

## La teoria dell'Esperienza di Apprendimento Mediato

### Introduzione

Questo capitolo getta le basi per l'applicazione dell'Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM) alla formazione, al recupero e/o alla riabilitazione delle funzioni cognitive. L'EAM è il meccanismo primario per il raggiungimento della Modificabilità Cognitiva Strutturale e il processo attraverso il quale avvengono un'efficace modificazione dell'apprendimento umano e lo sviluppo. Il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS), che è l'argomento centrale di questo libro, contiene il set di strumenti attraverso i quali l'EAM viene presentata a chi apprende. È quindi necessario comprendere chiaramente l'EAM per riuscire ad applicare correttamente ed efficacemente il PAS, e più in generale per una più approfondita comprensione della natura e dello sviluppo dei processi cognitivi.

### *Parametri di mediazione*

Tre sono i parametri universalmente applicati e presenti in ogni interazione che possono trasformarla in un'Esperienza di Apprendimento Mediato. Essi sono l'*intenzionalità/reciprocità*, la *trascendenza* e la *mediazione del significato*. In questo capitolo li tratteremo approfonditamente dal punto di vista del loro contributo allo sviluppo del funzionamento cognitivo, e in particolare del modo in cui essi partecipano nella creazione di nuove strutture cognitive. Quando questi tre parametri saranno chiaramente compresi e applicati in modo appro-

priato, si verificheranno dei cambiamenti significativi nelle tre componenti dell'interazione: gli *stimoli*, l'*individuo* e il *mediatore*.

### Gli stimoli

Gli *stimoli* (il mondo di oggetti ed eventi che l'allievo percepisce) vengono modificati dall'intenzione del mediatore di farne una fonte di cambiamento in chi apprende. L'intenzione del mediatore non è soltanto presentarli in modo tale che l'informazione veicolata da un particolare oggetto o evento venga trasmessa, ma anche creare dei modi in cui questi stimoli possano essere percepiti, registrati ed elaborati in strutture temporali e spaziali che conferiscono loro un significato particolare e personalizzato per chi apprende. Quest'ultimo arriva così a percepire gli stimoli in un modo che va al di là della sua esperienza immediata. Il mediatore produce dei cambiamenti nell'oggetto che mettono in grado l'allievo di accedere a sue caratteristiche specifiche e generalizzabili come: «Dove l'ho già visto?», «Come l'ho visto?», «Che cosa veniva prima, che cosa è venuto dopo?», «Qual è la causa e quale sarà il risultato?». Arricchire lo stimolo di caratteristiche garantisce che la risposta dell'allievo non sia una pura e semplice osservazione, ma che vengano percepiti, sperimentati, registrati ed elaborati molti altri elementi. Il mondo degli stimoli ha un vasto potenziale di possibili significati per l'allievo. Gli stimoli hanno qualità potenziali che possono essere elaborate per conseguire gli obiettivi della mediazione, soprattutto la creazione di modalità di apprendimento che sono di estrema importanza per l'allievo in quanto entità modificabile e discente efficiente ed efficace.

Gli stimoli vengono costantemente trasformati in molti modi. Uno di questi è la ripetizione, grazie alla quale il mediatore si adopera perché l'allievo venga in contatto frequente e ripetuto con gli oggetti e gli eventi in modo da consentire un consolidamento e una concretizzazione di quanto viene osservato e registrato. Gli stimoli sono presentati in una varietà di situazioni che richiedono attenzione e riconoscimento da parte dell'allievo, ma che creano anche il bisogno di adattarsi ai cambiamenti di contesto, prospettiva e ampiezza: in altre parole tutti quei naturali cambiamenti che intervengono nel mondo degli stimoli nel tempo e nello spazio. Gli stimoli sono controllati attentamente dal mediatore. Grazie agli strumenti del PAS i cambiamenti a carico degli stimoli avvengono sotto forma di consolidamento (mantenere quello che è simile) e trasformazione (introdurre variabili a mano a mano che si procede con i vari compiti). In *Organizzazione di Punti*, per esempio, l'allievo manipola le forme semplici di un quadrato e di un triangolo, e poi li deve riconoscere in differenti condizioni di rotazione e sovrapposizione. Si tratta di un problema percettivo (segregazione e differenziazione) e cognitivo (sviluppare strategie

di ricerca sistematiche usando criteri di riferimento interni). Più avanti nella presentazione dello strumento le figure familiari si combinano in figure composite, e più avanti ancora si uniscono a elementi irregolari non familiari come segmenti curvilinei, per creare delle ulteriori variazioni. I cambiamenti negli stimoli vengono ripetuti non sempre in progressione lineare, ma con variazioni nel compito che creano anche flessibilità nella risposta, e quindi nel pensiero. Ciò che si mantiene costante è quello che deve essere appreso, conservato e consolidato. Ogni strumento del PAS è costruito in questo modo. La mediazione viene fornita man mano che l'allievo procede attraverso l'esposizione agli stimoli sulla base della struttura dello strumento. Se guardate al PAS nella sua totalità, come viene presentato nei successivi capitoli di questo libro, noterete quante volte all'allievo viene presentato lo stesso stimolo, ma non nello stesso modo. L'obiettivo del Programma, coerentemente con gli aspetti teorici della MCS e dell'EAM, è la facilitazione di un costante adattamento al modo in cui gli stimoli vengono presentati nel contesto di operazioni di base, che sono mantenute relativamente costanti.

Sono molte le situazioni di vita reale in cui un mediatore trasforma gli stimoli per renderli accessibili a un bambino. Nell'esempio seguente, che riporta un episodio semplice e relativamente breve osservato da uno degli autori, si riconoscono numerosi interventi di trasformazione degli stimoli:

---

*Una nonna e suo nipote di circa tre-quattro anni si trovavano a un incrocio, aspettando che il semaforo diventasse verde per attraversare la strada. La nonna interagiva con il bambino dicendogli: «Guarda il semaforo. Di che colore è? Guarda le macchine... vedi, si sono fermate; perché si sono fermate? Di che colore era il semaforo quando le macchine si sono fermate? Quando potremo attraversare, di che colore sarà diventato il semaforo? Che cosa pensi che faranno le altre persone che aspettano con noi? Che cosa potrebbe succedere se noi attraversassimo prima che il semaforo cambi colore? Osserviamo bene quello che succederà.»*

*Poi il semaforo cambiò colore e i pedoni in attesa incominciarono ad attraversare. Mentre anche i due attraversavano, la nonna continuava a parlare: «Guarda che cosa è successo. Le auto che si stavano muovendo si sono fermate e noi possiamo attraversare in tutta sicurezza. Guarda come è cambiato il semaforo. Noi adesso possiamo attraversare senza pericolo. Il semaforo cambierà ancora, e che cosa succederà alle macchine che si sono fermate?» Quando ebbero raggiunto l'altro lato della strada, la nonna disse: «Fermiamoci e guardiamo che cosa succede... guarda come è cambiato il semaforo; guarda le macchine che si sono fermate e guarda quelle che si stanno muovendo...» e così via. Rimasero fermi per qualche istante a osservare i cambiamenti in atto. Per tutto il tempo la nonna osservava il bambino per indirizzare la sua attenzione, gli*

*permetteva di rispondere, ripeteva alcuni concetti, usava parole e domande che arricchivano e stimolavano l'attenzione, lo incoraggiava a pensare alle diverse possibilità, verificava la correttezza delle sue osservazioni.*

---

### La persona che è oggetto di mediazione

La seconda trasformazione che il mediatore intende provocare riguarda l'individuo (bambino o adulto) che riceve la mediazione. Il mediatore crea in lui uno stato mentale che garantisce che lo stimolo venga effettivamente registrato. Il mediatore sceglie gli stimoli e fa in modo che l'allievo si concentri su di essi, evidenziando la loro rilevanza e il loro significato; ciò favorisce un atteggiamento mentale e un livello di allerta per cui chi riceve la mediazione avverte il bisogno di essere presente, di registrare, di focalizzare e di agire in risposta agli stimoli. In questo modo egli impara a trattare gli stimoli in modo differenziato a seconda dell'intenzione del mediatore e del contesto. Il mediatore mette in sequenza gli stimoli, stabilisce relazioni tra causa ed effetto e tra strumenti e obiettivi all'interno degli stimoli coinvolti, e tra gli stimoli nel tempo e nello spazio. Queste attività intenzionali nei confronti degli stimoli creano i prerequisiti per un più ampio processo di apprendimento. Pensiamo agli effetti della mediazione (o della mancanza di mediazione) sui disturbi da deficit di attenzione. Se non c'è nessuna mediazione della focalizzazione dell'attenzione, e se non si interiorizzano le abilità coinvolte nell'esaminare e nel rispondere al proprio ambiente, molte funzioni cognitive di base non possono formarsi, né essere utilizzate per successivi apprendimenti. Gli stimoli che sono già stati appresi e quelli che sono totalmente nuovi condizioneranno il livello di funzionamento dell'individuo e la sua risposta a ulteriori stimoli.

Quando gli si presenta un viso non familiare il neonato compie dei paragoni con i volti familiari e quando si accorge della non-familiarità e si rende conto che lo stimolo che gli è offerto non è quello che ha previsto e riconosciuto, gli appare sul volto un'espressione di sconforto. L'autore principale (prof. Reuven Feuerstein, N.d.R.) ricorda la reazione di uno dei suoi figli in una situazione simile: il bambino venne preso in braccio da un uomo che aveva la barba e portava un berretto quasi uguale a quello del padre; il piccolo elaborò sia la somiglianza, sia un certo grado di differenza. In un primo momento mise in atto un processo di riconoscimento e di ricerca della familiarità, poi cominciò a piangere quando si accorse che l'uomo non era suo padre. Cognitivamente, lo stato di disequilibrio si poteva riassumere nella domanda: «È mio padre?», e poi di seguito: «Chi è questa persona e come devo rapportarmi a lei?». Questo è il risultato di un'operazione cognitiva che implica il confronto e una ricerca e registrazione sistematica delle informazioni sulla

base di indizi conosciuti e assimilati: ci si accorge che quello che inizialmente sembrava essere il padre, in realtà non lo è.

Una prolungata e attiva esposizione agli stimoli provoca nell'allievo un'ulteriore trasformazione. Si tratta di un cambiamento di stato e in certi casi della natura degli stimoli che vengono percepiti, che consiste nella modificazione della loro attrattiva, del loro fascino o della loro significatività. I genitori ad esempio scelgono per il proprio bambino stimoli che lo aiutino a variare il suo stato attuale. Colori brillanti, movimento, suoni ripetuti e altri attributi influenzano la ricettività del bambino non solo agli stimoli, ma anche ai processi di apprendimento che ad essi sono correlati. In questo modo gli stimoli attraggono la sua attenzione, la sua motivazione, il suo interesse e quindi in qualche modo lo cambiano. Il genitore che vuole catturare l'attenzione di suo figlio e fare in modo che si concentri su un particolare stimolo userà molti modi per modificare il suo stato. Naturalmente l'interesse ultimo non è soltanto quel particolare stato o quella particolare interazione. È solo un modo per arrivare alla costruzione di più ampie e generalizzate capacità di attenzione a particolari oggetti o classi di oggetti, e a trattare in modo diverso stimoli diversi. Questa particolare trasformazione, e la mediazione che la produce, è responsabile della capacità dell'individuo di imparare. Si è verificata una crescita esponenziale nel numero di bambini con diagnosi di difficoltà di apprendimento e disturbi del comportamento (il bambino con DDAI, il bambino autistico e con disturbi dello spettro autistico sono solo degli esempi). Questi disturbi sono frequentemente collegati ad alcune condizioni organiche o neurologiche, e per estensione a tratti dell'organismo relativamente stabili e immodificabili. Vale la pena di scoprire fino a che punto questo sia conseguenza della mancanza di un'Esperienza di Apprendimento Mediato nell'area specifica della trasformazione dello stato del bambino. Il bambino con DDAI, da questo punto di vista, può essere visto come una persona che ha bisogno di essere aiutata a passare da una modalità di percezione del mondo globale e non focalizzata alla capacità di investire con prontezza in modo significativo e organizzato nella percezione della realtà di cui fa esperienza. Con un approccio di questo genere, la mediazione delle funzioni cognitive può servire ad aiutare questo bambino a passare da una visione della realtà episodica e disorganizzata a una che individui strutture organizzate e significative, e da un campo mentale ristretto e limitato a una più ampia e differenziata consapevolezza del mondo circostante (si veda *Early Detection, Blessing or Curse*, Feuerstein e Falik, 2005).

La mancanza di un'Esperienza di Apprendimento Mediato per poter trasformare lo stato mentale dell'individuo può avere effetti sostanziali a livello neurofisiologico. Il comportamento modellato dall'EAM influenza il cervello,

così come il cervello influenza il comportamento. Il genitore che orienta gli occhi del bambino verso qualcosa di evidente davanti a lui, che lo incoraggia a perseverare nell'osservazione e che elimina quelle zone del campo degli stimoli che non sono rilevanti, gli sta insegnando a differenziare processi e a integrare informazioni. Il bambino viene guidato a prestare maggiore attenzione ad alcuni stimoli e non ad altri oggetti che competono per ottenere la sua attenzione. Possiamo trovare numerosi esempi di queste trasformazioni negli interessi e nelle motivazioni delle persone. Ogni genitore e ogni mediatore troverà i modi più diversi per guidare l'attenzione della persona che viene mediata, che sia un bambino o un adulto, in modo da insegnarle a concentrarsi e a imparare con efficacia.

L'*intenzionalità* del mediatore a questo riguardo, e la *reciprocità* che accompagna l'intenzionalità, è un'ulteriore causa determinante dei cambiamenti prodotti nell'allievo, poiché richiede e in certo senso impone un atteggiamento e una risposta attivi. Essa non permette a chi impara di restare passivo di fronte alle esperienze, e gli impone la necessità di partecipare attivamente. Quindi la reciprocità, che può assumere diverse forme a seconda dell'età dell'individuo o dei diversi bisogni e delle diverse funzioni che devono essere mediate, si può osservare anche in stadi molto precoci di sviluppo. Può essere notata nel modo con cui il bambino risponde alle diverse forme di interazione, incomincia a differire le risposte nel tempo e nello spazio, aspetta il suo turno e imita movimenti e suoni. Queste non sono semplicemente attività, ma sono l'inizio della scoperta dell'intenzionalità del genitore, e delle risposte ad essa correlate. Fin dal primo mese di vita il neonato provoca alcuni comportamenti nei suoi mediatori (di solito nella madre, ma poi rapidamente il cerchio comprende anche altre figure significative), o suscita alcuni tipi di stimolazioni, entrando così in un'interazione sociale reciproca. In questo modo il bambino diventa partner attivo in un'interazione che è collegata alla scoperta delle ragioni di alcune attività del mediatore. La reciprocità diventa un modo ulteriore in cui il bambino crea dei cambiamenti che sono il risultato della mediazione. In una fase successiva, quando l'EAM diventa un'attività esplicita che usa forme verbali di interazione, e l'individuo esposto alla mediazione la interiorizza, le trasformazioni prodotte diventano parte del repertorio cognitivo e comportamentale della persona. Queste trasformazioni non sono sempre comode e compatibili con fonti di esperienza esterne, e l'individuo può dover lottare molto per formarsi un senso di coerenza personale e funzionale. Se l'EAM viene interiorizzata, essa fornisce una struttura di continuità aperta a ulteriori trasformazioni. Essa permette di adattarsi a situazioni e oggetti che presentano maggiori livelli di distanza cognitiva, sia internamente sia esternamente, e un

certo livello di astrazione. Quando la distanza cognitiva e mediativa è raggiunta, l'individuo non ha più bisogno di interventi diretti e immediati di mediazione per progredire oltre nella sua crescita in indipendenza e autonomia. L'individuo può allontanarsi dai valori imposti dal mediatore, ma conserva sempre della loro interazione quelle propensioni e quell'inclinazione al cambiamento prodotte dalla mediazione. In questo modo la modificabilità dell'individuo è in gran misura un prodotto della mediazione e delle trasformazioni da essa avviate.

