

Ricerche / Research





Nella mia scuola nessuno è straniero L'educazione all'intercultura attraverso il metodo Feuerstein

There Are No Foreigners in My School Education in Interculture through Feuerstein Method

Daniele Morselli

Università Ca' Foscari, Venezia - danielemorselli@yahoo.it

Maria Rosa Cremonesi

I.S. d'Arco-d'Este, Mantova.- dirigente@geometri-magistrali.mn.it

ABSTRACT

This article is about an experience of cultural integration within the so called "Learning Week projects" sponsored by the Lombardia Region, Italy. The residential workshop held close to the Garda Lake in September 2011 was promoted by the high school Arco d'Este of Mantua. The participants were thirty students aged 16-18, half of them Italian and half immigrants of first or second generation. Some of their teachers participated as mentors. The activities consisted on the cognitive enhancement of the participants through Feuerstein Instrumental Enrichment, and on an activity centred on body awareness and story telling. Among the criteria of mediation used in the workshop, a particular importance was given to the sharing behaviour. Important support for our work is found in Touraine and Morin's thoughts. Our claim is that the environment we set up through Mediated Learning Experience realizes Raffaghelli's idea of learning within multicultural enlarged environment, fits Sterberg's suggested way to teach intelligence in the classroom and Demetrio's transcultural education. Eventually, the results in terms of students and teachers' appreciation are discussed, also in term of reduction of prejudice.

L'articolo inizia illustrando che cosa sono i percorsi Learning Week, e procede con le basi teoriche dell'intervento: da un lato sono spiegati l'inquadramento teorico dello stereotipo e del pregiudizio; successivamente si analizza il metodo Feuerstein usato nell'intercultura, nonché la mediazione e gli strumenti utilizzati nell'intervento. Nelle conclusioni si cerca di allargare il focus dell'intervento collegandolo con il pensiero di Touraine e Morin, e collegando l'ambiente realizzato tramite la mediazione Feuerstein all'apprendere in ambienti culturali allargati di Raffaghelli, all'insegnare l'intelligenza in classe di Sternberg, ed a all'educazione transculturale di Demetrio.

KEYWORDS

Feuerstein Instrumental Enrichment (IE), Mediated Learning Experience (MLE), Cultural Deprivation, Prejudice, Intercultural education.

Arricchimento Strumentale Feuerstein (AS), Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM), Deprivazione Culturale, Pregiudizio, Educazione Interculturale

1. Il Pregiudizio

Il primo studioso del pregiudizio è Allport (1954) per cui il pregiudizio è antipatia basata su una generalizzazione scorretta ed inflessibile. La definizione enfatizza già le componenti cognitive ed emotive, lasciando la questione comportamentale aperta alle indagini empiriche successive (Pettigrew, 1999). Allport sottolineava già come questo atteggiamento ostile non solo fosse un giudizio negativo prima di conoscere i fatti, ma come il pregiudizio resista ad essi ignorando la verità e l'onestà delle persone. Una definizione più moderna di Arcuri (1995) definisce il pregiudizio come atteggiamento sfavorevole verso persone e gruppi che tende ad essere altamente stereotipato, dotato d'intensa carica emotiva, e difficilmente modificabile da nuove informazioni. Così, il pregiudizio acceca chi ne è affetto e crea una sorta di veleno nella relazione. Benché si materializzi nella vita quotidiana quando si ha a che fare con altre persone, comporta idee riguardanti un gruppo nel suo complesso. In questo, il pregiudizio può essere considerato come effetto del fenomeno sociocognitivo della categorizzazione: con le parole di Bruner (1973), esso permette di andare "oltre l'informazione data": si proiettano sull'individuo dei giudizi solo perché questi appartiene ad un gruppo. Il pregiudizio può essere etico, religioso e razziale; secondo Allport, è duro da estinguere perché dà a chi lo sperimenta un senso di identità e di valore individuale; inoltre, spesso fa sì che si possa individuare un comodo capro espiatorio per problemi individuali e di gruppo. Il pregiudizio (che si rivela nei pensieri e nelle emozioni) e la conseguente discriminazione (che si manifesta nei comportamenti) possono esprimersi a diversi livelli: abuso verbale, evitamento, discriminazione o razzismo legalizzato; violenze contro le persone e le proprietà, sterminio e genocidio (Allport, 1954). Tradizionalmente, la teoria intergruppo ha enfatizzato l'importanza di stabilire condizioni ottimali all'interno della situazione di contatto fra il gruppo appartenente alla maggioranza e quello appartenente alla minoranza (Tropp & Pettigrew, 2005): uguaglianza di status nella situazione, obiettivi comuni, assenza di competizione intergruppo, supporto istituzionale. Queste condizioni sono state ripetutamente confermate nella ricerca in tutte le parti del mondo (Pettigrew, 1998).

