



L'esperienza di formazione al Programma  
di Arricchimento Strumentale dell'IRRSAE-ER:  
ricadute sulla professionalità docente  
The training experience of IRRSAE-ER  
to Feuerstein Instrumental Enrichment:  
consequences for teacher professionalism

---

Paola Vanini

IRRSAE-Emilia Romagna  
paolavanini2012@gmail.com

---

**ABSTRACT**

This contribution shows how in 1998 IRRSAE first, then IRRE-Emilia Romagna later, became the first public authorized training centre of the Feuerstein methods in Italy. Next, it highlights the theoretical basis of the Feuerstein method, from the theory of Structural Cognitive Modifiability to the theory of Mediated Learning Experience, as well as the applied approaches - Dynamic Assessment and Instrumental Enrichment, in the standard and basic versions. In the light of hundreds of satisfaction questionnaires filled by teachers during the 11 years of the training activities of IRRSAE/IRRE-ER on the Feuerstein methods, this paper hypothesizes the advantages for teachers not only for their professionalism but also in terms of the relational, socio affective, cognitive, methodological, and didactical spheres. These advantages have had positive effects on the educational relationship between them and the students, on the students' learning as well as on the classroom instructional climate. The article presents some instruments and concepts that the Feuerstein method offers such as mediation criteria, the phases of the lesson, and the cognitive map. Eventually this paper argues that the most important consequence of these applications was a renewed trust in teachers that they could bring about change in their students, even in the most difficult and deprived learners.

L'articolo delinea le modalità e i motivi per i quali nel 1998 l'IRRSAE-ER, poi IRRE-ER, divenne il primo centro pubblico italiano autorizzato da Reuven Feuerstein a formare applicatori sul suo Metodo e a diffonderne la metodologia. Si individuano le basi teoriche e metodologiche della proposta di Reuven Feuerstein: le teorie della Modificabilità Cognitiva Strutturale e dell'Esperienza di Apprendimento Mediato. Si indicano i principali sistemi applicativi che da esse scaturiscono: la Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento e il Programma di Arricchimento Strumentale nella sua versione Standard e Basic. Alla luce degli esiti di centinaia di questionari compilati dai docenti che hanno frequentato, nell'arco di circa 11 anni, i percorsi formativi tenuti dai trainer dell'IRRSAE/IRRE-ER, si riportano i vantaggi da essi evidenziati sul piano della loro professionalità. Questi vantaggi sono riconducibili

sia alla sfera relazionale-socio-affettiva, che a quella cognitiva-metodologico-didattica, con ricadute a catena, sul rapporto educativo con gli alunni, sui loro apprendimenti e sul clima della classe. Nell'articolo vengono indicati alcuni degli strumenti e dei supporti concettuali che il metodo Feuerstein offre a tale scopo: criteri di mediazione, fasi della lezione, carta cognitiva. Ma si sottolinea che la modificazione fondamentale indotta negli insegnanti è lo sguardo di fiducia nel cambiamento con cui essi imparano a osservare tutti gli alunni, anche quelli più difficili e deprivati.

#### KEYWORDS

Feuerstein methods; teacher training; teacher professionalism; Mediated Learning Experience; Feuerstein Instrumental Enrichment.

Metodo Feuerstein; formazione insegnanti; professionalità docente; esperienza di Apprendimento Mediato, Programma di Arricchimento Strumentale Feuerstein.

## 1. Introduzione

Chi scrive ha lavorato per 20 anni all'IRRSAE-ER (Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi dell'Emilia-Romagna). Gli IRRSAE erano enti tecnici, emanazione del Ministero della Pubblica Istruzione istituiti nel 1974<sup>1</sup> e dislocati nel capoluogo di ogni regione italiana; vi si accedeva attraverso un concorso a cui potevano partecipare docenti di ruolo e dirigenti scolastici che poi venivano distaccati presso gli istituti suddetti per un quinquennio, fino all'espletazione di un nuovo concorso, con funzioni di ricerca, sperimentazione didattico-pedagogica e formazione in servizio del personale docente.