### Il mediatore

Il terzo partner che viene condizionato dall'interazione mediativa è il mediatore. Nel mediatore si verificano vari cambiamenti come risultato della sua stessa intenzione di mediare. I primi sono quelli che sono necessari per far sì che l'interazione fra mediatore e persona mediata sia abbastanza efficace da rendere il processo significativo. Non tutto quello che succede in un'interazione è parte di una mediazione efficace, poiché serve molto di più di una buona tecnica di interazione e delle buone intenzioni. Chi riceve la mediazione non solo deve fidarsi del mediatore, ma deve essere anche pronto ad accettare l'interazione mediativa che gli viene proposta.

È possibile che durante la mediazione il mediatore debba agire in un modo che sembra strano o non naturale, diverso nella struttura o nell'intento da una interazione più normale. Tuttavia avere chiari gli obiettivi da perseguire aiuta molto. È possibile dover cambiare in modo significativo per agire come mediatori, in termini di personalità, stile e modo di rivolgersi all'allievo per stimolare o attivare una risposta potenziale che altrimenti potrebbe non verificarsi. Se, per esempio un insegnante risponde agli allievi dicendo: «Vedete quanto poco ne sapete di questo argomento!», molti si gireranno dall'altra parte e penseranno: «D'accordo, ne sappiamo poco, e non vogliamo saperne altro» e il processo di mediazione si interromperà bruscamente e troppo presto. È possibile che gli studenti che si trovano in questa situazione non si rendano conto di quanto potrebbe essere interessante per loro ciò che l'insegnante può trasmettere. Rendere gli studenti disponibili alla mediazione non è un processo semplice, e l'EAM è molto più che la semplice applicazione di tecniche educative o didattiche.

L'uso dell'EAM in un'interazione crea dei cambiamenti sostanziali nel mediatore, che può modificare il proprio stile di interazione, il suo modo di parlare, i movimenti del suo corpo o il suo linguaggio corporeo per raggiungere l'obiettivo di fare mediazione. Questo è molto evidente in quelle persone (e sono tante) che hanno cambiato il loro modo di insegnare una volta che

sono diventati consapevoli di come agire in quanto mediatori. Lorenzo Tebar (2003) ha svolto alcune ricerche sui mediatori in Spagna, con lo scopo di rilevare le caratteristiche essenziali delle loro abilità, del loro funzionamento e dei comportamenti mentre stavano imparando a diventare dei mediatori. Queste ricerche dimostrano che il loro ruolo e la comprensione dei loro obiettivi sono cambiati, spesso accompagnati da un certo senso di sconforto.

Un insegnante esperto che stava ricevendo la formazione al PAS, confidò al formatore che nell'ultima settimana non aveva dormito «perché la formazione mi ha mostrato tutte le opportunità di mediazione che ho avuto con i miei studenti per molti anni e di cui non ho approfittato. Studiando il PAS e l'EAM sono cambiato; voglio fare molte cose in modo diverso. Credo di aver perso tante opportunità di mediazione con i miei studenti... Sento di non essere stato un buon insegnante... ma ora posso esserlo. Non vedo l'ora di tornare alle mie classi e ai miei studenti, per insegnare loro in modo diverso.»

Lo scopo che si pone modifica lo stile interattivo dell'insegnante, il modo in cui si rivolge allo studente e le ragioni per prepararlo e renderlo recettivo di fronte all'obiettivo dell'interazione mediativa. Si tratta del metodo più efficace per provocare dei cambiamenti nell'allievo. Quando l'EAM è l'obiettivo da perseguire, l'insegnante fa del suo meglio per creare le condizioni che possono rendere lo studente un partner dell'interazione. Per fare ciò è necessario modificare in un certo modo gli stimoli e cambiare lo stato mentale del discente in termini di apertura, prontezza e propensione ad essere condizionato dall'interazione. Ciò non può succedere senza che il mediatore cambi se stesso, ma queste ulteriori trasformazioni sono profonde, e sono altra cosa rispetto a dei contatti diretti e immediati; a volte è difficile descriverle in modo adeguato, ma esse sono profondamente sentite. Ci sono spesso stati raccontati, e certo siamo stati anche in grado di osservare, i profondi cambiamenti che si sono prodotti in coloro con cui abbiamo lavorato per aiutarli a diventare mediatori.

### *La mediazione come caratteristica tipica della condizione umana*

Queste fonti di cambiamento hanno molto a che fare con la mediazione come qualità generale dell'esistenza umana. Che cosa fa sì che una persona, un genitore, un fratello, un insegnante agisca come mediatore sia «verticalmente» come agente che si rivolge alla generazione futura, sia orizzontalmente? Nel senso di che cosa lo spinge a relazionarsi con un fratello, una sposa, un membro della famiglia in modo mediativo? Il mediatore tenta di trasmettere se stesso, come avviene nella trasmissione biologica, alla generazione successiva e con l'intenzione di ottimizzare il potenziale funzionale della sua generazione. Questo



è un bisogno umano culturale e individuale di base, che si esprime in due forme. La prima è la consapevolezza nell'essere umano dei limiti della sua esistenza e la forte propensione a far continuare il proprio essere a livello biologico. La seconda, ugualmente forte, è il bisogno di far continuare la propria esistenza a livello spirituale. Questo capita anche a quelle persone che non dedicano molta attenzione alla spiritualità nelle loro vite. L'ontogenia biologica e genético-cromosomica può essere limitata, ma lo sviluppo umano può essere arricchito dall'ontogenia socio-culturale o ambientale. Questa componente spirituale e culturale dello sviluppo è altamente pluralistica ed è presente in ogni cultura o sistema di credenze. Non c'è cultura che non pensi al suo sviluppo e che non voglia continuare nel tempo, e per fare ciò sono necessarie delle persone che trasmettano alla nuova generazione valori, principi morali, e modalità di funzionamento culturalmente determinate. Questo vale per i più alti livelli di funzionamento all'interno della società — ad es. i capitani d'industria — come per i bambini con bisogni speciali. In ogni caso l'aspirazione segreta di una cultura è fare in modo che i suoi membri preservino le loro modalità spirituali e funzionali ai più alti livelli di performance manifesta possibili. Con questo obiettivo in mente, si sceglieranno accuratamente, e in molti casi strategicamente, i comportamenti come mezzi necessari a promuovere la continuità culturale e la trasmissione delle conoscenze. Diventa parte importante dell'obiettivo il fatto che la propria progenie porti avanti dei particolari comportamenti e per questo alcuni di essi possono essere tenuti nascosti o proibiti perché non sono ritenuti degni di contribuire a questo processo di continuità e di trasmissione.

Tutti gli esseri umani si confrontano con un certo numero di dilemmi personali imposti dalla cultura e da bisogni biologici e istintivi individuali. L'individuo è anche influenzato dai valori della società — le sue aspettative, le sue seduzioni, e le sue restrizioni. Per molte valide ragioni, un individuo può — consapevolmente o meno — prendere una posizione apparentemente ipocrita e mentire — vivere consapevolmente la menzogna — o nascondere qualcosa per raggiungere degli obiettivi più alti. Il mediatore può quindi adottare una diversa visione di sé o decidere di concentrarsi su o scegliere qualcosa che è lontano dai suoi valori interiori; può piegarsi a raggiungere una coerenza interna per obiettivi strategici, trascendendo il tempo e lo spazio, se stesso e l'altro, per creare una realtà mediatica che sia di beneficio a chi viene mediato. Questa è forse la più profonda e significativa tra le trasformazioni a cui il mediatore umano può andare incontro.

---

*Le cortigiane francesi del diciottesimo secolo, quando andavano a trovare i loro figli che studiavano in monastero, si coprivano il volto con sette veli, in*

*modo da nascondere la loro identità e comunicare così ai loro figli che non volevano che essi facessero la stessa vita dei loro genitori, ma che seguissero strade diverse. In situazioni come queste il genitore deve convivere con l'incoerenza e con i conflitti di valori che le vicende della vita impongono e renderle coerenti e accettabili in modo da mettere al riparo e proteggere la propria progenie. Si può proiettare il proprio bisogno di amare, proteggere e desiderare qualcosa di diverso per i propri figli, ed essere disposti per questo a vivere una vita di segreti.*

---

Il conflitto tra ciò che io desidero che mio figlio sia e ciò che sono io (come vedo me stesso e come valuto le mie scelte) crea il potenziale per una forte spinta a mediare, e può agire come un grande rinforzo per l'auto-controllo. È la dinamica del perpetuare se stessi nel futuro. Questo tipo di spinta aiuta a trattenere con forza le proprie inclinazioni e i propri impulsi. In questo senso possiamo capire il comportamento di un padre che decide di rinunciare allo stile di vita del tossicomane o del rapinatore, perché non vuole che suo figlio lo porti avanti, e «sa» che questa scelta non gli permetterà di continuare la precedente o attuale esistenza antisociale e autodistruttiva. Il riconoscimento e la concretizzazione della motivazione alla perpetuazione della specie umana possono essere fonte di grandi cambiamenti. Ciò che serve è una volontà abbastanza forte, e un senso di umana trascendenza abbastanza chiaro da rendere l'individuo desideroso di rifarsi una vita al servizio della trasmissione dei significati alla nuova generazione. Le fonti di tale mutamento sono la capacità di imitazione e il modellamento del futuro comportamento del bambino. Il cambiamento a cui va incontro il mediatore ha due obiettivi: rendere la mediazione efficace adottando comportamenti che rendono l'allievo disposto alla mediazione, e scegliere il contenuto della mediazione da trasmettere alla nuova generazione.

Quindi i tre parametri coinvolti nell'Esperienza di Apprendimento Mediato si influenzano reciprocamente in modo interattivo. Quando questi cambiamenti non si producono, l'interazione mediativa non ha luogo. Se io non riesco ad attirare l'attenzione del bambino su ciò che intendo mediargli, nonostante io faccia del mio meglio per mettere bene in vista lo stimolo, l'interazione mediativa non avviene: il bambino non è cambiato e la trasformazione non si è verificata. Molti genitori e insegnanti ai quali abbiamo spiegato che un bambino può trarre beneficio da un'interazione mediativa, ci dicono: «Oh, certo, ci abbiamo provato!», «Abbiamo fatto esattamente come ci avete detto di fare, ma non è servito!» In tali situazioni, quando non si può negare che i genitori abbiano provato ad agire, bisogna chiedersi se l'anello mediativo

che coinvolge i tre partner dell'interazione sia stato davvero chiuso (figura 3.1). La mediazione è stata compresa, il bambino ha veramente sperimentato l'interazione mediativa? Molte persone che usano il termine Esperienza di Apprendimento Mediato non sottolineano a sufficienza, o in alcuni casi omettono completamente, il fatto che la mediazione deve diventare fonte di *una esperienza*. Quando questa esperienza non è stata pianificata ed elaborata, e ha avuto bisogno di ripetute presentazioni e adattamenti, il valore della stessa a livello mediativo è senz'altro discutibile. Non è sufficiente identificare valori, descrivere abilità o fornire oggetti o eventi stimolanti. Chi riceve la mediazione deve farne esperienza in modo reale e rilevante, o l'EAM non ha luogo e la trasmissione si limita a un'esposizione passiva, indiretta e limitata. La chiusura dell'anello mediativo richiede un'esperienza attiva, organizzata e strategicamente pianificata, che coinvolge tutti i tre partner e diventa possibile solo nel momento in cui essi — gli stimoli, il soggetto mediato e il mediatore — subiscono delle trasformazioni, e le trasformazioni sono tradotte in azioni attraverso questa esperienza di reciprocità.

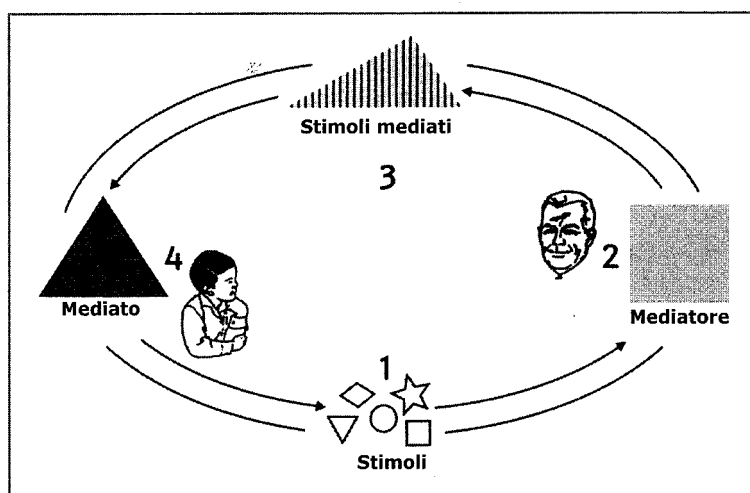


Fig. 3.1 L'anello mediativo.

### *Diversità culturale e deprivazione culturale*

Prima di passare a una dettagliata analisi dell'EAM, dobbiamo distinguere la diversità culturale dalla deprivazione culturale, perché questo concetto è direttamente correlato all'applicazione dell'apprendimento mediato. Non esistono culture di per se stesse carenti o deprivanti per gli individui che vi

appartengono. Non è la cultura ad essere deprivante, ma il fatto che ad alcuni individui i prodotti essenziali di tale cultura non vengono trasmessi o mediati. Questo comporta due problemi: (1) quali sono gli effetti di questa deprivazione sull'individuo, e (2) qual è l'eziologia di questa condizione? Prima di rispondere a tali domande, è necessario definire ulteriormente il termine «cultura» non come un inventario fisso di comportamenti, ma piuttosto come un processo attraverso il quale conoscenze, valori e credenze vengono trasmessi da una generazione all'altra. La risposta alla prima domanda è collegata alla *sindrome di deprivazione culturale*, uno stato di limitata modificabilità cognitiva dell'individuo in risposta alla diretta esposizione a fonti di stimolazione (Feuerstein e Rand, 1974; Feuerstein, 1978). Esponendo più persone ad ambienti simili esse reagiscono e ne sono condizionate in modo diverso. Ciò che distingue tra loro le persone che hanno differenti livelli di sviluppo cognitivo è la loro capacità di farsi cambiare dalla presentazione di stimoli diretti dell'ambiente. Rispondiamo alla seconda domanda prendendo in considerazione l'eziologia della risposta dell'organismo che produce o determina una mancanza di Esperienza di Apprendimento Mediato. Ci riferiamo qui ai concetti di *cause distali* (si vedano i paragrafi successivi) che determinano una ridotta propensione dell'organismo a rispondere o a beneficiare dell'Esperienza di Apprendimento Mediato (*causa prossimale*). Quindi la teoria dell'EAM è centrale per la comprensione della deprivazione culturale e di ogni sforzo fatto per recuperare le carenze responsabili dell'inadeguatezza cognitiva. È sbagliato considerare tutti i gruppi socio-economicamente o etnicamente svantaggiati come necessariamente deprivati dal punto di vista culturale, perché questo in effetti confonde i fattori prossimali e i fattori distali. Ad esempio, Frank Reissman (1962) usa il termine «culturalmente deprivato» come l'equivalente di meno privilegiato, svantaggiato, con status socio-economico più basso. Egli sostiene che le persone che appartengono a gruppi svantaggiati possiedono una loro propria cultura, con molte caratteristiche positive che si sono sviluppate a seguito del fatto di doversi adattare a un ambiente difficile. La sua definizione di *culturalmente deprivato* fa riferimento a quegli aspetti della cultura della classe media come il livello di istruzione, la lettura di libri, il linguaggio formale, da cui questi gruppi non hanno tratto beneficio. Tuttavia dati antropologici e interculturali propongono un punto di vista differente. La relazione che Reissman suggerisce tra l'essere «deprivato» e l'essere stato privato di educazione, libri e linguaggio non è certo semplice e lineare come potrebbe sembrare.