Il pregiudizio e la discriminazione verso gli immigrati sono un fenomeno diffuso in tutta l'Europa (Zick e coll. 2008). Benché le ricerche teoricamente fondate sul pregiudizio e sulla discriminazione rimangano rare, molti studi cross europei supportano questa conclusione. Coloro che studiano i gruppi etnici hanno ripetutamente mostrato che le relazioni etniche dipendono dal contesto sociale (Tropp e Pettigrew, 2005). Secondo Arcuri (1995) molte ricerche hanno dimostrato che si imparano fin dall'infanzia i pregiudizi dai genitori e dai compagni nel corso del processo di socializzazione, anche attraverso meccanismi di rinforzo. Sebbene la ricerca sulle relazioni tra gruppi etnici sia stata dominata dalla prospettiva nordamericana, e nella fattispecie nella relazione neri-bianchi, vi sono ragioni per ritenere che in Europa vi siano molte differenze rispetto al modello nord americano. Le due guerre mondiali sul suolo europeo, per esempio, hanno plasmato le relazioni etniche tra l'Europa dell'Est e quella dell'Ovest, determinando il contesto per la migrazione fra i diversi stati europei e l'immigrazione di milioni di non europei. Inoltre - contrariamente agli americani - gli europei non considerano i propri come paesi destinatari di immigrazione, e questo aiuta a spiegare la spesso arbitraria categorizzazione delle etnicità europee (Tropp e Pettigrew, 2005). Così, i figli ed i nipoti di immigrati negli anni '60 e '70 sono spesso considerati stranieri (Zick e coll., 2008). In Italia poi, allo *ius soli* si privilegia lo *ius sanguinis*: si riconosce il diritto di voto alla progenie di emigrati all'estero, che potrebbe non essere mai stata in Italia, ma non a bambini nati nel Bel Paese da coppie straniere. Questi fattori influenzano la cittadinanza: in paesi come la Germania la maggior parte degli immigrati e la loro progenie non l'hanno ancora ricevuta; in altri, come la Francia e il Regno Unito, gli immigrati di terza generazione sono considerati stranieri malgrado la cittadinanza (Tropp e Pettigrew, 2005). Inoltre, benché in buona parte unita nell'UE, si nota come l'Europa sia an-

cora eterogenea: le identità nazionali rimangono forti, e quella dello stato di appartenenza prevale su quella europea. Una possibile conseguenza di questa eterogeneità è che i cittadini europei tendono a confrontarsi con altri europei più per le differenze che per le somiglianze percepite.