Gli IRRSAE vennero trasformati in IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa) nel 2001<sup>2</sup> e questi, insieme all'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa), andarono a costituire, nel 2007<sup>3</sup>, l'*Agenzia Scuola* (Agenzia Nazionale per il Sostegno all'Autonomia Scolastica) con compiti simili a quelli originari degli IRRSAE, a cui si aggiungeva la funzione della documentazione in ambito pedagogico. L'*Agenzia Scuola* e gli IRRE che la componevano vennero poi soppressi, senza alcuna verifica sul loro operato, né sulla validità dei progetti futuri, con la legge finanziaria del 2011<sup>4</sup>, dal governo Berlusconi, nel pieno di una crisi economica che aveva investito l'intero Paese. Fra le attività realizzate dal nostro istituto a sostegno dei docenti, la formazione al metodo Feuerstein è stata senza dubbio una delle esperienze di maggior rilievo.

1 Decreto Presidente Repubblica 31 maggio 1974, n. 419.

2 Decreto Presidente Repubblica 6 marzo 2001, n. 190.

3 Atto di indirizzo prot. n. 7325 DI/ORD/VIII.

4 Decreto-Legge 6 luglio 2011, n. 98.

## 2. L'incontro con Feuerstein

L'approccio dell'allora IRRSAE-ER con questo metodo è avvenuto nella prima metà degli anni 90, quando ancora in Italia quasi nessuno ne aveva sentito parlare (vedi Damnotti, 2021). Ci fu segnalato da Sandra Damnotti, che in quel periodo lavorava all'IRRSAE-Piemonte, unica regione d'Italia in cui se ne sapeva davvero qualcosa, grazie forse alla vicinanza con la Francia, dove il metodo Feuerstein era già molto diffuso. La sezione Educazione Permanente del nostro Istituto, di cui chi scrive faceva parte, era alla ricerca di metodi per agevolare il lavoro degli insegnanti impegnati nei corsi di istruzione superiore per adulti, alle prese con problemi diffusi in quella fascia di utenti: rigidità cognitiva, stereotipie nel pensiero, difficoltà di concentrazione e di memorizzazione. Esaminammo in quell'occasione diverse proposte d'intervento; fra tutte, il metodo Feuerstein ci colpì per la solidità e la vastità del suo impianto strutturale, per la coerenza con cui obiettivi quasi utopistici venivano puntualmente declinati e perseguiti con una metodologia a essi intimamente legata; metodologia che, lungi dall'essere una tecnica, ci sembrava in grado di operare modificazioni profonde sia nei docenti che gli alunni, favorendo le condizioni psicologiche e cognitive per l'apprendimento e per riflettere su come si impara (vedi Kopciowski, 2015). Intuita la serietà di tale proposta e il vantaggio che la scuola poteva trarne, chiedemmo al consiglio direttivo del nostro Istituto di investire una parte delle nostre risorse, umane ed economiche, per conoscerla in modo più vasto e approfondito.

## 3. Un programma ben strutturato e convincente

Comprendemmo così che il metodo Feuerstein si basava su una profonda convinzione (vedi Falik 2019), maturata durante gli anni in cui egli si era dedicato sistematicamente all'educazione dei *bambini di cenere*, per lo più orfani scampati alla persecuzione nazista che, per l'atrocità delle esperienze e delle deprivazioni subite, sembravano più vicini alla morte che alla vita e manifestavano un comportamento cognitivo ed emotivo tanto carente, da essere considerati, in alcuni casi, ineducabili, dagli psicologi che li avevano esaminati. La loro rinascita umana e intellettuale portò R. Feuerstein a enunciare la teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale (Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 2008), una sorta di "filosofia in atto" di "etica dell'educabilità universale", a prescindere dalla gravità della compromissione iniziale (Avanzini 1990). Teoria poi suffragata da successive evidenze scientifiche sulla plasticità neuronale (Pegoretti, 2011).

Ma per accedere a tale modificazione, la condizione necessaria che Feuerstein indicava era la possibilità di fruire, per un tempo adeguato e in modo sistematico, di buone *esperienze di apprendimento mediato* (Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 2002), come era successo ai bambini scampati all'olocausto con cui egli aveva lavorato, insieme alla sua équipe. Una sapiente mediazione dell'apprendimento diventava quindi la via, la condizione metodologica necessaria per la realizzazione della *modificazione cognitiva strutturale*; intendendo con ciò non un cambiamento dovuto alla crescita, non un aumento della quantità e della qualità dei contenuti in possesso del soggetto, ma una modificazione profonda degli strumenti messi in atto per apprenderli, un cambiamento del modo con cui l'individuo seleziona, elabora e risponde agli stimoli e ai problemi. (Feuerstein, Rand & Rynders, 1995)

