Feuerstein, segnalatoci da alcuni colleghi dell'IR(RS)AE Piemonte, unica regione italiana in cui allora se ne sapeva qualcosa, grazie alla sua vicinanza geografica con la Francia, sul cui territorio invece il metodo in questione aveva avuto una notevole diffusione.

Il programma del prof. Feuerstein ci colpì per la solidità e la vastità del suo impianto strutturale, per la coerenza con cui le finalità che sembravano utopistiche, di primo acchito, venivano puntualmente declinate in obiettivi più semplici, ottenibili con una metodologia ad essi intimamente legata, coerente, appunto, che, lungi dall'essere una tecnica, operava nel formatore **una modificazione nell'atteggiamento educativo**, tale da favorire le condizioni psicologiche e cognitive più idonee all'apprendimento e a riflettere su come si impara.

Intuita la serietà di tale proposta e il vantaggio che la scuola poteva trarne, chiedemmo all'IRR(SA)E-ER di investire una parte delle sue risorse umane ed economiche, per conoscerla "più da vicino". Nel '93 organizzammo nella regione E. R. i primi corsi completi di formazione al Programma di Arricchimento Strumentale (PAS)<sup>1</sup>, con la docenza di un esperto francese, non conoscendo allora trainers autorizzati sul territorio nazionale.

Da quelle prime esperienze, lo studio, l'approfondimento, l'applicazione del metodo nel nostro istituto sono continuati senza interruzioni.

Nel 1996, insieme all'IRFED regionale, organizzammo a Rimini il primo corso in regione sulla Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento<sup>2</sup>, interamente tenuto da un'équipe israeliana la cui competenza ed efficacia fu apprezzata da tutti i partecipanti.

Nel 1998, dopo la formazione per *trainers* in Israele di un piccolo nucleo di ricercatori, fra cui chi scrive, il nostro Istituto firmò un contratto con il prof. Feuerstein, in base al quale l'**IRRE -ER** veniva riconosciuto quale **primo centro pubblico in Italia autorizzato alla formazione sul Programma Feuerstein e alla diffusione del suo metodo**. Attualmente sul territorio nazionale, oltre a noi, operano altri 15 centri autorizzati, tutti privati ad eccezione dell'Università di Venezia - Ca' Foscari, che ha ottenuto l'accredimento nel 2004.

<sup>1</sup> Il Programma di Arricchimento Strumentale (P.A.S.) è uno dei 3 *sistemi applicativi* messi a punto dal prof. Reuven Feuerstein e dalla sua équipe; ha una funzione essenzialmente didattico-pedagogica. Per avere notizie precise circa: le origini, le teorie di riferimento, gli obiettivi, la metodologia di lavoro, i materiali di cui si compone, le condizioni per la formazione e l'applicazione, si rimanda alla lettura delle pubblicazioni n. 4 e 6 citate in bibliografia.

<sup>2</sup> La batteria per la Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento o **LPAD** (Learning Potential Assessment Device) è un altro dei *sistemi applicativi* elaborati da Feuerstein e dai suoi collaboratori, come espressione della teoria della *Modificabilità Cognitiva Strutturale*. In questo caso la funzione principale è diagnostica, anche se l'orientamento, la conduzione, gli obiettivi sono radicalmente diversi da quelli della psicomtria classica. Per ulteriori informazioni si consiglia la lettura delle opere precedentemente citate.

### 3.1 Diffusione nel mondo

Il metodo Feuerstein è ampiamente sperimentato e diffuso a livello internazionale per promuovere un approccio strutturato, attivo ed efficace agli apprendimenti ed abituare alla ricerca di strategie flessibili nei confronti di problemi nuovi e complessi.