L'adattamento degli ebrei yemeniti alla società israeliana è un esempio interessante. Essi costituivano una sottocultura nello Yemen, ed erano inizialmente

del tutto diversi culturalmente nella loro integrazione in una cultura più orientata verso l'occidente europeo come quella israeliana. Nonostante ciò, i cambiamenti a cui questo gruppo è andato incontro nell'adattarsi alla cultura dominante sono stati più rilevanti di quelli di altri gruppi di immigrati la cui esperienza educativa originaria era più vicina allo standard europeo e che erano stati più a contatto con le tecnologie moderne. I problemi di adattamento di questo secondo gruppo erano causati più che altro dal mancato sviluppo di alcune funzioni cognitive e dalla difficoltà nell'apprendere nuove esperienze. Sebbene fossero sulla carta più «avvantaggiati» in termini di fattori distali socio-economici, i membri di questo gruppo soffrivano delle conseguenze della deprivazione culturale a livello prossimale. In altre parole nel loro caso un certo livello di deprivazione culturale ha portato a una minor modificabilità cognitiva.

Il caso dell'adattamento degli yemeniti mostra invece che un buon adattamento può portare la nuova cultura a mescolarsi con la cultura dominante in modo tale da diventare una sua parte essenziale. Per esempio nella Diaspora (le comunità ebraiche che vi sono nel mondo) coloro che guardavano a Israele come fonte di ispirazione spesso si rifacevano a rappresentanti del gruppo yemenita. Da bambino l'autore principale (prof. Reuven Feuerstein, N.d.R.) rimase affascinato dalle canzoni e dalle danze di una donna yemenita arrivata in Romania da Israele. Il suo nome era Sarah Assanat Halevy. Dopo averla vista e ascoltata per anni abbiamo cantato le sue canzoni e cercato di imitare le sue danze. Tutto questo ci sembrava la quintessenza della cultura israeliana. Che delusione quando scoprimmo, arrivati in Israele, che Sarah era in realtà una ragazza polacca che aveva adattato e imparato queste espressioni della cultura yemenita alla ricerca di un maggiore successo. Per lei, senza dubbio, quella era cultura israeliana.

### **Teoria e prassi dell'Esperienza di Apprendimento Mediato**

Le strutture cognitive si sviluppano nell'organismo come prodotto di due modalità di interazione tra esso e il suo ambiente: la diretta esposizione alle fonti di stimolo e l'Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM). L'esposizione diretta agli stimoli è una modalità universale di esperienza, che si verifica a partire dai primissimi stadi di sviluppo, fin dall'utero materno. La seconda modalità, l'EAM, è molto meno universale ed è caratteristica degli esseri umani, ma è presente anche nel mondo animale, come hanno dimostrato le ricerche sull'acquisizione del linguaggio e sui processi di apprendimento dei primati.

*Apprendimento per esposizione diretta*

Nell'apprendimento diretto, gli stimoli che arrivano a chi apprende modificano il suo repertorio di comportamenti e creano delle strutture cognitive. Le strutture create producono un potenziale di cambiamento nella sua risposta all'ambiente, anche quando l'ambiente rimane costante e stabile. Questa concezione è coerente con le teorie di stimolo-risposta (comportamentismo) e con la formulazione stimolo-organismo-risposta di Piaget (1966). Sebbene Piaget considerasse lo sviluppo cognitivo come una funzione dell'interazione tra l'organismo e l'ambiente, l'ambiente è concettualizzato in primo luogo come un'interazione con il mondo degli oggetti che è la fonte degli stimoli. Perché l'apprendimento per esposizione diretta si realizzi chi apprende deve essere pronto e ben disposto ad accettare gli stimoli presenti nell'ambiente, e ci deve essere con essi un contatto diretto, almeno inizialmente, per creare la propensione a formare le strutture cognitive. Chi apprende deve avere un certo livello di bisogno, abilità, capacità di risposta e di altri attributi perché questo tipo di apprendimento si verifichi con successo.

*Esperienza di Apprendimento Mediato*

L'Esperienza di Apprendimento Mediato si riferisce al modo in cui gli stimoli di cui il bambino fa esperienza nell'ambiente sono trasformati da un agente mediatore, di solito un genitore, un insegnante, un fratello, o un'altra persona che si prende cura di lui. Questo agente mediatore, guidato dalla sua volontà, dalla sua cultura, dall'investimento emotivo, sceglie, arricchisce, esamina e organizza in altra maniera il mondo degli stimoli per l'allievo, con l'intenzione e il chiaro obiettivo di potenziare e rendere efficace il suo funzionamento cognitivo. Il mediatore sceglie gli stimoli che sono più appropriati ai suoi scopi e poi li profila, li filtra, e li organizza; la loro presenza/assenza è calcolata per definirne l'esposizione all'allievo in base a obiettivi espliciti e individuati chiaramente. Attraverso questo processo, chi apprende acquisisce modelli comportamentali, consapevolezza e strategie che a loro volta diventano importanti componenti della sua capacità di modificarsi a seguito di ulteriori esposizioni dirette agli stimoli. In questo modo vengono acquisiti set di apprendimenti e di strategie che hanno il potenziale di generalizzarsi a nuove e successive esposizioni agli stimoli esterni. Quanto maggiore è l'EAM e più significativa la qualità dell'esperienza a cui chi apprende è esposto, tanto più egli risulterà disponibile a nuove esposizioni dirette agli stimoli. Più EAM viene fornita, maggiore sarà la distanza cognitiva nel momento in cui chi apprende opererà sul mondo di

stimoli trasformati in concetti. Con l'EAM e l'apprendimento strutturale che risulta potenziato, chi apprende può incominciare a «pensare» gli oggetti e gli eventi, piuttosto che doversi limitare ad avere a che fare con loro solo quando sono direttamente e concretamente presenti. Al contrario, quanto minore è l'EAM a cui chi apprende è esposto, tanto più limitata e immediata deve essere l'esperienza del mondo perché l'apprendimento si realizzi. L'EAM è quindi l'elemento cruciale che determina lo sviluppo cognitivo differenziale, e che assicura la Modificabilità Cognitiva Strutturale. Essa completa la formulazione di Piaget, con l'aggiunta però del mediatore tra lo stimolo e l'organismo, e tra l'organismo e la risposta (figura 3.2).

Il mediatore è rappresentato in figura con una «H» (*Human*) per indicare che si tratta essenzialmente di un'interazione tra esseri umani, che non può essere sostituita da una macchina o da un altro oggetto inanimato (libro, computer, ecc.). La conseguenza della presenza del mediatore è il fatto che l'organismo viene reso capace di incorporare nel suo repertorio di comportamenti una grande varietà di orientamenti e metodi che si consolidano in strategie di apprendimento, e costituiscono i prerequisiti per operazioni mentali di più alto livello.

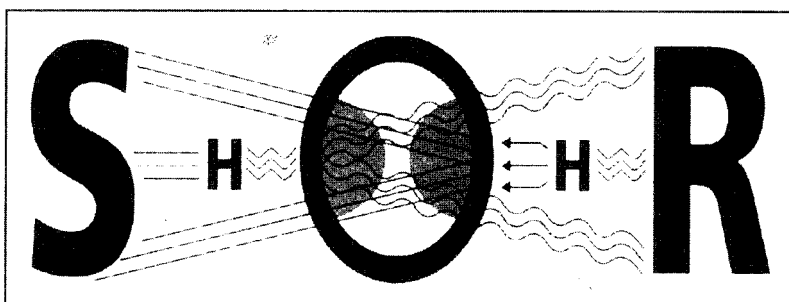


Fig. 3.2 Il diagramma SHOHR (Stimulus - Human Mediator - Organism - Human Mediator - Response): un mediatore umano si interpone tra lo stimolo e l'organismo e tra l'organismo e la risposta.

L'EAM ha due differenti ruoli nello sviluppo dell'essere umano. Uno è quello di fornire a chi apprende conoscenze ed esperienze che non otterrebbe solo attraverso l'esposizione sensoriale diretta. Che cosa ne può sapere un bambino di un avvenimento occorso 200 anni fa, e perché dovrebbe essere importante per lui, se non fosse per il mediatore? Il mediatore trasmette a chi apprende ciò che a lui è stato trasmesso. Questo è l'aspetto di *contenuto* dell'EAM ed è correlato alla trasmissione culturale. Il secondo ruolo consiste nel tipo di esperienza che il mediatore trasmette a chi apprende (strategie, aspirazioni, stili di apprendimento, natura dell'approccio), ovvero l'aspetto *processuale* dell'EAM.

*Cause distali e prossimali*

I fattori eziologici *distali* non causano direttamente né inevitabilmente problemi nel funzionamento, ma possono scatenare o influenzare l'eziologia prossimale limitando l'EAM, interferendo con essa, o impedendo che si realizzi o che venga assimilata o integrata. Ci riferiamo ai fattori organici, genetici, emozionali, sensomotori, di maturazione che condizionano il comportamento e il funzionamento. Le cause *prossimali* sono la mancanza o una scarsa esposizione all'EAM. Ogni condizione distale può causare assenza di EAM, tuttavia, se vengono fornite appropriate strategie di EAM, e se sono superate le barriere distali che le impediscono di raggiungere il suo destinatario, l'impatto di questi fattori potrebbe variare molto. Le relazioni tra fattori distali e fattori prossimali sono illustrate in figura 3.3.

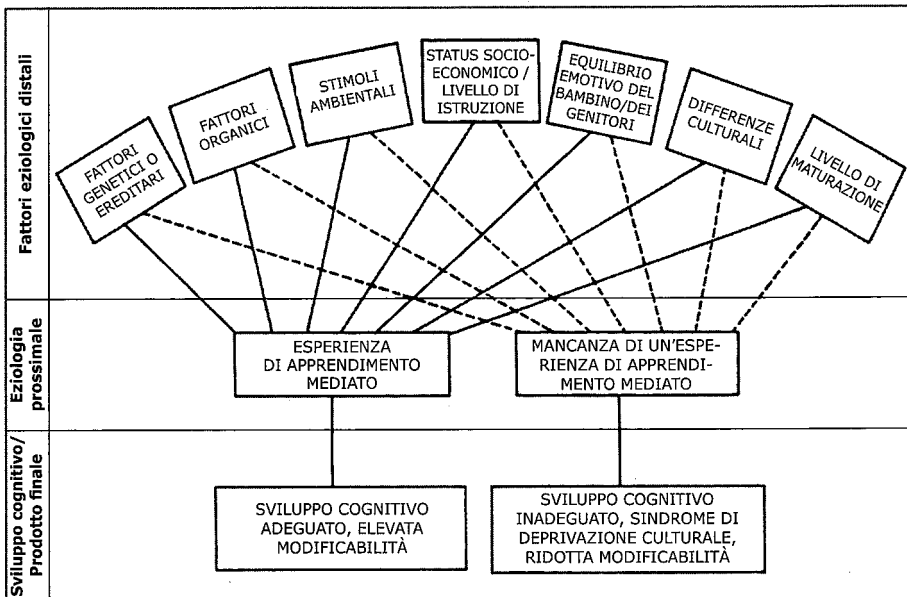


Fig. 3.3 Cause distali e prossimali dell'EAM.

**Criteri dell'Esperienza di Apprendimento Mediato: i parametri**

Cos'è allora l'EAM? L'EAM rappresenta una qualità dell'interazione tra l'individuo e il suo ambiente. L'interazione è segnata dal bisogno determinato culturalmente di ogni generazione di modellare la struttura del comportamento delle generazioni successive trasmettendo le dimensioni passate, presenti e future



di una cultura. Sebbene l'impatto della trasmissione culturale possa avvenire con molte modalità diverse, tutte convergono nel processo di arricchimento degli schemi di interazione tra generazioni, e riflettono il bisogno primario delle società umane di assicurarsi una continuità culturale. L'interazione mediata presenta quindi qualità e attributi di cui comunemente facciamo esperienza, che possono essere considerati: (1) *universali*, perché senza la loro presenza significativa e mirata la mediazione non può avvenire e (2) interazioni che sono ampiamente determinate da *specifiche situazioni* e circostanze, proprie di un dato tempo o luogo del contesto culturale. La caratteristica centrale che rende un'interazione mediata è che il mediatore vuole trascendere i bisogni o gli interessi immediati del recettore della mediazione, andando al di là del qui ed ora, nello spazio e nel tempo. L'esempio che segue illustra queste qualità dell'EAM.

Nel trattamento dell'enuresi notturna, la prassi corrente era che bambini e adolescenti venissero accompagnati dal letto al bagno. Questo avveniva spesso mentre erano mezzi addormentati. Ai genitori veniva detto di non svegliarli, ma piuttosto di creare un comportamento controllato da un riflesso condizionato. La mente era lasciata totalmente fuori da questo processo di apprendimento e non veniva fatto nessun tentativo di rendere i bambini consapevoli di certi stimoli, registrati durante il sonno, e del modo di affrontarli. L'approccio dell'apprendimento mediato invece produce intenzionalmente una trasformazione dello stato mentale del bambino rendendolo vigile e partecipe a che cosa si fa, dove, perché in quel luogo e non altrove. L'obiettivo del genitore, condiviso dal bambino — la fine dell'enuresi — contribuisce fortemente alla reciprocità dell'interazione e una ricompensa immediata (del cioccolato o altro cibo gradito) riduce il disagio di essere svegliati e aiuta a rendere consapevole il processo di autocontrollo (Feuerstein e Feuerstein, 1991).

La natura intenzionale e trascendente dell'interazione è la caratteristica che definisce un'interazione mediata. Le definizioni e la descrizione dei parametri di EAM sono illustrate più avanti, tramite la presentazione di diverse interazioni che avvengono tra mediatori (genitori, insegnanti, caregiver) e coloro che ricevono la mediazione (il bambino, lo studente, l'essere umano in fase di sviluppo). Queste descrizioni saranno necessariamente brevi e focalizzate sulle qualità strutturali della mediazione. Per approfondimenti ed esempi più dettagliati, il lettore può fare riferimento alla ricca letteratura disponibile (Feuerstein e Feuerstein, 1991).

### *I parametri universali*

I primi tre parametri dell'EAM — intenzionalità/reciprocità, trascendenza e mediazione di significato — sono considerati attributi universali, senza i quali

un'interazione non ha le qualità richieste per essere considerata mediativa e non creerà le condizioni essenziali per la Modificabilità Cognitiva Strutturale. Un adulto può avere un rapporto meraviglioso con un bambino senza che vi sia intenzionalità, ma non si tratta di una relazione mediativa. Per agire in base agli obiettivi dell'EAM, devono essere presenti nell'incontro in modo esplicito e implicito queste qualità e queste azioni.

*Intenzionalità e reciprocità:* il contenuto e il processo di interazione sono modellati dall'intenzione di mediare, non solo per quel particolare stimolo al quale l'allievo è esposto (il *contenuto*), ma anche dall'esplicita trasmissione dell'intenzionalità («Voglio che tu lo veda, voglio che ascolti quello che ti dico, ti sto parlando ad alta voce, voglio che mi guardi quando ti parlo, ecc.»), che è il *processo* della mediazione. Questa intenzione trasmessa in modo forte e chiaro è progettata per creare reciprocità, insita nel bisogno e nel desiderio di chi riceve la mediazione di reagire sia al contenuto che al processo dell'interazione. Tutte le interazioni, dalla più semplice (l'alimentazione, la cura personale, ecc.) alla più complessa (abilità scolastiche, gusto per la poesia) possono essere strutturate attraverso l'EAM e, perché si verifichi una vera e profonda trasmissione culturale, almeno alcune lo devono essere.

L'intenzione di mediare trasforma i tre partner dell'interazione. Il mediatore sceglie di variare l'esperienza diretta degli stimoli modificandone l'ampiezza, la tonalità, la rilevanza, l'andatura, la frequenza o la ridondanza dell'esposizione, ecc. Egli cambia linguaggio e azioni per amplificare o modificare l'esperienza dello stimolo. Se c'è reciprocità vuol dire che si è stabilita l'interazione e che le trasformazioni che sono parte integrante dell'EAM saranno più efficaci. Si è fatto così un primo passo verso la formazione di uno «stile interattivo» che rinforza i processi di pensiero. Questa trasformazione si accompagna allo sforzo da parte del mediatore di trasformare lo stato mentale, emotivo e motivazionale di chi riceve la mediazione per renderlo più aperto all'esperienza diretta, ed espandere la sua consapevolezza e coscienza del mondo esterno e dei suoi bisogni interiori. Ciò avviene rendendo l'allievo attento e consapevole di ciò che viene fatto, di quello che dovrà essere fatto, di come e perché qualcosa è accaduto o accadrà.