Da questa prospettiva scaturivano i 2 principali *sistemi applicativi* del metodo Feuerstein:

- LPAD (Learning Potential Assessment Device) Batteria per la Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento, con funzione essenzialmente diagnostica, ma con un taglio molto diverso rispetto ai test “statici” sulla valutazione intellettuale (vedi Feuerstein et al., 2002);
- PAS (Programma di Arricchimento Strumentale), con funzione essenzialmente pedagogica, disponibile in versione Standard – per persone di “età mentale” uguale o superiore a 6 anni (vedi Feuerstein et al., 2008), e Basic – per persone di età inferiore ai 6 anni.

#### 4. Le attività dell'IRRSAE-ER come centro di formazione Feuerstein autorizzato

Per conoscere a fondo l'articolazione e la metodologia di questi complessi *sistemi applicativi*, nel 1993 organizzammo nella regione Emilia-Romagna i primi corsi completi di formazione al PAS Standard di 1°, 2° e 3° livello, affidati alla docenza di un formatore francese perché, come abbiamo scritto, questo metodo era ancora poco conosciuto in Italia. Nel 1996, insieme all'IRFED<sup>5</sup> regionale, organizzammo a Rimini il primo corso in regione su LPAD. Il corso fu apprezzatissimo e interamente tenuto da un'équipe israeliana di livello straordinario che suscitò in tutti i partecipanti ammirazione ed entusiasmo.

La frequenza ai 3 livelli formativi di PAS Standard consentiva di conseguire il diploma di *applicatore*, col quale era possibile utilizzare il Programma nelle scuole o in altri contesti educativi, formali o informali. Ma per preparare i futuri applicatori, quindi per formare gli insegnanti al metodo, era necessario frequentare un ulteriore corso per *trainer*, condotto da esperti operanti presso l'ICELP<sup>6</sup>, l'istituto fondato e diretto da Feuerstein, a Gerusalemme. Così, nel 1997, un piccolo gruppo di ricercatori dell'IRRSAE-ER, fra cui chi scrive, si recò in Israele, presso l'istituto suddetto, per specializzarsi nel ruolo di *trainer* del PAS.

A seguito di ciò, nel 1998 firmammo un contratto con ICELP in base al quale l'IRRSAE-ER diventava la prima istituzione pubblica in Italia autorizzata alla formazione di applicatori PAS e alla diffusione del suo metodo. Insieme a noi operavano e operano, sul territorio nazionale, diversi altri centri privati autorizzati, con cui abbiamo intrattenuto rapporti di collaborazione, per l'elaborazione di progetti che utilizzavano il metodo Feuerstein come risorsa per contrastare il disagio e la dispersione scolastica. In ordine a questo metodo, il nostro Istituto ha svolto diverse azioni, fra cui un intenso servizio di informazione, esteso al territorio nazionale, attraverso la pubblicazione di testi e articoli; curando una sezione dedicata sul sito <https://www.orientamentoirreer.it/>, coordinato da Flavia Marostica, e rispondendo telefonicamente o via e-mail a quanti ci interpellavano quotidianamente, con domande e motivazioni diverse: genitori, docenti, operatori AUSL e laureandi.

Abbiamo tenuto numerosi incontri di presentazione del PAS, non solo in ogni provincia del territorio regionale, ma anche a Brescia, Milano Iesolo, Genova, Follonica, Terni, L'Aquila, Città di Castello, Perugia, Vasto, Lucera, Sassari, e Cagliari, rispondendo alle molte richieste provenienti dal nord, dal centro e dal sud Italia. A Bologna abbiamo organizzato seminari sul Metodo, con formatori di livello internazionale, che hanno richiamato una molteplicità di adesioni:

5 Associazione sindacale per la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento del personale della scuola.

6 ICELP: the International Center for the Enhancement of Learning Potential (oggi Feuerstein Institute).

- il 15 e il 16 maggio 2000, *Lorenzo Tebar Belmonte* ha parlato della diffusione del metodo Feuerstein in Spagna.
- Il 7 aprile 2003 è stato lo stesso *Reuven Feuerstein* a tenere una *lectio magistralis* nella biblioteca di S. Domenico a Bologna, gremita di oltre 600 partecipanti, fra docenti e studenti, provenienti da ogni parte d'Italia per ascoltarlo dal vivo; mentre quasi altrettante persone, che volevano iscriversi, avevano dovuto rinunciare per i limiti di capienza e sicurezza della sala (vedi Damnotti, 2021).
- Anche Daniele Morselli nel 2008, di ritorno da un periodo di ricerca al già ICELP (oggi Feuerstein Institute), ha condotto, presso il nostro Istituto un seminario molto seguito sull'uso del metodo Feuerstein con bambini dai bisogni speciali.