Messo a punto nell'immediato dopoguerra, nello stato di Israele, per far fronte alle difficoltà di apprendimento di adolescenti normodotati ma privati psicologicamente e culturalmente, a causa dell'atrocità delle esperienze subite, e quindi a rischio di emarginazione, il Programma Feuerstein si è rivelato utile in diversi altri contesti: nella didattica per la riduzione delle carenze funzionali, nel recupero dei drop out, nella formazione degli adulti a bassa e media scolarità, nella riconversione industriale, ivi compresa quella destinata ai quadri dirigenti, nella formazione professionale e in quella dei genitori, nei programmi cognitivi per la prima infanzia.

È conosciuto in 30 paesi distribuiti in tutti i continenti, con accentuazioni diverse da zona a zona, tradotto in almeno 16 lingue, oggetto di studio in oltre 26 istituti universitari nel mondo.

Negli ultimi anni la sua notorietà è cresciuta anche nel nostro paese: nell'ottobre del 1999 l'Università di Torino ha conferito al prof. Feuerstein una laurea honoris causa, indicandolo come una delle figure più autorevoli della pedagogia contemporanea, per la rilevanza scientifica e sociale della sua ricerca, della metodologia e della strumentazione da lui elaborate, diffuse ormai in tutto il mondo e apprezzate da numerosi studiosi di diversa collocazione teorica.

I seminari organizzati a Bologna nel 2003 e nel 2004, rispettivamente da noi e da altre istituzioni con cui abbiamo collaborato, e che vedevano come relatore principale il prof. Feuerstein, sono stati seguiti da centinaia di persone venute da tutte le parti della Penisola.

### 3.2 Le basi del metodo

Allievo di Piaget e di Rey, Reuven Feuerstein è un convinto assertore della *Teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale*, secondo la quale ogni individuo, a prescindere dall'età e dalla situazione di difficoltà in cui si trova, può modificare significativamente i propri processi cognitivi. Tale cambiamento viene catalizzato e sostenuto dalla figura del *Mediatore* (l'insegnante esperto) che crea le condizioni per la ricostruzione del sentimento di competenza nell'allievo, stimola in lui l'autoregolazione del comportamento, in rapporto ai compiti da affrontare, e lo aiuta a strutturare, nel lavoro quotidiano, una serie di modalità cognitive che, usate ricorrentemente e con flessibilità, diverranno parte attiva del bagaglio strumentale del discente.

Per realizzare questo compito l'insegnante viene formato alla metodologia della mediazione che fornisce competenze non solo didattiche e metodologiche, ma anche psicologiche e relazionali.

### 3.3 I vantaggi di una formazione impegnativa

Per quanto riguarda la sfera delle competenze relazionali, durante il percorso formativo i docenti vengono orientati ad arricchire di *intenzionalità e di significato* la propria azione educativa, a creare un buon clima di classe, ad alimentare il sentimento di *condivisione e di appartenenza*, a *valorizzare* in ogni alunno le *differenze* e le *risorse personali*; imparano, come sopra accennato, a *"nutrire"* l'*autostima* degli studenti, soprattutto di quelli in difficoltà, (condizione indispensabile perchè essi accettino di mettersi in gioco e attingano alle loro risorse) e a sostenerli nello sviluppo della *dimensione progettuale e dell'identità personale*.

Per quanto riguarda il piano metodologico-didattico, gli insegnanti sperimentano modalità efficaci per *condurre la lezione e implementare la motivazione* degli alunni. Si impadroniscono di strumenti concettuali per *osservare e fare ipotesi* interpretative sul loro comportamento cognitivo e per *graduare*, in rapporto ad esso, l'intervento didattico successivo, con una sapiente *calibrazione dei compiti* che propongono. Questo è possibile utilizzando alcuni parametri che il metodo insegna a *"manipolare"*, quali: *il contenuto, la modalità di presentazione, il livello di astrazione, il grado di complessità* degli esercizi, in modo che questi siano compatibili con l'area di sviluppo prossimale degli studenti e sollecitino in loro il piacere della sfida cognitiva, piacere che di solito si prova nell'affrontare, da posizioni di fiducia, ciò che si presenta come nuovo e complesso.