*La mediazione della trascendenza:* questa dimensione è in stretta relazione con l'intenzionalità del mediatore e dell'interazione mediativa, e porta l'individuo oltre il «qui ed ora» e lontano dalla dipendenza dal diretto e immediato contatto con gli oggetti e gli eventi esperiti. È la direzionalità dell'interazione e fa capire a chi riceve la mediazione che ciò di cui sta facendo esperienza ha una prospettiva più ampia e un significato più profondo. È l'aspetto dell'esperienza che va oltre l'obiettivo o l'abilità immediati e si riferisce al modo in cui ciò che

viene vissuto può essere proiettato nello spazio e nel tempo. Questa qualità dell'«andare oltre» è una delle caratteristiche più importanti dell'Esperienza di Apprendimento Mediato. Serve ad ampliare e amplificare il repertorio di esperienze e di risposte di cui la persona dispone.

La trascendenza porta l'interazione oltre i suoi obiettivi primari immediati, e crea la propensione ad ampliare il proprio repertorio di risposte cognitive e affettive. Rendere l'allievo consapevole che i pomodori sono dei frutti non ha niente a che vedere con il mangiare come atto di sopravvivenza, ma crea una maggiore apertura mentale e uno schema di riferimento in cui considerare gli oggetti in modi diversi: un orientamento verso la conoscenza/comprendimento. Esistono molti esempi di questo processo trascendente, dalle semplici azioni di interazione genitore/figlio a situazioni di apprendimento di più alto livello, che chiamano in causa complesse abilità simboliche. In definitiva, la mediazione della trascendenza contribuisce alla flessibilità e alla duttilità che rende l'essere umano modificabile e disponibile a un costante stato di cambiamento. Uno degli autori ricorda di essersi trovato al ristorante, seduto vicino a una famiglia, e di aver sentito il padre avviare una discussione ad ogni piatto che veniva portato in tavola; faceva domande e descriveva ai figli da dove veniva quel cibo, come era stato preparato, i diversi modi in cui poteva essere servito; chiedeva dove avevano mangiato cibi simili, se li avevano assaggiati, se gli erano piaciuti e perché, rendendo il dialogo sempre più vivace e stimolando un crescente interesse da parte dei bambini: questo scambio andava ben al di là della situazione immediata. E cosa più importante, questa situazione era un'interazione naturale, piacevole e di routine, non una «lezione» sistematica e dedicata.

Prima di sederci a tavola ci laviamo le mani. Possiamo farlo in diversi modi, e in alcune culture pronunciare una benedizione mentre lo facciamo. Possiamo dire una preghiera prima di incominciare a mangiare, e mangiare certi cibi in un certo ordine in relazione a un evento condiviso all'interno di una cultura allargata. In breve la trascendenza crea una serie di comportamenti che non sono correlati in sé con un bisogno primario, ma che portano il sistema di bisogni al di là dell'esperienza immediata. Ogni esperienza diretta può essere analizzata, considerandone le regole, la struttura, le qualità e collegandole ad altri suoi aspetti. Questa trascendenza dell'«immediatezza» dell'esistenza è l'espressione operativa della trasmissione culturale e rappresenta ciò che ci rende umani. In quanto tale, essa è collegata con la mediazione della consapevolezza della nostra esistenza e del nostro posto nell'ambiente.

*La mediazione del significato:* il terzo criterio dell'EAM è la mediazione del significato. Questo parametro è correlato con la dimensione affettivo/

energetica della mediazione, in quanto risponde a domande come *perché, per che cosa*. La mediazione di questo parametro arriva da due direzioni correlate. La prima, esterna a chi apprende, consiste nel significato affettivo attribuito dal mediatore agli oggetti e agli eventi, determinato dalla sua intenzionalità e dal senso del potenziale trascendente. Essa è parte dell'incoraggiamento e della messa a fuoco degli stimoli che vengono offerti e strutturati dal mediatore, e viene assimilata (spesso attraverso un processo di imitazione) da chi riceve la mediazione. Si riflette anche nella valutazione da parte del mediatore del significato potenziale che assume per l'allievo, e negli interventi attivi per identificare, enfatizzare, legittimare e incoraggiare l'espressione di ciò che egli sente e apprezza. Questo intensifica e rende più profondo il significato dell'esperienza per il discente. Come per gli altri criteri universali, questa qualità deve essere trasmessa sia implicitamente (dato che i bisogni e gli obiettivi di chi apprende devono essere valutati e si può dover intervenire su di essi) che esplicitamente come parte del processo umano e sociale di interazione.

La mediazione del significato è presente molto precocemente nell'interazione madre/bambino e viene trasmessa e compresa a livello della comunicazione fisica e verbale (linguaggio corporeo, espressione facciale, intonazione, ecc.). Il neonato lascia cadere un oggetto e la madre lo raccoglie: ma quali sono i messaggi non-verbali e verbali correlati al significato dell'azione e della risposta conseguente? Non si deve passare molto tempo con un bambino piccolo per osservare e capire il potenziale di messaggi diversi nel contribuire all'interiorizzazione del significato del comportamento. Il significato, una volta interiorizzato e incorporato, crea il «bisogno» di ulteriori interazioni che diventano la base per una modalità indipendente di funzionamento e di presa di decisioni. Al contrario la mancanza di significato può avere effetto sia sul mediatore, sia su chi riceve la mediazione. Questo risulta evidente nella quantità, nella natura e nell'intensità dell'interazione. Basta solo osservare come cambiano l'entusiasmo, l'ottimismo e l'apertura a nuove possibilità dell'insegnante o del genitore quando si impegnano in un'efficace e produttiva esperienza di EAM con l'allievo o il figlio. La mediazione del significato genera ottimismo ed energia attiva, senza di essa ci si sente bloccati, calano le aspettative, e mancano forza e obiettivi. Questo tipo di mediazione gioca due ruoli nel determinare la qualità dell'interazione e la sua potenza formativa. Essa rende efficaci gli altri aspetti della mediazione e fornisce a chi apprende il bisogno di cercare significati più ampi e diversi nella sua esperienza. In quanto tale, rinforza sia la dimensione dell'intenzionalità che quella della trascendenza. In definitiva, ciò che si crea e rinforza è la propensione dell'individuo a cercare e a costruire nella vita significati che forniscono la spinta propulsiva per permettere più ampi

investimenti e l'apertura al cambiamento, e questa propensione è certamente una delle più stringenti necessità umane se l'individuo vuole adattarsi, crescere e anche sopravvivere.

A proposito della mediazione del significato, dobbiamo affrontare la questione del diritto del mediatore di imporre dei significati al soggetto mediato. Perché il mediatore ha come parte del suo ruolo quello di far assimilare al soggetto mediato i suoi significati? Sotto questo aspetto l'EAM può essere considerata una sorta di *imposizione*. Non neghiamo che, nella mediazione del significato, è di grande importanza che il soggetto mediato riceva un orientamento nella sua ricerca di significato come spinta propulsiva del comportamento. Se riteniamo che un individuo abbia un'esperienza di vita priva di significato, questo avviene non perché il significato non vi sia potenzialmente, ma perché questa persona non è stata aiutata a cercare i molti significati che sono legati alla sua esistenza. Imporre un significato in questo modo non implica che il soggetto mediato si debba conformare a delle proiezioni esterne, ma piuttosto che lo si predispona a cercare e ad accettare significati personali e condivisi. In altre parole, una volta che viene cercato il significato, esso cambia e si personalizza sulla base dei bisogni dell'individuo, e su ciò che ha imparato attraverso un'esperienza più «consapevole» della propria esistenza. In questo modo, l'*imposizione* si trasforma in *orientamento* verso la ricerca di significato.

### *I parametri situazionali o di rinforzo*

I restanti nove parametri dell'EAM sono determinati dalle situazioni e dagli eventi ai quali l'allievo è esposto, che presentano opportunità per espandere e rinforzare gli obiettivi mediativi. In base alla teoria dell'EAM, essi sono responsabili della diversificazione degli stili cognitivi, dei modi di far esperienza di sé e degli altri, e dei modi di rispondere agli stimoli. Sono, inoltre, modalità più specifiche per rispondere a deficit funzionali legati alla deprivazione culturale e a deficit in particolari abilità o capacità di sviluppo. La mediazione di questi parametri parte da circostanze che hanno già un potenziale mediativo, oppure cerca di creare situazioni in cui possano essere raggiunti con successo degli obiettivi mediativi. La scelta di questi nuovi parametri è influenzata dai bisogni dell'individuo nella vita quotidiana di oggi e dalle molte altre possibilità di cui il mediatore deve tener conto. Alcuni parametri situazionali sono tipici di determinate culture, e possono essere in contraddizione con alcuni aspetti di una data cultura. Tuttavia è importante sottoporre all'attenzione del mediatore questi parametri che contribuiscono al processo di trasmissione culturale. In quanto tali, questi nove parametri non sono di per se stessi condizioni perché

si verifichi un'interazione mediativa. Vengono applicati quando sono necessari, in presenza di alcune caratteristiche di comportamento generali o specifiche che diventano appropriati obiettivi di mediazione.

I nove parametri sono descritti nel dettaglio nei paragrafi seguenti.

### Mediazione del senso di competenza

Sono molti gli aspetti di cui tener conto nella comprensione di questo parametro. *Essere* competente non comporta necessariamente il sentirsi competente. *Sentirsi* competente non è sempre la diretta conseguenza dell'essere competente. In più nella vita non sono molte le situazioni in cui si presentano delle opportunità per sviluppare il proprio senso di competenza. Per sentirsi competenti si deve ricevere una mediazione che aiuti a capire che quello che si fa è un riflesso delle proprie capacità. Un passato segnato da difficoltà di apprendimento o comportamentali, o di discontinuità culturale può portare a una mancanza di competenza nel rispondere alle aspettative o alle domande dell'ambiente. Un tale background può portare l'individuo, che in realtà ha delle competenze, a rifiutare o a sottovalutare qualcosa che riesce a fare bene. La mediazione di questo parametro poggia perciò su due esigenze in qualche modo diverse: (1) creare per l'allievo situazioni in cui si possa far esperienza della propria competenza e in cui questa competenza possa essere interpretata, compresa, accettata ed elaborata; e (2) aiutare l'allievo ad apprezzare e a potenziare quelle aree in cui possiede già delle competenze ma che non sono ancora sufficientemente parte del suo concetto di sé. Un'altra questione che richiede l'attenzione del mediatore è la relazione tra padronanza e competenza rispetto a materiali familiari e già noti, e la disponibilità ad affrontare e ad avere a che fare con materiali nuovi e complessi. Il senso di competenza viene regolato dalla percezione soggettiva di chi apprende e il mediatore deve dosare con cura gli aspetti di novità e di complessità dei materiali con cui l'allievo si misura. Devono essere sufficientemente familiari da farlo sentire a proprio agio, ma abbastanza nuovi perché possa mettersi alla prova. Questo verrà affrontato in un parametro di mediazione affine, la mediazione dell'impegno. La competenza, come tutti gli altri parametri di questo gruppo, è specifica per le varie fasi. Vi sono delle particolari capacità che l'allievo deve avere, acquisire o padroneggiare per essere competente. La mediazione in questa area deve perciò fornire all'allievo i prerequisiti specifici per ogni fase, cioè quelle funzioni, capacità, attributi che servono per esperire la competenza. Un esempio di questo fenomeno è lo studente che osserva una pagina di *Organizzazione di punti* e dice: «Non riesco a fare questa pagina, è troppo difficile, non ho le capacità per farlo». Se il mediatore assicura lo studente che cominceranno insieme a fare i

primi esercizi della pagina, che vedranno insieme come risolvere i problemi e che potrà imparare quello che gli serve per eseguire gli esercizi più difficili che stanno in fondo alla pagina, lo studente si rassicura. Tuttavia il mediatore deve aiutarlo ad acquisire le necessarie abilità e strategie. Quando questo avviene, le reali capacità dello studente cambiano ed egli avverte il senso di competenza che gli deriva dall'essere riuscito a risolvere gli esercizi della pagina.

### Mediazione della regolazione e del controllo del comportamento

Questo parametro implica due aspetti: l'inibizione dei comportamenti non desiderati, disfunzionali e di distrazione e l'attivazione di comportamenti che sono bloccati o presenti in misura insufficiente nel repertorio di chi apprende. La regolazione mediata dei comportamenti favorisce la duttilità e la flessibilità, attributi che stimolano la modificabilità di chi apprende, accelerando alcuni comportamenti e controllandone altri, in risposta a fattori determinanti situazionali. L'obiettivo sottostante a questa dimensione della mediazione è quello di creare processi profondi di autoregolazione in modo che chi apprende impari a conoscere e ad assumersi la responsabilità di quei comportamenti adattivi che sono necessari, acquisiti e padroneggiati. La mediazione è costituita da due componenti principali: la creazione delle funzioni cognitive utili per raccogliere i dati di una situazione e agire in base ad essi (cosa so, cosa devo sapere e sulla base di quali aspetti devo agire per rispondere in modo efficace e competente) e l'elemento metacognitivo attraverso cui il discente valuta i dati e le risposte comportamentali a sua disposizione e decide se eseguire o non eseguire le particolari risposte a quella situazione vissuta o a situazioni simili anticipate. Un esempio molto semplice di questo fenomeno e della interrelazione tra elementi può essere riscontrato nell'insegnante che incoraggia il fatto di prendersi del tempo nel processo di domanda e risposta, permettendo così allo studente di valutare bene la sua risposta e di riflettere sul processo che lo conduce ad essa. La regolazione e il controllo del comportamento sono veramente mediativi quando il mediatore aiuta il discente a comprendere il significato dell'inibizione e dell'impulsività di una risposta, ed estende questo significato agli obiettivi trascendenti dell'interazione. In questo modo, le esperienze situazionali mediate si collegano agli obiettivi di controllo dell'EAM rafforzandoli e approfondendone l'elaborazione. La mediazione con allievi di età e livello di funzionamento più elevati evidenzia chiaramente come questa qualità si integri rapidamente nella performance e venga usata per risolvere i problemi, per effettuare l'autoregolazione e riflettere sui processi di regolazione. Il deficit di attenzione e disturbo di iperattività (DDAI), che si esprime con impulsività, mancanza di controllo comportamentale e scarsa

capacità di selezionare gli elementi necessari per rispondere adeguatamente alle situazioni o ai problemi, può essere causato da una mancanza di EAM diretta a questa importante dimensione del pensiero. Molti bambini con diagnosi di DDAI sono semplicemente bambini che non hanno ricevuto una mediazione adeguata da parte dei genitori o dell'ambiente ai fini della comparsa di modalità di autoriflessione, autocontrollo ed elaborazione dei dati a disposizione che possano aiutare a rispondere in modo più appropriato ed efficace alle richieste dell'ambiente. Nel caso del DDAI la formula semplice per stimolare risposte adeguate è la seguente: «prima controlla, poi rispondi», «prima rifletti, poi rispondi», «prima scopri informazioni, poi agisci», ecc. Nei casi in cui si registra una carenza di regolazione e autocontrollo mediato del comportamento, l'impulsività, che può avere diverse cause, è correlata alla mancanza, nella struttura cognitiva, di un sistema preposto all'autoregolazione delle tendenze interne (nell'organismo) ed esterne (nell'ambiente), che spingono all'azione impulsiva.

### Mediazione del comportamento di condivisione

Il comportamento di condivisione riflette la necessità e l'importanza di partecipare insieme ad altri e di accettare la partecipazione di altri. La condivisione presuppone la consapevolezza di essere ascoltati, compresi e accettati. Questo non è solo un aspetto fondamentale della trasmissione culturale, ma rappresenta anche una componente determinante per la strutturazione dell'io e dell'idea di sé. Gli studenti con bisogni speciali o i soggetti caratterizzati da un livello di funzionamento basso mostrano di avere limiti e blocchi nel processo di condivisione e di evitarlo attivamente. Incoraggiare l'allievo a condividere con gli altri (il mediatore, i pari, i membri della famiglia) permette di esteriorizzare le esperienze interne, rafforzandole e convalidandole, e facilita il collegamento con gli obiettivi trascendenti e intenzionali dell'EAM.