## 5. Una domanda in crescita costante

Ma l'attività che ci ha impegnato con maggiore sistematicità e per tempi più lunghi è stata senza dubbio la formazione. Abbiamo formato centinaia di insegnanti sul territorio regionale, attraverso decine e decine di corsi per scuole di ogni ordine grado: dagli istituti tecnici, professionali, magistrali agli istituti comprensivi. Capitava regolarmente che, completata la formazione al primo livello del PAS Standard presso un istituto scolastico, questo presentasse immediatamente la domanda per i livelli successivi e che anche le scuole dei territori limitrofi ci inviassero analoghe richieste. C'era un passaparola continuo, senza che facessimo alcun tipo di pubblicità. Le domande superarono rapidamente le possibilità di risposta da parte del nostro Istituto; cominciammo quindi a chiedere alle scuole di organizzarsi non più singolarmente, ma in rete con altre scuole e con le AUSL, in modo da offrire a più istituzioni l'opportunità di formare una parte del proprio personale che poi avrebbe disseminato, all'interno dell'istituto di appartenenza, i principi basilari del metodo.

Al momento della soppressione dell'IRRE-ER, avevamo ancora nove reti di scuole in lista d'attesa. Ci giungevano anche numerose richieste di formazione da fuori regione, per lo più dai luoghi nei quali avevamo tenuto gli incontri di presentazione del metodo. Non ci era possibile, tuttavia, condurre percorsi formativi in queste sedi, per la durata degli stessi e per i limiti di territorialità ascritti al nostro istituto; con l'unica eccezione di Terni, dove, per l'interposizione dell'IRRE-Umbria e la determinazione della dirigente scolastica dell'istituto comprensivo Brin, che era anche un centro di risorse per l'handicap, siamo riusciti a realizzare il percorso formativo completo.

## 6. Caratteristiche della formazione al PAS Standard

Come già accennato, la formazione al *PAS Standard* si articolava in 3 livelli, ognuno dei quali durava 64 ore, con obbligo di frequenza<sup>7</sup>. I gruppi non superavano mai le 20-25 persone, per consentire a ognuna di esse un coinvolgimento ottimale. Le comunicazioni teoriche si intrecciavano con momenti esperienziali, in cui i docenti, proprio come una classe in formazione, provavano su loro stessi gli effetti

<sup>7</sup> Alla fine di ogni livello, i corsisti in regola con la frequenza ottenevano un diploma che li abilitava a utilizzare gli *strumenti* relativi a quel segmento formativo. I partecipanti avrebbero quindi potuto limitarsi alla formazione di primo livello, ma accadeva quasi sempre che si iscrivevano anche ai livelli successivi.

di una modalità diversa, più induttiva e interattiva, di conduzione della classe.

Erano inoltre previste quattro ore di supervisione per ogni livello. La supervisione era una riflessione, guidata dal formatore, sulle applicazioni del PAS condotte da ogni insegnante con la propria classe e si realizzava a distanza di 6-9 mesi dalla fine di ogni livello formativo, per consentire ai corsisti di utilizzare il Programma e la metodologia con gli alunni. Si svolgeva in piccolissimi gruppi di 4-5 partecipanti, per analizzare le esperienze realizzate da ognuno e affrontare i nodi problematici delle applicazioni e dell'apprendimento degli alunni, secondo lo spirito della ricerca-azione (Vanini, 2003). Gli insegnanti erano sostenuti, nella progettazione degli interventi e nella sperimentazione con le classi dal nostro servizio di consulenza telefonica e via e-mail. Come si può constatare, si trattava di un percorso molto lungo, di oltre 200 ore. E le domande di formazione continuavano a crescere: cosa spingeva dunque i docenti a intraprendere un itinerario tanto impegnativo, nonostante i sacrifici che una formazione di questo tipo richiedeva?