I docenti divengono inoltre più sensibili e attenti nella *rilevazione dei microcambiamenti* e dei progressi da parte degli alunni e sperimentano strumenti e modalità per esercitare e correggere il loro funzionamento cognitivo, laddove questo manifesti ancora carenze.

Pare sia proprio il riconoscimento di questi vantaggi, immediatamente spendibili nelle situazioni di lavoro quotidiano, che spinge i docenti a fare domanda di formazione, nonostante l'impegno che questa comporta.

Il percorso per conoscere nella sua completezza il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS), è infatti lungo e strutturato. Si articola in 3 livelli di 64 ore ciascuno + 4 ore di supervisione per ogni livello, per un totale di circa 210 ore. La supervisione, come già anticipato a proposito del Cooperative Learning, è una riflessione, guidata dal formatore, sulle applicazioni della metodologia precedentemente condotte da ogni corsista nell'ambito della sua o di altre classi. Essa si realizza in piccoli gruppi a distanza di 6/7 mesi dalla fine di ogni livello formativo proprio per consentire in seguito l'utilizzo del Programma.

### 3.4 Il passato e il futuro

Dal '98 ad oggi l'IRRE-ER ha condotto decine di corsi di formazione per istituti scolastici di ogni ordine e grado organizzati in rete. Più ci siamo spesi in quest'azione di formazione sul territorio regionale più si è moltiplicata la richiesta di nuova formazione. Attualmente abbiamo ancora 11 domande in lista di attesa da parte di altrettante istituzioni scolastiche che fungono da capofila per le reti di scuole costituite intorno a loro.

Nonostante ciò, purtroppo, a causa della contrazione del personale dell'IRRE e della ridefinizione dei nostri compiti istituzionali, in futuro non potremo più impegnarci diffusamente in attività formative vere e proprie, ma prevalentemente in percorsi di ricerca sulla formazione. Probabilmente selezioneremo le domande sulla base della problematicità delle situazioni segnalate e della disponibilità degli insegnanti ad intraprendere con noi un itinerario di *ricerca-azione*. Questo si basa, com'è noto, sul modello: "prassi - teoria - prassi" e prevede che si parta dalla constatazione di una situazione problematica che la scuola si trova ad affrontare (*prassi*). La formazione al metodo Feuerstein può configurarsi come uno dei momenti più rilevanti della fase intermedia (*teoria*). La fase successiva (*prassi*) comporterà l'utilizzo, nelle situazioni problematiche precedentemente segnalate, dei criteri metodologici e dei supporti concettuali appresi e sarà punteggiata da momenti di supervisione e di consulenza in itinere per monitorare la ricaduta degli interventi e valutare l'opportunità di una loro eventuale ricalibrazione.

Un altro interessante orizzonte di ricerca consiste nell'esplorazione delle somiglianze riscontrabili fra i diversi approcci, citati nell'ambito di questo articolo, per rafforzare la relazione educativa e il rapporto insegnamento-apprendimento (oltre al metodo Feuerstein: il Cooperative Learning, la Relazione d'Aiuto, il metodo Gordon, quello di A. De La Garanderie, l'Analisi Transazionale, la Programmazione Neurolinguistica, gli studi sugli Stili Cognitivi, sulla Metacognizione, sulla Comunicazione Educativa). Al di là degli aspetti che li caratterizzano e li differenziano, queste proposte presentano insospettabili punti di contatto e analogie, spesso mascherati dall'uso di etichette diverse per alludere agli stessi concetti. L'impressione di chi scrive è che l'utilizzo di ognuno di questi metodi, evitando ovviamente pericolosi sincretismi, può risultare potenziato dalla conoscenza degli altri che, a volte, consentono di svilupparne alcuni aspetti ritenuti importanti ma non adeguatamente elaborati.

La formazione al metodo Feuerstein nei percorsi di ricerca sopra delineati potrà dunque essere arricchita, come e più che in passato, con l'elaborazione dei contributi precedentemente citati, laddove questi risultino compatibili e sinergici.