Il comportamento di condivisione è un bisogno fondamentale dell'individuo e probabilmente, nell'organismo umano, anche una risposta al bisogno di sentirsi in sintonia con gli altri. Questo fa sì che il bambino agisca molto precocemente per intraprendere comportamenti di condivisione, inizialmente attraverso l'azione dell'indicare. Il bambino indica qualcosa così che la madre o un'altra persona partecipi all'esperienza e ne diventi partecipe. L'assenza di questo comportamento è stata spesso attribuita a quei bambini che non vogliono condividere, in particolare ai bambini autistici.

Il comportamento di condivisione si manifesta molto precocemente nell'individuo, e in molti casi può essere inibito da certe interdizioni imposte dalla famiglia, dalla società o da limitazioni sensoriali, percettive e funzionali



del bambino. L'obiettivo dell'EAM è di far emergere un bisogno esistente, che è stato inibito nel suo manifestarsi, di stimolarlo quando agiscono forze che lo contrastano e di offrire al soggetto gli strumenti necessari per la fase di output del comportamento di condivisione, che potrebbero non essere ancora sviluppati.

#### Mediazione dell'individualizzazione e della differenziazione psicologica

In un certo senso questo aspetto è l'opposto del comportamento di condivisione, dato che si riferisce al bisogno dell'individuo di sviluppare un sé articolato e differenziato. Questo parametro della mediazione sottolinea la legittimità e il valore delle differenze individuali, le colloca in un contesto di importanza, riconoscimento e integrazione ritenendole un'ulteriore elaborazione dell'esperienza umana relativa alla trascendenza e al significato. Nella vita di un individuo vi sono molte opportunità per fare esperienza di questa differenziazione e il mediatore le utilizza per trasmettere e rinforzare la rilevanza ineguagliabile e funzionale delle capacità, degli stili di reazione e delle percezioni del mondo della persona (se queste sono realmente funzionali e produttive). Questa qualità si manifesta con maggiore evidenza quando si accetta la legittimità di qualsiasi differenza e può essere intensificata grazie al comportamento di condivisione, a un senso di sicurezza e tranquillità nell'interazione con gli altri e al senso di appartenenza. Competenza non significa conformità e l'autorità non sempre richiede arrendevolezza: in presenza di questi due aspetti, l'individualizzazione e la differenziazione vengono soffocate. Probabilmente, questo parametro della mediazione si riferisce principalmente alle componenti emozionali/affettive dell'esperienza, e come tale richiede una serie di considerazioni culturalmente rilevanti sulla modalità e intensità con cui l'individualizzazione viene sperimentata, consentita ed espressa. Più che elementi di tipo costituzionale, è l'esperienza culturale e diretta, che agisce per mezzo dell'EAM, a determinare questo aspetto della personalità e della responsabilità.

#### Mediazione della ricerca, scelta, conseguimento e comportamento di monitoraggio di un obiettivo

Ogni persona ha bisogno di costruire degli obiettivi verso cui tendere, le capacità per porsi obiettivi realistici e raggiungibili, le strategie per il loro raggiungimento e i processi di riflessione per determinare se gli obiettivi sono stati raggiunti. Gli individui che hanno avuto un numero limitato di esperienze positive o che hanno ricevuto un'EAM insufficiente o inadeguata spesso

non hanno queste capacità o dispongono di un'esperienza talmente limitata da non aver integrato questi aspetti relativi all'evoluzione della modificabilità umana. Si potrebbe affermare che queste persone dispongono di un repertorio mentale limitato e di un campo psicologico ristretto, spesso concentrato sul qui e ora, con una capacità scarsa o totalmente assente di riferirsi al passato o di proiettarsi nel futuro. Avere degli obiettivi e agire per il loro raggiungimento significa andare oltre un'esperienza sensoriale e diretta immediata.

La mediazione della ricerca e della selezione degli obiettivi arricchisce e organizza la vita dell'allievo. Inoltre, aggiunge un principio regolatore alla vita (trascendenza) e mette in moto gli strumenti necessari per raggiungere questi obiettivi. La ricerca degli obiettivi è strettamente correlata alla cultura, mentre la selezione degli obiettivi è influenzata da una serie di processi cognitivi in virtù dei quali la persona si trova a valutare l'investimento necessario sulla base dei criteri di significato, rilevanza e importanza all'interno della comunità: altrimenti cosa spingerebbe un individuo a fare degli sforzi per superare lo stress causato da tutto ciò che è nuovo, non familiare e forse anche minaccioso?

Questo parametro dell'EAM è strettamente connesso ad altre variabili di tipo situazionale, tra cui la competenza, la difficoltà della prova, l'individualizzazione e la capacità di cambiamento. Scegliere tra obiettivi diversi e pianificare le modalità di raggiungimento di tali obiettivi richiede di essere sensibili ai valori culturali del gruppo e all'ambiente in cui tali comportamenti vengono sostenuti e rinforzati. All'interno del contesto socio-culturale questo parametro è correlato alla capacità di pianificare con un certo anticipo e di investire in un futuro che va oltre la propria esistenza. Alcune persone cercano dei benefici di ordine materiale, mentre altre ricercano benefici di tipo spirituale. Alcuni desiderano una posizione nella società, mentre altri hanno come obiettivo un senso di realizzazione e conferma personale. Il mediatore deve essere consapevole di questa differenziazione affettiva che è insita nella mediazione della ricerca, definizione e raggiungimento degli obiettivi. Ne consegue che la ricerca degli obiettivi è profondamente influenzata dai valori individuali e dalla rilevanza culturale dell'esperienza e che la scelta dipende strettamente dalla natura dell'interazione mediativa.

Questo aspetto viene chiarito molto bene dal racconto dell'uomo anziano che, mentre pianta un albero, viene interrogato da un passante: «Per quale motivo pianti questo albero? Non potrai mangiarne i frutti.» La sua risposta orienta la mente verso il passato: «Lo so, ma se i miei genitori non avessero piantato alberi come sto facendo io adesso, non avrei mai avuto frutti da mangiare nella mia vita.»

## Mediazione della difficoltà della prova: la ricerca della novità e della complessità

Portare l'allievo a contatto con esperienze nuove, potenzialmente difficili e non familiari è un obiettivo imprescindibile del sistema educativo in generale che ha notevole rilevanza anche ai fini dello sviluppo e dell'arricchimento personale. Tale obiettivo rispecchia la novità e la complessità del mondo degli oggetti e degli avvenimenti a cui il soggetto deve rispondere in modo adattivo, costante e creativo. In quanto tale, dipende dai legami con la mediazione dei sentimenti di competenza, regolazione e controllo del comportamento, di individuazione, ricerca e pianificazione di obiettivi. Il mediatore valuta le potenzialità insite in una situazione mettendone in luce le difficoltà o crea esperienze in cui la novità, complessità o non familiarità possono ricevere una risposta competente, profonda e in grado di conferire un senso di realizzazione e direzionalità. La capacità di adattarsi ai cambiamenti è influenzata in modo molto profondo da questo parametro della mediazione. Il passaggio dal «Non ho mai visto, sentito o fatto questo prima» al «Fammi vedere come posso imparare a farlo» rappresenta il risultato che si vuole ottenere da questa mediazione. La mediazione della difficoltà del compito ha come comportamento opposto l'approccio utilizzato da alcuni genitori che comunicano al loro figlio la necessità di essere cauti o di porsi dei limiti che lo rendono ovviamente poco disponibile a sperimentare eventi nuovi o non familiari. Ne consegue che il bisogno di far sì che il bambino sia desideroso di sperimentare qualcosa di nuovo deve essere il risultato di un'intenzione. «Voglio che il mio bambino esplori il mondo, e che lo sperimenti in un modo che non metta in pericolo la sua esistenza, ma che nel contempo non la limiti.» Il bambino sarà in grado di ampliare il campo della sua esperienza a livello sensoriale, motorio e verbale: «Arrampicarsi in cima a quella scala lunga e ripida è difficile, e devi fare attenzione a non cadere, ma quando arriverai lassù godrai di una vista meravigliosa e potrai poi raccontarmi quello che hai visto.» La propensione ad affrontare esperienze stimolanti, nuove e non familiari, piuttosto che a rinunciare o ad evitarle è un aspetto fondamentale dell'adattamento umano. Il mediatore deve quindi aiutare il bambino a valutare il tipo di rischio implicato nell'incontro con ciò che è nuovo, e non familiare ed essere consapevole che, se al bambino non viene fornita un'esperienza positiva nella gestione delle difficoltà, potrebbe in seguito finire per sperimentare molto poco. Nel Talmud, si scrive che ogni padre è tenuto a insegnare a suo figlio a nuotare. È un comandamento che ci insegna l'importanza di proporre al bambino delle sfide che arricchiscano il suo repertorio di esperienza potenziale ben oltre l'azione immediata.

## Mediazione della consapevolezza della modificabilità dell'essere umano

Il cambiamento dovrebbe essere considerato come un processo di crescita risultante dalla forte relazione dell'individuo con le sue radici e non come un tentativo di instillare degli elementi. Secondo la teoria della MCS, le strutture cognitive si autopertuano. L'EAM dunque tenta di aiutare l'organismo a evolvere psicologicamente e mentalmente partendo dall'interno. Dato che la mediazione viene offerta e sperimentata attraverso gli altri parametri, il discente arriva a riconoscere i cambiamenti avvenuti, nota il fatto di essere cambiato, di essere in grado di cambiare, e di avere sufficiente motivazione ed energia per sperimentare ulteriori cambiamenti. I cambiamenti che sono avvenuti vengono riconosciuti e integrati nella personalità. I cambiamenti biologici, culturali e ambientali che si sono verificati o potrebbero farlo sono accettati e sono alla base dell'azione. Si crea un cambiamento nel sistema di credenze relative a sé e agli altri per quanto concerne il potenziale di cambiamento, la possibilità di trasformare il pessimismo in ottimismo, e l'eliminazione o il superamento di eventuali ostacoli al cambiamento. Il bisogno di continuità, ovvero di essere identici a se stessi così come si era ieri e di poter prevedere oggi ciò che si sarà domani, non cessa di esistere. E qualsiasi cambiamento che possa influenzare la personalità può rivelarsi pericoloso; per questo motivo l'EAM deve procedere con l'obiettivo di integrare qualsiasi nuovo elemento nella personalità, in modo che l'individuo avverta i cambiamenti come simultanei e indicativi di un processo di crescita piuttosto che come fattori di turbamento. Sfortunatamente, molte delle persone che stimolano tali cambiamenti nei loro allievi non prestano attenzione alla necessità di integrare questi cambiamenti negli aspetti fondamentali della personalità e creano effettivamente degli stati di disequilibrio. Ma ogni volta che un individuo accetta e agisce in base alla necessità «di diventare altro», rischia di perdere la sua identità. Con una tale consapevolezza, una persona può sentirsi paralizzata, insoddisfatta e senza margini di cambiamento, oppure può opporre resistenza o evitare qualsiasi opportunità di cambiamento. Dunque, la mediazione del potenziale di cambiamento diventa un parametro importante che il mediatore deve tenere in considerazione. Molto spesso questo tipo di mediazione deve agire contro le forze che tendono a mantenere la stabilità di una situazione o di una condizione. Situazioni simili si verificano spesso in strutture istituzionali, quali ad esempio le scuole o le agenzie per l'impiego. In tali ambienti, le aspettative e le strutture sono state pianificate per mantenere il livello di funzionamento esistente e qualsiasi inclinazione al cambiamento viene considerata come inopportuna e fastidiosa. Le classi speciali rappresentano per molti bambini un esempio evidente di questo tipo di reazione. Anche nell'ambiente familiare, le aspettative negative dei genitori

possono avere effetti deleteri: «Cosa posso aspettarmi da lui? So perfettamente come è fatto, non cambia mai. So già come si comporta e dove potrà arrivare.» Di fronte a questo atteggiamento, eventuali cambiamenti che il bambino può aver messo in atto non saranno accettati e possono persino essere contrastati. Il bambino che si trova in queste condizioni ha una bassissima motivazione al cambiamento, non riceve rinforzi e considera più vantaggioso restare com'è. Mediare il potenziale (e la realizzazione) della capacità di cambiare diventa una fonte di cambiamento non solo per l'individuo ma per l'ambiente stesso, dato che stimola educatori, genitori e operatori a individuare gli indicatori del cambiamento. In questo modo, la valutazione, la prognosi e l'intervento possono arrivare a formulare risposte adattive che siano in grado di prevedere il cambiamento e di potersi adattare ad esso.

#### Mediazione della ricerca di un'alternativa ottimistica

\* Questo parametro è strettamente correlato alla mediazione del potenziale di cambiamento e si riferisce alle componenti affettive e motivazionali del comportamento. L'approccio ottimista deve entrare in gioco quando l'individuo si trova a dover scegliere tra l'anticipazione di conseguenze positive o negative di un dato comportamento: al momento della scelta, queste conseguenze sembrano avere entrambe la stessa possibilità di verificarsi e l'individuo si trova davanti il dilemma di quali appoggiare. La scelta di un approccio ottimistico avviene in modo deliberato e intenzionale. In molti casi rappresenta una caratteristica radicata stimolata da mediatori convincenti che predispongono le persone a prendere la loro decisione anche quando entrambe le conseguenze sembrano ugualmente probabili. La ragione che spinge a scegliere l'opzione ottimistica è la consapevolezza che il soggetto può fare ed effettivamente farà ciò che è necessario perché il risultato positivo si realizzi: «Non accetterò delle condizioni inevitabili in modo passivo, ma piuttosto considererò ogni condizione come qualcosa su cui posso investire, per cui posso lottare, convinto di riuscirci.» La condizione essenziale che rende possibile questa posizione è l'impegno verso la particolare questione che si deve affrontare, la convinzione di possedere competenze e capacità, e un orientamento chiaro verso gli obiettivi rilevanti e significativi (i risultati di altri parametri dell'EAM). In questo senso, la scelta dell'alternativa ottimista è un atto intenzionale e volontario che sposta l'equilibrio verso il positivo e il possibile. La ricerca di un'alternativa ottimista spinge il discente a interagire con il mondo in modo positivo e costruttivo per risolvere i problemi secondo modalità già presenti, ma passate inosservate. L'elaborazione viene integrata in una serie di fasi cognitive che portano alla formalizzazione di questi aspetti

nella struttura dell'individuo. La ricerca avviene a livello di input; infatti, sapere che qualcosa è possibile, stimola l'individuo a ricercare percorsi che possano trasformare il possibile in reale, mentre considerare qualcosa come impossibile spinge ad arrestare qualsiasi ricerca. La mediazione della ricerca di alternative ottimiste comincia in una fase precoce con la previsione dei risultati positivi e la disponibilità ad affrontare e impegnarsi nelle interazioni. Di conseguenza, questo aspetto è correlato alla mediazione della competenza, della difficoltà del compito e della ricerca degli obiettivi.

### Mediazione del sentimento di appartenenza

Nella società moderna e in situazioni in cui vi è un'EAM inadeguata o insufficiente, la mediazione del bisogno di appartenere viene considerevolmente ridotta o si limita a dimensioni ben definite o ristrette della vita o del comportamento dell'individuo. Questo parametro è stato inserito in questo capitolo a causa della tendenza estrema all'isolamento e all'individualizzazione vissuta dalle persone nella società moderna. Un'individualizzazione estrema influenza, sotto molti punti di vista, la disponibilità ad essere legati alla comunità in senso più ampio e agisce proprio su quegli aspetti della personalità che vengono valorizzati dall'appartenenza alla comunità. Il crescente isolamento delle persone nella struttura delle moderne convenzioni sociali e il vivere le differenze creano un senso di personale alienazione e disconnessione, anche all'interno della famiglia nucleare. L'EAM, grazie alla sua natura fortemente interattiva, può contribuire alla risoluzione di questa caratteristica potenzialmente non funzionale della cultura moderna. Infatti, essa porta il mediatore e l'allievo a condividere una relazione intima e caratterizzata da impegno reciproco, impegno che li coinvolge sia sul piano personale sia a livello del compito, creando così connessioni significative che vanno al di là del sé e dell'altro. Viceversa, man mano che la persona diventa più competente, controllata ed efficiente nell'essere consapevole e nel rispondere alle richieste dell'ambiente (risposta culturale e specifiche abilità funzionali) diventa consapevole anche dell'esperienza della vita umana e del bisogno di dare e ricevere dal gruppo sociale a cui si appartiene.