## 7. Le ricadute sugli insegnanti

I questionari di valutazione dell'esperienza, che proponevamo alla fine di ogni livello formativo, non lasciavano dubbi: gli insegnanti dichiaravano di accorgersi che quel percorso arricchiva radicalmente la loro professionalità e la loro motivazione, con ricadute immediate sulla didattica e sul rapporto educativo con gli alunni. Si confermavano dunque, in modo più chiaro e dettagliato, le intuizioni che avevamo avuto nel nostro primo approccio con il metodo Feuerstein e che ci avevano convinto a investire su questa strada. Il contributo che tale proposta è in grado di fornire a chi educa o insegna, integrandosi perfettamente anche con alcuni aspetti di altre metodologie molto utili a scuola, è infatti riconducibile sia alla sfera socioaffettiva, sia a quella cognitiva, metodologica e didattica.

### 7.1 Sul piano relazionale, psicologico e sociale

Per quanto riguarda l'ambito socioaffettivo-relazionale, la teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale e la pratica della Mediazione Educativa conducono gradualmente il docente a modificare l'atteggiamento nei confronti degli alunni, anche di quelli più gravi o difficili e a creare le condizioni psicologiche e sociali che ne favoriscono l'apprendimento. In particolare, facendo propri i criteri di mediazione, che sono orientamenti per la conduzione di buone esperienze di apprendimento mediato, l'insegnante, nell'ambito del percorso formativo a cui partecipa, impara a:

- arricchire di intenzionalità e di significato la propria comunicazione; per dare efficacia ai messaggi che intende trasmettere, sollecitare il coinvolgimento degli alunni e rafforzare la componente energetica e motivazionale dell'apprendimento;
- creare un buon clima di classe, alimentando il sentimento di appartenenza e di condivisione; perché ogni alunno possa sentirsi un elemento riconosciuto e costitutivo nella classe, possa dividerne lo stile e sacrificare parte dei bisogni individuali per assumere quelli del gruppo, avendone in cambio un arricchimento dell'identità personale;
- incrementare o ricostruire l'autostima degli alunni, soprattutto di quelli in dif-

- ficoltà; condizione indispensabile perché ognuno accetti di mettersi in gioco, attingendo alle proprie risorse, di cui spesso ignora persino l'esistenza;
- evidenziare e valorizzare le differenze e le peculiarità di ognuno;
  - accompagnare i ragazzi nel difficile compito di regolare e controllare il proprio comportamento in vista di ciò che essi vogliono ottenere;
  - aiutare gli alunni a sviluppare la dimensione progettuale e l'identità personale.

## 7.2 Sul piano cognitivo, didattico e metodologico

Oltre a prendersi cura delle condizioni psicologiche e relazionali sottese all'apprendimento, come sopra accennato, questa formazione produce un arricchimento anche sul piano didattico e metodologico: il docente acquisisce modalità efficaci per condurre l'insegnamento e migliorare il funzionamento cognitivo della classe. *La lezione*, per esempio, si articola in varie *fasi* che abitano sistematicamente gli alunni a:

- osservare con attenzione;
- cogliere gli aspetti nuovi e quelli familiari, cercando relazioni con quanto già noto;
- collegare fra loro i dati forniti e tentare interpretazioni argomentate degli stessi;
- comprendere a fondo le consegne;
- verificare il lavoro svolto;
- riflettere sulle strategie usate.

Divenire consapevoli delle strategie e dei processi utilizzati lavorando su un compito, consente agli alunni, stimolati dalla mediazione dell'insegnante, di trasferirne l'uso, per affrontare e cercare di risolvere problemi strutturalmente simili (isomorfi), anche se appartenenti a contenuti o ad ambiti disciplinari diversi o addirittura a contesti di vita. Si pongono così le basi per la creatività intellettuale e per evitare che quanto si apprende resti isolato da ciò che già si sa, da ciò che si acquisisce in altri ambiti e da ciò che si affronta nella vita.

In ogni lezione, c'è poi un lavoro particolare sull'arricchimento lessicale, a cui il metodo Feuerstein attribuisce grandissima importanza.