### La mediazione della consapevolezza

Questo parametro rispecchia l'importanza di diventare consapevoli del proprio bisogno di mediazione e della possibilità di trarre vantaggi da essa. Rappresenta un coinvolgimento di tipo metacognitivo nel processo della mediazione, che rende sia il mediatore che il mediato sensibili e pronti a partecipare

al processo di mediazione in modo profondo e intenso. È il riconoscimento attivo dei gesti, dei bisogni e delle emozioni e dunque è fortemente legato a tutti i parametri precedentemente descritti, sia quelli universali che quelli situazionali. Il mediatore può utilizzare questo parametro per valutare se la mediazione ha avuto luogo e per determinare il grado in cui è stata assimilata dal discente.

### *Aspetti fondamentali delle interazioni mediative*

#### Il ruolo del contenuto

L'EAM non è necessariamente subordinata al contenuto dell'esperienza di apprendimento o ai mezzi attraverso cui un contenuto specifico viene espresso. Il contenuto è solamente un veicolo per l'interazione mediativa e viene mantenuto al livello più generale possibile per consentire un collegamento significativo con le esperienze di apprendimento e di vita dell'individuo. Nel PAS-Basic il ruolo del contenuto è più saliente, dato che tiene in considerazione i bisogni evolutivi del bambino piccolo e serve come punto di partenza delle operazioni cognitive. Il contenuto ha un ruolo importante ai fini dell'acquisizione, da parte dell'allievo, di una familiarità con gli oggetti, i compiti e gli eventi. Tuttavia, lo sviluppo della struttura cognitiva non è funzione diretta dell'esposizione a tipologie specifiche di contenuti. Sia che si insegni a una persona a costruire una canoa o a completare un puzzle, lo sviluppo cognitivo dipende dall'acquisizione di strategie, operazioni e procedure da parte del discente. Questo è ciò che altrove abbiamo descritto come *distanza cognitiva* (Feuerstein, Feuerstein e Schnur, 1997). Nell'apprendere a gestire una determinata situazione, la persona deve imparare a far fronte a una sequenza di eventi situati nello spazio e nel tempo, a dissociare i mezzi dagli obiettivi e a utilizzare il pensiero rappresentativo. Tali processi cognitivi hanno come esito il consolidamento di elementi strutturali, la cui importanza e significato trascendono il contenuto e il contesto specifico entro cui si verificano. È proprio quando i processi cognitivi si separano dai compiti specifici che la distanza cognitiva viene raggiunta e le strutture cognitive sono consolidate e possono dunque essere generalizzate e trasferite. Queste strutture sono di natura più generale rispetto all'apprendimento di specifici compiti e hanno come esito comportamenti contraddistinti da maggiore adattamento. Proprio per questi motivi rappresentano uno degli obiettivi dei Programmi di Arricchimento Strumentale. Le basi essenziali del comportamento vengono stabilite nei primi anni di vita, quando tutta l'esperienza rappresenta una novità per il

bambino. In questa fase, quindi, è fondamentale insegnare e gestire contenuti specifici che dovrebbero essere integrati nel conferimento dell'EAM. In questo ambito, assumono una certa rilevanza anche le reazioni circolari descritte da Piaget (1952); secondo lo studioso svizzero, nella fase senso-motoria, le reazioni circolari, che si evolvono a partire da interazioni ripetitive con oggetti e eventi, perfezionate e modificate per mezzo di variazioni e innovazioni, sono veicoli potenti del processo di assimilazione-accomodamento e, dunque, direttamente responsabili dell'ampliamento degli schemi. Il contenuto dell'esperienza assume un ruolo di maggiore rilievo nelle fasi iniziali dello sviluppo del bambino piuttosto che in quelle successive, in cui si è già consolidato un fondamento di conoscenza e in cui è possibile identificare e isolare i processi di generalizzazione. Gli strumenti proposti dal PAS-Basic sono stati ideati proprio per rispondere a questa esigenza, continuando comunque a mantenere il collegamento del contenuto specifico alla produzione di schemi stabili e adattivi. Nel PAS-Standard questo collegamento viene effettuato in modo ancora più esplicito.

### Il ruolo della modalità

Così come non è subordinata al contenuto, l'EAM non è direttamente dipendente nemmeno dalla modalità o dal linguaggio attraverso cui la mediazione viene espressa. Ne consegue che i gesti, la mimica, l'osservazione e il comportamento in generale possono essere strumenti di mediazione ugualmente efficaci del linguaggio parlato, in particolare durante la fase preverbale dello sviluppo che, come sottolinea la collega Pnina Klein, l'EAM può svolgere un ruolo notevole nello sviluppo precoce del bambino. Durante la fase preverbale della prima infanzia, le interazioni verbali in quanto tali non sono potenti quanto i comportamenti non verbali e paralinguistici; ciò nonostante, anche le interazioni non verbali nell'EAM hanno il fine ultimo di presentare il linguaggio come elemento stimolante che si affianca all'imitazione, al focusing e alla classificazione di tipo recettivo e che riveste un ruolo fondamentale in questa fase. I cambiamenti che avvengono a seguito della mediazione non verbale trascendono sia il contenuto che i mezzi attraverso cui il contenuto viene trasmesso. Il risultato finale è lo sviluppo di una struttura cognitiva che determina la modificabilità e adattabilità dell'individuo posto a confronto con altri compiti che presentano diversi gradi di somiglianza o differenza. È evidente che il linguaggio rimane comunque il canale di apprendimento più economico ed efficiente e, proprio per questo motivo, la trasmissione verbale è la modalità favorita di mediazione ogni volta che sono implicati i processi mentali superiori. Tuttavia, casi quali quello di Helen Keller rappresentano



un ottimo esempio della capacità dell'EAM di rompere barriere apparentemente impenetrabili imposte da limitazioni sensoriali (caso di EAM su una persona non vedente riportato in Lurie e Kozulin, 1999; N.d.R.). Il fatto che l'apprendimento possa essere mediato anche solo attraverso il tatto evidenzia che questo processo si basa essenzialmente su aspetti semiotici più che su una specifica forma di espressione linguistica. L'applicazione della versione Braille del Programma di Arricchimento Strumentale con alunni non vedenti e gli effetti positivi del Programma con studenti sordi appartenenti a culture diverse (Lurie e Kozulin, 1999) indica che gli aspetti strumentali e mediativi del PAS possono essere trasmessi con diverse modalità.

### L'EAM come elemento determinante della modificabilità cognitiva

La capacità di cambiare e di adattarsi alle nuove situazioni è condivisa da tutti gli individui che vengono esposti all'EAM. Questa capacità di rispondere in modo autoplastico all'incontro con un ambiente in continuo cambiamento è il risultato fondamentale dell'EAM, anche se è importante considerare aspetti quali la comparsa, l'estensione, la diversità e l'intensità della mediazione. Inoltre, particolarmente rilevante è la valutazione del livello di adeguatezza del processo di mediazione rispetto ai particolari bisogni dell'allievo; infatti, potrebbe essere richiesta una modalità speciale di interazione (intensità, frequenza, ecc.) per riuscire a penetrare il sistema del discente. Nonostante vivano in situazioni di stimolazione molto intensa, varia e diversificata, molti bambini al giorno d'oggi manifestano segni di deprivazione culturale che emergono sotto forma di disturbi dell'apprendimento e dell'attenzione, la cui causa non è certo una mancanza di stimolazione. A fronte di un livello di stimolazione spesso molto elevato, si riscontra una carenza dei meccanismi di concentrazione: i bambini dimostrano di non riuscire a concentrare l'attenzione o sperimentare interazioni significative con lo stimolo cui sono esposti. Per questo motivo, i deficit dell'attenzione sono più pervasivi di quanto non fossero in passato: non tanto per la mancanza di stimoli, quanto per quella di EAM. L'EAM riveste certamente un ruolo importante nella capacità differenziale di individui che provengono da un contesto culturale differente, o di qualsiasi persona, di adattarsi ai cambiamenti nello stile di vita e nell'ambiente. La definizione di individuo *culturalmente deprivato* si riferisce a qualsiasi persona che sperimenti dei deficit nel funzionamento cognitivo. In questi casi l'EAM diventa la modalità tramite cui è possibile facilitare ed elaborare l'adattamento e, viceversa, la mancanza di EAM può avere come esito una serie di carenze cognitive che condizionano il funzionamento dell'individuo. Uno dei paradossi del processo di adattamento a un nuovo

ambiente è che il grado di familiarità verso di esso, i suoi oggetti, la lingua e il livello di differenziazione e complessità tecnologica, non è necessariamente correlato a un adattamento positivo. Questo caso è illustrato splendidamente dal confronto tra gli immigrati yemeniti e nordafricani in Israele. Gli yemeniti erano sicuramente il gruppo più distante dalla cultura israeliana dominante. Si pensava invece che i nordafricani avessero molta più familiarità con la cultura occidentale (a causa della loro prossimità alla cultura francese nel loro paese d'origine). In realtà, nonostante le maggiori differenze culturali e la maggiore distanza dai contenuti della cultura israeliana, il gruppo yemenita è riuscito a adattarsi più rapidamente ed efficacemente. La stessa cosa è accaduta alla comunità di immigrati cinesi negli Stati Uniti, che presenta un livello estremo di differenza rispetto alla cultura dominante della società in cui vive. Uno studio fondamentale fatto da Stodolsky e Lesser (1967) è giunto alla conclusione che gruppi con livelli più elevati di identità culturale manifestano anche livelli più elevati di funzionamento cognitivo. Questo accade perché sono stati esposti alla propria cultura, e in questo modo sono diventati *più* differenti dal punto di vista culturale, ma questa differenza culturale gli ha aiutati a adattarsi meglio nell'apprendimento delle caratteristiche della nuova cultura in cui si sono immersi. Questo paradosso può essere spiegato in termini di apertura alla modificabilità. La trasmissione culturale avviene per mezzo dell'offerta di EAM e un prodotto secondario dell'identità culturale è la modificabilità cognitiva. Ne consegue che l'EAM per l'individuo, e la trasmissione culturale per il gruppo, rappresentano i principali elementi in grado di determinare quella flessibilità che consente alle persone di adattarsi a nuove modalità di funzionamento e di sviluppare modelli di comportamento adeguati al nuovo contesto. In altre parole, l'EAM ha come effetto un'inclinazione ad apprendere le modalità con cui si apprende, fornendo all'individuo gli strumenti necessari a questo compito.

### *Categorie di EAM*

#### Trasmissione culturale

L'EAM è il meccanismo principale della trasmissione culturale. Essa infatti offre all'allievo degli input che non sarebbero disponibili se non fossero attivamente mediati da una generazione dotata di maggiore esperienza e formazione. In questa categoria di EAM rientra la conoscenza di eventi avvenuti in un periodo di tempo al di fuori dell'esperienza diretta dell'individuo e di informazioni che non sono alla portata della persona e che, per

questo motivo, sono accessibili solo per mezzo della mediazione. Il fatto che un soggetto si avvicini a informazioni che non sono direttamente disponibili nell'immediato campo sensoriale ed esperienziale ha degli effetti che vanno oltre il consolidamento di un deposito di conoscenze. L'acquisizione di dati simili stimola infatti la disponibilità ad esplorare e la curiosità relativa ai più remoti ambiti della conoscenza: dunque, la mediazione della trascendenza consente all'individuo di concepire l'esistenza del mondo anche senza averne un'esperienza diretta. La trasmissione mediata del passato e del futuro arricchisce il soggetto non solo per quanto riguarda i contenuti specifici oggetto dell'interazione, ma anche per mezzo dell'attivazione di nuove esigenze e modalità di relazionarsi con il mondo, che trascendono le esperienze direttamente percepibili con i sensi.

#### Le interazioni mediate

- \* L'EAM comprende le interazioni tra l'individuo e l'ambiente. Uno dei cambiamenti che produce è quello che si verifica nella natura dello stimolo a cui chi apprende viene esposto. Questo avviene come esito del processo di mediazione quando il mediatore, animato da intenzioni culturalmente determinate e personali, agisce da filtro trasformando la natura dello stimolo, o produce dei cambiamenti in chi apprende, tali da fare in modo che lo stimolo venga percepito in modo nuovo. Possono essere oggetto della mediazione sia gli attributi temporali, spaziali e ordinali dello stimolo che quelli di altre relazioni simili, quali l'attribuzione di valore e significato. L'esito è la stimolazione nel discente dell'esigenza di mettere in relazione eventi, oggetti ed esperienze. Difatti, l'esperienza di un oggetto o evento specifico non viene percepita come un fenomeno isolato, ma piuttosto si integra in una serie più ampia di relazioni, che vengono trascese per mezzo delle azioni e operazioni messe in atto dal soggetto. Ne consegue che la comprensione delle relazioni è il prodotto principale dell'attività della persona e queste relazioni sono l'esito principale di interazioni specifiche che vengono sempre più manipolate e comprese nel contesto delle leggi che le organizzano e le regolano. Attraverso l'EAM si consolidano sistemi operativi che determinano nuove modalità di interazione con il mondo sensoriale: queste modalità sono significativamente differenti da quelle che derivano dalle esperienze dirette e immediate. Il discente amplia così la sua consapevolezza e di conseguenza, grazie al comportamento comparativo, estende il sistema di bisogni che ricerca relazioni tra gli elementi vissuti e crea un repertorio di operazioni mentali sempre più vasto e adattivo. Questi aspetti possono essere considerati una condizione *sine qua non* dell'EAM. Non vi è alcun aspetto della nostra esistenza biologica che renda necessario il pensiero

astratto con la sua fiducia nei simboli e nei processi mentali superiori. Tali processi emergono in risposta ai bisogni culturali di natura interpersonale e intergenerazionale. L'EAM è direttamente responsabile di tutti quegli aspetti del funzionamento che trascendono i bisogni biologici dell'individuo. Una delle forme più precoci di mediazione, che rispecchia l'espressione dei bisogni culturali, è la selezione degli stimoli offerti al bambino dalla persona che si prende cura di lui.

*Selezione degli stimoli/mediazione del focusing:* il processo di selezione coinvolge tre fasi. La prima consiste nel collegare semplici elementi percettivi al sistema sensoriale del soggetto mediato; la seconda coinvolge i sistemi relazionali; e la terza è relativa alle interazioni sociali. Tuttavia, anche al livello più elementare, il mediatore sceglie gli stimoli in funzione di specifici obiettivi educativi o di apprendimento, determinati da bisogni interni ed esterni (di tipo socioeconomico e culturale). Per un bambino piccolo, ad esempio, potrebbero verificarsi tre tipi di selezione: allontanamento degli stimoli dal bambino («Non è per te!»), mettere in relazione determinati stimoli a una dimensione temporale («Non ora, più tardi») e mettere gli stimoli in relazione alla dimensione spaziale («Non qui, ma lì»). In questo modo il bambino apprende a discriminare tra cose e processi, tra i loro attributi e gli elementi spazio-temporali associati ad essi. Nell'evoluzione dei processi mentali superiori e nella loro applicazione efficace, la selezione degli stimoli ha due funzioni importanti. La prima si riferisce alla significatività o all'importanza attribuita a un determinato stimolo. Dalla massa di stimoli che investono il bambino, il mediatore seleziona quelli che sembrano più rilevanti e significativi in un determinato momento e, in questo modo, si viene a creare un contesto in cui, nelle fasi successive dello sviluppo, sarà possibile effettuare la categorizzazione. La seconda funzione è relativa alla comparsa del comportamento di focusing. Il focusing implica un processo inibitore o limitante che consente al bambino di essere selettivo e discriminatorio nella percezione di oggetti ed eventi. Questo processo inibitorio permette di investire maggiormente in quegli elementi che hanno acquisito un significato specifico e che sono pertinenti agli obiettivi definiti dall'apparato cognitivo: anche questi sono determinati dalle attività del bambino. La significatività dello stimolo e le modalità di attenzione definite garantiscono un adeguato comportamento di focusing e, di conseguenza, la capacità di registrare e raccogliere efficacemente i dati rilevanti.

Uno dei fenomeni più frequentemente osservati in bambini che non hanno ricevuto l'EAM da un'unica persona di riferimento, è la dispersione della percezione e delle intenzioni. Questi bambini osservano l'ambiente percettivo senza prestare attenzione in modo differenziale agli elementi più

rilevanti e, quindi, non arrivano a sviluppare i mezzi necessari per raggiungere gli obiettivi specifici. Molto spesso, essi ripetono i comportamenti percettivi e motori in modo non adeguato ed eseguono attività percettive generalizzate senza riuscire a cogliere gli elementi più significativi dell'ambiente. La selezione degli stimoli ha un effetto rinforzante sul comportamento di focusing del bambino proprio perché il mediatore ha la funzione di sottolineare alcuni stimoli attribuendogli qualità che non sono condivise da altri stimoli. In questo modo, il mediatore struttura la realtà sperimentata dal bambino, un processo che ha luogo in una fase molto precoce della vita. È ormai risaputo che i neonati sono in grado di compiere un numero elevato di attività, come dimostra la seguente affermazione di Korner (1973, p. 312) sull'argomento, particolarmente rilevante per la teoria dell'EAM: «Le recenti scoperte relative all'estensione e alla varietà delle capacità dei neonati lasciano pochi dubbi sul fatto che il bambino molto piccolo è in grado di avvalersi e di rispondere a una serie di forme di stimolazione maggiore di quanto si potesse sospettare».

La teoria dell'EAM non considera la mancanza di stimolazione percettiva come un elemento determinante significativo per lo sviluppo cognitivo differenziale. Ad eccezione di alcuni casi rari e insoliti, sono poche le circostanze in cui l'esposizione diretta alle fonti di stimolazione varia in modo significativo tra popolazioni che manifestano differenze considerevoli nel livello di funzionamento cognitivo. È evidente che qualsiasi tentativo di spiegare tali differenze sulla base dell'esposizione diretta agli stimoli, non è sostenibile. Allo stesso modo, l'ipotesi che la sola prossimità fisica della madre e del bambino sia sufficiente a rispondere a tutti i bisogni emotivi e cognitivi del bambino non può essere considerata sufficientemente specifica per spiegare l'insorgere dei prerequisiti cognitivi necessari per effettuare operazioni mentali di ordine superiore.

Gli studi sulle fasi precoci dell'infanzia confermano che gli individui culturalmente e socialmente deprivati che godono di una relazione e di una prossimità fisica intensa con la figura di riferimento si sviluppano normalmente fino alla fase in cui viene loro richiesto di utilizzare livelli più elevati di pensiero operativo. È proprio a partire da questa fase che si evidenziano delle carenze nella capacità di sfruttare le opportunità di apprendimento (si vedano Feuerstein e Richelle, 1957; Jensen, 1977; Smilansky et al., 1976). Sebbene la diretta esposizione agli stimoli e la vicinanza emotiva di una madre amorevole possano avere una grande rilevanza sullo sviluppo biologicamente determinato dell'organismo, non sono comunque sufficienti per garantire l'insorgere di quegli aspetti del comportamento umano che trascendono i bisogni determinati biologicamente.

Il neonato è in grado di fissare lo sguardo e seguire gli oggetti. Mostra inoltre una preferenza per certe configurazioni, ad esempio il volto umano (Fantz, 1967). Secondo Gauvain (2001), l'attenzione del neonato e i processi sociocognitivi associati ad essa possono essere descritti nel modo seguente. Nel periodo tra 0-2 mesi il bambino attiva uno sguardo organizzato e selettivo, riesce a fissare lo sguardo sugli stimoli visivi, mostra interesse per i volti umani. Dai 2 ai 3 mesi emerge un'attenzione di tipo orientativo: il bambino trascorre più tempo guardando oggetti specifici, impegnandosi in giochi che richiedono relazioni vis-à-vis, contatto visivo e sguardo reciproco. Dai 3 ai 9 mesi, l'attenzione è più flessibile, è influenzata dall'esperienza e si orienta prevalentemente verso oggetti e persone. In linea con altri ricercatori, gli autori ritengono che la madre rappresenti una delle fonti più ricche di stimolazione visiva. Di conseguenza, più il sistema percettivo del bambino viene esposto adeguatamente al volto materno, maggiore è la sua capacità di focusing. Questo miglioramento aumenterà, a sua volta, l'efficacia delle attività percettive del bambino nelle fasi successive dello sviluppo. La continua esposizione al volto materno assume una grande rilevanza poiché, essendo lo stimolo più costante e familiare, offre al bambino l'opportunità di sperimentare le alterazioni e trasformazioni che si verificano. Nel caso di una madre che utilizza la mediazione, tali trasformazioni sono gradualmente messe in relazione ad altri eventi e culminano alla fine nelle prime percezioni implicite delle relazioni causali. «Perché è triste? Perché è felice? Perché piange?» Dato che qualsiasi trasformazione avvenga nella madre tende a seguire specifici modelli di comportamento, vi è un'elevata probabilità che le relazioni tra queste trasformazioni assumano valore di rinforzo. La selezione degli stimoli, sia negli aspetti positivi che negativi, faciliterà la differenziazione all'interno del sistema percettivo del bambino, e avrà come esito un'aumentata acuità percettiva e la mobilitazione dei processi volontari di attenzione.

*Pianificazione degli stimoli/Mediazione delle relazioni temporali:* le relazioni temporali diventano la base per una serie di altri tipi di relazioni che conferiscono priorità ad altre attività e modalità utili per raggiungere degli obiettivi programmati. La pianificazione, in particolar modo per quanto riguarda la relazione temporale, è la fonte di molte relazioni astratte. La scelta degli stimoli che devono essere presentati al bambino (che talvolta devono essere precedentemente filtrati) è associata al processo di pianificazione: ovvero la determinazione del modo in cui lo stimolo apparirà lungo le dimensioni spaziali e temporali. Assegnando un tempo specifico per la comparsa e la scomparsa di un dato stimolo, si verifica un'accentuazione dell'importanza dei fattori temporali. Dato che tali schemi rispecchiano dei ritmi, essi segnano il tempo e aiutano a definire implicitamente i concetti di intervalli temporali, ordini temporali e sequenze di «prima» e «dopo». Cominciano in relazione a un'azione e, dato che le azioni sono organizzate intorno a segmenti di tempo precisamente definiti, la segmentazione si trasforma in una nozione implicita; questo accade anche a livello preverbale. Espressioni quali «Non ora, più tardi» e «Non prima, ma dopo» creano le dimensioni di un concetto di tempo prossimale e basato

sull'azione, che fornisce la struttura da cui, a partire dal presente immediato, si irradiano l'orientamento verso il passato e verso il futuro. Quanto più intensa è questa forma di pianificazione, tanto più profonda è la consapevolezza e l'orientamento verso il tempo come fattore determinante della vita del bambino. Con la comparsa dell'interazione verbale, il tempo trascende il significato legato all'azione che l'individuo gli attribuisce per estendersi gradualmente ad altre aree di funzionamento. La questione della percezione del tempo e la mediazione temporale sono un esempio chiaro di questi processi. Numerosi sistemi cosmologici hanno fatto uso del fattore temporale per definire il significato e l'importanza degli eventi. Nella tradizione biblica si dedica una grande attenzione alla trasmissione e all'indottrinamento della consapevolezza dei fattori temporali, a cui si attribuiscono funzioni sacre, sociali e politiche, oltre ai ritmi associati alle funzioni biologiche e naturali. Nessun fattore che agisce sulla mente umana è più importante della consapevolezza e della coscienza del tempo e delle dimensioni temporali nella nostra vita (S. Feuerstein, 2002). Henri Bergson (1919) considerava la memoria (che è strettamente correlata al fattore tempo) la caratteristica più importante dell'esistenza. In assenza di un processo di mediazione, non è possibile consolidare la consapevolezza della memoria.

Dato che il passato più remoto degli esseri umani non può essere ricostruito se non per mezzo della trasmissione culturale, per mediare il passato si rivela necessaria la presenza di un adulto istruito, che si muova sulla base di una chiara intenzione. L'adulto istruito è un membro della società informato e aggiornato. L'adulto con chiare intenzioni è una persona la cui intenzione è di trasmettere la propria cultura ad altri, ovvero di agire come mediatore. Qualora non vengano mediati eventi del passato, l'organismo in via di sviluppo rimane assolutamente limitato alle dimensioni temporali più prossimali, ovvero a quelle correlate alla sua vita e alle sue azioni. Dunque, quando si verifica una mancanza di pianificazione, l'individuo mostrerà una carenza di consapevolezza degli attributi più importanti degli eventi, quali il tempo in cui si verificano e la loro sequenza in relazione ad altri eventi. La mancanza di orientamento nei confronti del tempo, come dimensione della propria esperienza, limiterà necessariamente l'orientamento verso il futuro. Bergson (1919) ha spiegato la relazione tra passato e futuro creando un'analogia con la corda tesa di un arco e la distanza compiuta dalla freccia. Più la corda è tesa — ovvero più la corda è tirata all'indietro — più lontano verrà scagliata la freccia; più è remoto il passato a cui il soggetto può riferirsi, più lontano potrà andare nel futuro. In questo modo, la considerazione del futuro entra a far parte del proprio significato esistenziale. La frequente carenza di orientamento temporale nel

bambino culturalmente deprivato si verifica perché il bambino non ha ricevuto mediazione sul fattore tempo come dimensione che deve essere associata a ogni evento vissuto; per questo motivo, non è in grado di comprendere le relazioni tra passato, presente e futuro. Tutto ciò avrà come esito una carenza nella disponibilità delle operazioni mentali necessarie, quali ad esempio i comportamenti sommativi e comparativi, che limiterà ulteriormente la consapevolezza del tempo vissuto, più di quanto non limiti la percezione di altre dimensioni del mondo vissuto. Un'ulteriore conseguenza potrebbe essere un episodico contatto con la realtà che ridurrà la necessità di organizzare, stabilire sequenze e comprendere le relazioni tra eventi temporali.

La mediazione dei fattori temporali si verifica in una fase precoce dello sviluppo per mezzo della pianificazione temporale. Successivamente, nel momento in cui segmenti più remoti di tempo vengono affrontati per mezzo della trasmissione dell'esperienza passata dell'organismo discente, il processo di pianificazione aumenta di efficacia. Questo obiettivo può essere raggiunto aiutando i bambini a ri-evocare e ri-vivere eventi passati secondo modalità interiorizzate. Anche per la rappresentazione del futuro, che richiede un processo di estensione ed espansione, è possibile seguire una progressione simile, consentendo all'individuo di proiettarsi in periodi di tempo associati alla trasformazione dei propri bisogni e interessi. Gli eventi passati offrono al bambino fonti di informazione che arricchiscono e ampliano la sua esperienza. I bambini dipendono dai loro genitori per la soddisfazione dei bisogni biologici, ma per la trasmissione della conoscenza del passato dipendono da un adulto istruito che possieda quest'intenzione. La trasmissione del passato e la rappresentazione del futuro hanno la funzione di ampliare lo spazio esistenziale dell'individuo fino a includere anche esperienze che non sono direttamente disponibili. Quando i bambini devono sviluppare la capacità di attribuire significati a eventi che non hanno percepito o vissuto in prima persona, entrano necessariamente in gioco i processi di tipo rappresentativo. Probabilmente una delle caratteristiche umane fondamentali è la capacità di farsi influenzare dal passato durante il processo che porta a decisioni che hanno conseguenze per il presente e il futuro. La trasmissione del passato inizia con semplici rievocazioni e prosegue gradualmente a dimensioni che sono più remote e non sono state sperimentate in prima persona. Bergson sosteneva che la conoscenza del passato era correlata alla previsione del futuro. In questo senso, la trasmissione del passato può essere considerata come uno dei principali elementi che determinano il comportamento di previsione e pianificazione.

*Anticipazione:* un aspetto strettamente correlato alla mediazione dei fattori temporali e alla pianificazione temporale è la mediazione dell'anticipazione



positiva o negativa come prodotto dell'esperienza del soggetto o di quella che a lui è stata trasmessa/mediata. La relazione tra le azioni del bambino, o di qualcun altro, e l'esito che ne consegue, viene sottolineata quando si desidera produrre un orientamento verso effetti che sono più distanti sia dal punto di vista temporale che spaziale. Qualsiasi anticipazione di un esito è una costruzione interna della realtà che dipende da una rappresentazione, ma anche da processi di pensiero inferenziali. Nel processo dell'anticipazione, il soggetto che effettua la mediazione deve voler trascendere i bisogni immediati di gratificazione in favore di obiettivi più distanti. Nel produrre tale anticipazione, il mediatore tenta di influire sull'azione immediata del soggetto in favore di un futuro che al momento non è ancora stato vissuto. Diversamente da alcune modalità di interazione tra il bambino e l'ambiente umano che lo circonda, in cui l'obiettivo è puramente la sostituzione della realizzazione di un atto immediato, un'interazione che trascende l'immediato soddisfa il criterio della Esperienza di Apprendimento Mediato. Questo accade perché l'individuo si proietta in una dimensione che non potrebbe essere dominata senza mediazione. Un altro fattore implicato nella mediazione dell'anticipazione è la definizione di una relazione causale tra un dato atto e l'anticipazione del suo esito.

*Imitazione:* uno degli strumenti più potenti dell'EAM è la dimostrazione intenzionale di modelli che i bambini possono imitare, compresi quelli che rispecchiano le loro azioni. Questo aspetto assume particolare importanza durante l'infanzia quando le limitazioni del controllo posturale e del comportamento motorio confinano i comportamenti imitativi ai modelli offerti dal mediatore. Prerequisito fondamentale del comportamento imitativo è il contatto visivo e, nonostante ciò, spesso molte madri e altre figure di riferimento tengono il bambino in un modo in cui non è possibile stabilirlo. La madre può dar da mangiare al bambino con il biberon o allattandolo al seno senza stabilire un contatto visivo. E il contatto visivo può essere ancora più limitato quando un'azione non implica la vicinanza fisica. Il bambino può essere tenuto in braccio dalla madre senza essere guardato o senza poter guardare la madre. Viceversa, vi sono altre situazioni in cui i genitori fanno di tutto per stabilire un contatto visivo. In un caso, ad esempio, un papà non riusciva a tenere il bambino nel modo corretto a causa della perdita del braccio sinistro. Per poter mantenere un contatto visivo con il bambino, questo papà trascorse molte ore guardando il bambino e insegnandogli a concentrarsi sul suo viso. Il bambino, di conseguenza, quando veniva cullato con il braccio destro, per poter voltare la sua faccia verso il padre girava il corpo. Quando perdeva il contatto visivo, il bambino cercava immediatamente di rinnovarlo. Il ruolo

del contatto visivo come reazione all'esposizione al volto e al comportamento umano è un fattore potente nel creare un repertorio di comportamenti imitativi nel bambino.