Inoltre, attraverso uno strumento chiamato *carta cognitiva*, l'insegnante ha la possibilità di osservare analiticamente il comportamento cognitivo degli alunni e fare ipotesi interpretative su eventuali carenze in esso rilevate (Vanini, 2003). Come? Imparando ad analizzare i compiti o le lezioni che propone e osservando l'alunno al lavoro, alla luce di alcuni parametri: il contenuto, la modalità di presentazione, le funzioni cognitive richieste dal compito, il livello di astrazione, il grado di complessità. In ognuno di questi parametri può nascondersi un motivo di difficoltà per l'alunno: il contenuto potrebbe non essere familiare e provocare spaesamento. La modalità di presentazione potrebbe non essere conosciuta. Ci sono modalità figurative, verbali, numeriche, grafiche, simboliche attraverso cui il compito è veicolato, di cui l'alunno potrebbe non conoscere il significato. Oppure il problema potrebbe risiedere in abitudini cognitive disfunzionali che l'alunno ha acquisito e sedimentato nel tempo come, per esempio, fornire la prima risposta che gli viene in mente, senza analizzare adeguatamente gli input: funzionamenti cognitivi modificabili con una buona mediazione. O ancora, il compito potrebbe avere un eccessivo livello di complessità (numerosità delle in-

formazioni, delle articolazioni, dei processi necessari per portare a termine il lavoro) o un alto grado di astrazione (Kopciowski, 2015).

Si comprende allora come, manipolando con accortezza questi parametri, l'insegnante possa confermare o modificare alcune sue ipotesi e calibrare adeguatamente i compiti successivi, in modo che le sue proposte vadano a collocarsi nell'area di sviluppo prossimale degli allievi, ossia in quell'area situata leggermente al di sopra delle prestazioni che il soggetto è in grado di produrre lavorando da solo, senza l'aiuto di un adulto; ma non tanto al di sopra da rendergli inaccessibile l'impresa. Portare i compiti al livello delle possibilità degli alunni, per far sì che essi sperimentino ripetuti successi, per poi alzare progressivamente il tiro, è uno dei modi per sollecitare in loro il piacere della sfida, piacere che di solito si prova nell'affrontare, da posizioni di acquisita fiducia, ciò che ci si presenta come relativamente nuovo e complesso. Ognuno può cogliere quanto sia importante per un insegnante possedere questo sapere didattico, in particolare nel lavoro con gli alunni con difficoltà.

## 8. Conclusioni

Al di là dei sistemi applicativi e di tutti i supporti metodologici e concettuali che la proposta di Feuerstein (Feuerstein et al., 2002; 2008) mette a disposizione degli insegnanti, strumenti risultati validissimi per l'arricchimento della loro professionalità, la trasformazione più importante e decisiva che questo percorso formativo opera in loro, sta nello sguardo con cui il *mediatore* impara a osservare i soggetti in apprendimento, anche quelli che sembrano più deboli dal punto di vista cognitivo (Vanini, 2003); uno sguardo che trasmette fiducia, che riflette ai ragazzi un'immagine più bella di quella che essi riescono ad avere di se stessi, uno sguardo che li sogna "come ora non sono", perché, come sostiene Danilo Dolci (in Cappello & Ranieri, 2020, 3) «ciascuno cresce solo se è sognato».

## Riferimenti bibliografici

- Avanzini, G. (1990). Préface. In: *Pedagogies de la médiation. Autour du PEI*. Programme d'Enrichissement de Professeur Reuven Feuerstein. Lyon: Chronique Sociale.
- Cappello, G., & Ranieri, M. (2020). Editoriale: Ciascuno cresce solo se sognato. *Media Education*, 11(1), 3-4.
- Damnotti, S. (2021). *Reuven Feuerstein: Storia straordinaria di un uomo straordinario*. Milano: Simonelli.
- Falik, L. H. (2019). *Changing Destinies: The Extraordinary Life and Time of prof. Reuven Feuerstein*. Bloomington (IN): Xlibris Corporation.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J.E. (1995). *Non accettarmi come sono*. Milano: Sansoni.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L. H., & Rand, Y. A. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory, instruments and techniques*. Jerusalem: ICELP Publications.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L. H., & Rand, Y. A. (2008). *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Trento: Erickson.
- Kopciowski, Y. (2015). Il metodo Feuerstein. L'apprendimento mediato. Brescia: La Scuola.
- Pegoretti, G. (2011) The neural basis of cognitive modifiability. In U. Margiotta (ed.), *The Changing Mind. From Neural Plasticity to Cognitive Modifiability* (pp. 285-316). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vanini, P. (2003) *Potenziare la mente? Una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*. Brescia: Vannini.