L'esposizione del bambino a modelli di imitazione, almeno durante il periodo in cui il comportamento motorio è ancora limitato, varia enormemente da caso a caso e può essere descritto come un potente fattore eziologico prossimale dello sviluppo cognitivo differenziato. Più si stimola il comportamento imitativo mediato e maggiore è la capacità del bambino di ricercare oggetti ed esplorarne gli attributi, più elevata è la capacità di essere influenzati e modificati dall'esposizione diretta alle fonti di stimolazione nelle fasi successive della vita. Secondo Piaget, il comportamento imitativo in un periodo molto precoce della vita può essere considerato come la ricostruzione dell'oggetto percepito. Piaget definisce l'imitazione come il prototipo dell'attività di accomodamento dell'organismo. Nell'imitare un oggetto o un'azione, l'organismo assimila il modello imitato e, grazie a questa riproduzione dell'atto, accomoda gli schemi esistenti all'oggetto assimilato. Piaget ritiene che le modalità e le tecniche dell'imitazione che si sviluppano progressivamente a partire dal periodo sensomotorio siano il prodotto della motivazione e dell'interazione dell'organismo con il suo ambiente. Dunque, egli afferma che l'esistenza degli schemi è una condizione necessaria dell'imitazione. Inoltre sostiene che l'imitazione non è possibile prima della comparsa degli schemi necessari, che avviene in un certo periodo della vita del bambino. Diversamente da Piaget, noi riteniamo invece che l'imitazione sia uno dei principali meccanismi che stimolano la costituzione degli schemi cognitivi.

---

*Yan era un bambino affetto dalla Sindrome di Down, nato con un distacco tra trachea e esofago. A causa di questa difficile situazione, è stato sottoposto a numerose operazioni, alimentato per mezzo di una sonda nello stomaco e costretto a stare sdraiato sulla schiena per lunghi periodi. Questa situazione si è protratta per due anni, senza alcuna possibilità di mobilità. Poteva essere preso in braccio ma per brevi periodi, dato che ogni volta rischiava di avere reflussi acidi molto dolorosi. I genitori, gli amici e i vicini continuavano comunque ad andare a trovarlo e il bambino apprese a stabilire un contatto visivo e a seguire qualsiasi movimento fatto nel suo campo visivo. Per molte ore al giorno le persone stavano intorno a lui e lo stimolavano visivamente. Nonostante una situazione iniziale estremamente complicata, lo sviluppo della sua capacità di interagire con l'ambiente, in particolare con quello umano, si rivelò assolutamente incredibile. La comparsa del linguaggio fu estremamente rapida, e rivelò un vocabolario e una capacità di apprendimento molto più elevati di quanto ci si sarebbe potuti aspettare considerate le iniziali condizioni fisiche*

ed evolutive. Oggi è un bambino molto simpatico, estroverso e parla in modo scorrevole. Questi risultati dipendono principalmente dalla sua precoce esposizione al contatto visivo, che ha stimolato la capacità imitativa nonostante una mobilità fisica quasi inesistente.

Un altro criterio dell'imitazione che si verifica in un periodo relativamente successivo è quello della volontarietà. Il comportamento imitativo, come indica Piaget, implica un atto volontario da parte dell'imitatore che deve essere caratterizzato dalla discriminazione tra obiettivi e mezzi, il modello e l'imitatore. Il bambino, secondo la teoria di Piaget, non soddisfa questi criteri fino al momento della comparsa del comportamento rappresentativo. Piaget non considera il pianto del bambino in risposta al pianto di altri bambini nella nursery come una forma di comportamento imitativo. Piuttosto, ritiene che tale risposta sia il segno di una confusione tra fonti esterne e interne di stimoli; il bambino risponde a dei modelli senza sapere che la fonte è al di fuori del sé, come se fosse un prolungamento dello stimolo sensorio. Gli autori ritengono invece che l'offerta molto precoce e molto intensa di modelli (linguistici, comportamentali, ecc), a scopo imitativo, spinga quasi immediatamente (entro le prime settimane di vita nel caso di bambini affetti dalla sindrome di Down) alla ricerca volontaria delle fonti di stimolazione (si veda la figura 3.4).

Alcuni studi sulla percezione forniscono numerose conferme a queste ipotesi, ad esempio quelli di Fantz e colleghi (1967), le ricerche sulla sincronicità del movimento di Condon e Sander (1974) e le osservazioni riportate da Zazzo (1962) nel volume *Conduits et Conscience*, riprese e sostenute successivamente da Meltzoff e Moore (1977). Questo corpus di ricerche offre una solida evi-



Fig. 3.4 Imitazione precoce mediata dei movimenti delle labbra da parte di un neonato con sindrome di Down.

denza che l'imitazione si verifichi molto prima di quanto previsto dal modello piagetiano. Zazzo, ad esempio, riporta dati a sostegno della protrusione imitativa della lingua da parte di neonati di 7-14 giorni e anche più piccoli. Meltzoff e Moore (1977, p. 75) evidenziano che neonati di 12-21 giorni possono imitare gesti eseguiti con il volto o con le mani, il che implica che «essi sono in grado di confrontare il comportamento che vedono fare al proprio corpo con quello eseguito da un'altra persona». Negli studi di Meltzoff e Moore, neonati di 2-3 settimane erano in grado di imitare la protrusione della lingua, l'apertura della bocca, la protrusione delle labbra e movimenti sequenziali eseguiti con le dita svolti da sperimentatori adulti. Questi risultati, e altri simili citati da altri ricercatori, sono in contrasto con la definizione piagetiana dell'imitazione che ritiene necessaria una certa complessità cognitivo percettiva per poter associare un gesto osservato a uno che non può essere osservato.

Il comportamento imitativo rappresenta una modalità di apprendimento duratura che può essere attuata a diversi livelli di consapevolezza. Alcuni tipi di imitazione costituiscono una parte molto importante dell'ampliamento e dell'arricchimento del nostro repertorio di comportamenti e, in alcuni casi, si tratta di scelte volontarie, che dipendono dalla nostra adesione a certi tipi di espressione o attività; in altri casi imitiamo in modo inconscio o subconscio, introducendo cambiamenti nelle nostre azioni a seguito di certi modelli di comportamento cui siamo stati esposti.

*Offerta di stimoli specifici:* oltre alla selezione degli stimoli e alla loro pianificazione in termini di tempo, spazio e ordine, l'apprendimento mediato si verifica in seguito all'offerta diretta e intenzionale di stimoli specifici che sono considerati necessari per lo sviluppo e l'orientamento generale del bambino. Stimoli di questo genere sono solitamente determinati culturalmente e l'attenzione del bambino è costantemente e ripetutamente diretta verso di essi. Il bambino si arricchisce in termini di contenuto e inoltre l'offerta di tipologie specifiche di stimoli può avere come esito due tipi di comportamento. Il primo è l'elaborazione del bisogno di orientamento all'ambiente, che si manifesta nella ricerca di nuovi elementi e stimoli. Il secondo si riferisce alla comparsa del bisogno di condividere e comunicare ad altri nuove percezioni ed esperienze. Questo comportamento si evidenzia in quei bambini che sono stati esposti a stimoli mediati. Spesso insistono nell'indicare oggetti nuovi e interessanti e tentano di condividere l'esperienza con gridolini che dicono «guarda, guarda, guarda». Una volta consolidata, la presentazione mediata di stimoli diventa uno dei mezzi principali di comunicazione in famiglia e si manifesta in diversi modi, ad esempio a livello verbale, emotivo ed esperienziale. Tuttavia, nelle famiglie in cui il bambino è soggetto solo all'esposizione diretta agli stimoli e in

cui non viene prestata alcuna attenzione alla loro ampiezza, non avviene alcuna forma di condivisione e il bambino non apprende a mettersi in relazione allo stimolo secondo modalità culturalmente accettabili e desiderate.

*Ripetizione e variazione:* le opportunità e le richieste di ripetizione sono condivise da molte forme di mediazione. La quantità di ripetizione, naturalmente, varia a seconda delle specifiche caratteristiche dell'organismo ricevente. Ne consegue che i bambini caratterizzati da deficit di acuità sensoriale o a livello del sistema nervoso centrale potrebbero aver bisogno di un'esposizione considerevolmente diversa in termini di quantità e intensità perché la mediazione abbia luogo. Il mediatore che desidera esporre il bambino a determinati eventi deve assicurarsi che gli oggetti o gli eventi siano effettivamente percepiti. Questo significa che devono essere portati nel campo sensoriale del bambino per essere certi che la loro comparsa sia registrata secondo l'esatta natura, ovvero ripetitiva più che episodica. La ripetizione è fondamentale per il consolidamento delle risposte. Per dotare l'organismo di opportunità di adattamento e trasformazione sono necessarie delle modificazioni nella modalità di esposizione, che deve comunque essere sempre sistematica e coerente.

Questa combinazione di ripetizione e variazione è una premessa necessaria per la costituzione di strutture cognitive flessibili, adattive e profonde. Solitamente il mediatore presenta al bambino la possibilità di ripetere una particolare sequenza di comportamenti, il che implica una serie di processi. L'esposizione ripetuta allo stesso oggetto o evento consente il consolidamento di un particolare schema che potrà poi successivamente essere modificato e ampliato. Nel corso del processo vengono assimilati anche diversi attributi dell'oggetto, inoltre, viene assegnato un significato al comportamento: ne consegue che lo schema sottostante si allontana dalla particolare sequenza comportamentale e può essere generalizzato. Il mediatore trasmette o media al bambino anche un insieme di intenzioni comuni a tutte le variazioni comportamentali. Il bambino è quindi in grado di sperimentare se, in diverse condizioni, alcuni comportamenti sono accettati o meno, ed è in grado di collegare comportamenti specifici a dimensioni di significato, tempo e spazio. La ripetizione mediata può servire sia a rinforzare gli schemi esistenti sia a definire nuovi schemi laddove non ne esistono.

---

David è stato adottato, molto piccolo, da due genitori molto orientati alla carriera. Poco dopo l'adozione dovettero lasciare il Paese per motivi di lavoro e affidarono il bambino alle cure di altre persone. All'età di 12 anni David ci venne inviato in quanto mostrava un livello di funzionamento molto basso ed era considerato portatore di un grave ritardo. I genitori stavano conside-

rando l'ipotesi di affidarlo a un istituto. All'autore principale (prof. Reuven Feuerstein, N.d.R.) fu chiesto di compiere una valutazione del ragazzo e di proporre una sistemazione adatta a lui. La valutazione rivelò che il bambino effettivamente aveva un livello di funzionamento molto basso, utilizzava un linguaggio estremamente limitato, fatta eccezione per una forma di linguaggio esotica che aveva imparato da una delle persone che si prese cura di lui durante l'assenza dei genitori. La sua unica reazione consisteva nel prendere una macchina giocattolo e muoverla avanti e indietro facendo il rumore del motore in modo ripetitivo. (In una fase successiva della valutazione visitammo casa sua e scoprimmo che aveva una stanza piena di giochi, ma che si poneva in relazione solo con questa macchina). La valutazione richiese parecchio tempo e un considerevole adattamento dovuto al repertorio limitato di comportamenti e comunicazione usato dal bambino. Tuttavia, arrivammo alla conclusione che egli avesse in realtà molte più capacità di quelle che mostrava e che fosse un caso estremo di deprivazione culturale in un ambiente che, per altri versi, era ricco e stimolante. A questo punto, spiegammo ai genitori che, essendo il bambino adottato e il loro unico figlio, per noi era inaccettabile che venisse posto in istituto e separato dai suoi genitori adottivi. Dicemmo loro che se dovevano lasciare il Paese, avremmo trovato il modo di mandare qualcuno con loro che potesse prendersi cura del bambino. I genitori seguirono le nostre indicazioni. Dovettero introdurre dei cambiamenti nelle loro carriere professionali; noi li aiutammo a trovare delle buone soluzioni di assistenza domiciliare, oltre a ulteriori servizi scolastici e di supporto nel Paese in cui si trasferirono e avviammo un programma intensivo di apprendimento per il bambino. Con il passare del tempo David apprese a leggere e scrivere, divenne un buon giocatore di basket, poi si mise a studiare meccanica e sviluppò un buon funzionamento. Successivamente si arruolò nell'esercito e poiché aveva delle capacità così elevate nel campo della meccanica fu promosso al ruolo di sottufficiale e gli fu affidata la responsabilità di alcune persone che lavoravano in quel settore. Una delle esperienze che l'autore principale ricorda con grande emozione fu quando, ai funerali per la morte di un nipote ucciso in battaglia, David guidò la guardia d'onore che accompagnava il feretro alla sepoltura. In questo modo, «ripagò il suo debito». Ora David è sposato, è un padre meraviglioso e continua a lavorare nell'esercito in un ruolo di elevata responsabilità.

---

*Comportamento comparativo:* uno dei più importanti processi che emergono come risultato dell'EAM è lo sviluppo del comportamento comparativo. Anche se esso dipende molto da modalità di interazione verbale, le basi di questo comportamento si consolidano nel bambino molto prima che egli sviluppi elaborati processi di codifica e la capacità di individuare le relazioni tra gli oggetti. Come prerequisito al pensiero relazionale, il comportamento

comparativo trae le sue origini nel comportamento esplorativo del bambino, attraverso il quale egli acquisisce consapevolezza delle somiglianze e delle differenze tra gli oggetti presenti all'interno del suo campo visivo.

I precursori del comportamento comparativo riguardano l'orientamento dell'organismo verso processi sempre più precisi di percezione, esplorazione e attenzione. A livelli di sviluppo successivi, la capacità di discriminazione aumenta etichettando e collegando oggetti ed eventi gli uni agli altri, piuttosto che esperendoli come discontinui o episodici.

Il bisogno di associare oggetti ed eventi è trasmesso dal mediatore al bambino già in tenera età. Gli effetti del comportamento comparativo in bambini molto piccoli sono evidenti nelle loro reazioni a eventi nuovi e non famigliari. Ad esempio un bambino di due anni che vede per la prima volta una jeep (che normalmente può essere senza porte o finestrini) affermerà di vedere un'automobile rotta. Il disequilibrio che il bambino vive davanti a questi stimoli nuovi si riflette in una serie di reazioni (pianto, ansia, ecc.) che fanno capire che egli avverte che qualcosa è cambiato o è stato modificato nell'oggetto precedentemente esperito, e non li percepisce come un'esperienza nuova e differente. Similmente l'angoscia con cui il bambino piccolo reagisce a un uomo che assomiglia a suo padre ma non lo è, suggerisce che, anche se egli percepisce in questa persona certe caratteristiche simili al padre, quelle differenti lo rendono in grado di distinguere tra i due.

Il comportamento comparativo si consolida sempre più con l'emergere delle interazioni verbali, che permettono la rievocazione di oggetti ed eventi e facilitano la formazione di relazioni tra di loro. L'uso delle parole come strumento di confronto riflette il bisogno dell'organismo di collegare e organizzare ciò che viene percepito, in modo che gli individui riescono ad andare oltre il loro vissuto introducendo dimensioni che non provengono direttamente o che non si originano dalla loro immediata esperienza percettiva. È significativo che una delle più comuni caratteristiche delle basse prestazioni degli individui culturalmente deprivati è il loro scarso bisogno di mettere a confronto oggetti ed eventi e di classificarli oltre le loro specifiche e immediate necessità.

## Riepilogo

I due aspetti fondamentali dell'EAM, la trasmissione di informazioni e l'interazione mediata, influenzano la capacità dell'organismo umano di usare l'esposizione diretta agli stimoli a partire da una fase molto precoce del suo sviluppo. Prima inizia l'EAM, più cresce la disponibilità dell'individuo a

modificarsi attraverso la diretta esposizione agli stimoli e di conseguenza, maggiore sarà la sua abilità a recepire ulteriori insegnamenti e capacità di sviluppo. Dall'altro lato, l'assenza di EAM limita decisamente il significato e il senso degli eventi di cui si è fatta esperienza, in quanto tali eventi vengono vissuti in maniera episodica senza poter essere associati ad altri precedentemente vissuti. Gli effetti dell'assenza di EAM possono dunque essere considerati una privazione nell'individuo dei prerequisiti necessari all'elaborazione di processi mentali di più alto livello, malgrado la presenza di una intrinseca abilità potenziale di livello normale. È nel contesto dei bisogni e delle inclinazioni attitudinali che si manifestano molti degli effetti della carenza di EAM. Sebbene nel caso di una insufficiente apertura dell'organismo alla mediazione (che si riflette in una mancanza di EAM anche quando essa viene fornita) debba essere tenuto conto dei fattori neurofisiologici o neurochimici sottostanti, i conseguenti effetti negativi di tali fattori non hanno quelle caratteristiche permanenti, stabili e irreversibili di solito attribuite alla struttura neurofisiologica dell'organismo (si veda Feuerstein, 1978).