Dagli anni '90 i paesi europei, salvo Lituania, Polonia e Romania, vedono prevalere l'immigrazione sull'emigrazione; l'Europa ha risposto a queste trasformazioni in modi diversi: dall'accettazione a pregiudizio, discriminazione e violenza (Pettigrew, 1998). I media e le ricerche delle scienze sociali riportano discriminazioni continue verso le minoranze: gli immigrati sono target privilegiati e, specialmente durante le crisi economiche nell'Europa dell'Ovest, gli stranieri sono incolpati per i problemi economici e sociali (Zick e coll., 2008). Come nel Nord America, la ricerca cross-europea ha dimostrato le diverse espressioni di pregiudizio. Mentre il pregiudizio nella sua forma più tradizionale è manifesto, e dunque chiuso, caldo e diretto, si esprime in forma sottile nella sua conformazione moderna: distante, freddo ed indiretto (ibidem). Altro tema centro d'attenzione è il collegamento tra le determinanti del pregiudizio individuale e strutture politiche e sociali: in evidenza è la potenziale minaccia rappresentata dall'immigrazione e il conseguente pregiudizio generato dalla minaccia percepita. A tal proposito, si è visto che la percentuale di immigrati in un'area e quella percepita non sono correlate (ibidem), ma, è la proporzione percepita che costituisce predittore di minaccia o di atteggiamenti anti-immigrati. Inoltre, la maggior percentuale d'immigrati potrebbe favorire il contatto fra individui appartenenti alla maggioranza ed alla minoranza; sembra, infatti, che l'averne un amico nel gruppo minoritario riduca il pregiudizio e questa modalità di riduzione detta "teoria del contatto", era già stata formulata da Allport. Altri studi europei focalizzano l'attenzione sull'identità sociale; in tal senso la teoria più rilevante sostiene, infatti, che il pregiudizio e la discriminazione sono effetto dei processi di differenziazione fra i gruppi (Tajfel e Turner, 1979).

Benché la ricerca europea sia focalizzata sull'immigrazione e la riduzione del pregiudizio sia stata obiettivo di molti programmi europei, dopo l'11 Settembre 2001 sta montando un'ostilità crescente verso i mussulmani (Zick, 2008). Altre ricerche stanno rivelando un pregiudizio diffuso verso minoranze non etniche quali omosessuali, senza casa, portatori di handicap, Rom, malati di AIDS (ibidem). I veloci processi di cambiamento in atto sottolineano l'importanza del contesto sociale per la formazione del pregiudizio e della discriminazione. Secondo il modello delle lenti di Allport, infatti, i fattori storici, socioculturali, situazionali e di personalità insieme contribuiscono al pregiudizio.

La scuola mantovana, col 23% di stranieri si colloca al primo posto in Italia, ed ha retto ad ondate migratorie massicce mettendo in campo, soprattutto nella primaria e nei professionali, risorse umane ed una creatività che hanno generato esperienze degne di una tradizione educativa e sociale inclusiva. Alcuni esempi sono la web TV dell'IPSI A L. da Vinci, il giornalino a redazione multi-etnica Smarties del Professionale Bonomi-Mazzolari, il doposcuola ideato da Laura Arvati, "Crescere nella scuola di tutti", che da un decennio vede una rete di di scuole superiori -ITAS Mantegna, Liceo Isabella d'Este, Comune di Mantova e la Coop S.Martino, offrire integrazione nella forma dell'assistenza pomeridiana allo svolgimento dei compiti - e a buon ragione può essere definito un'azione di *peer-education*. Queste esperienze tracciano un percorso che ha sostanzialmente retto anche al recente ventennio, in cui i mass media hanno non di rado incitato alla rissa e volutamente "implementato" la semplificazione concettuale; gli stessi slogan, per la rapidità cui è difficile opporre riflessioni ed approfondimenti, sono funzionali alla creazione ed al mantenimento del pregiudizio. Qualche segno hanno lasciato anche le indicazioni di chi avrebbe dovuto agire per favorire convivenza civile e l'integrazione, come ad esempio l'inapplicabile tetto del 30% di stranieri per classe, o l'idea - per fortuna solo ventilata - di far dichiarare alle scuole la presenza di alunni privi del permesso di soggiorno.

2. La mediazione Feuerstein nell'intercultura

Secondo Feuerstein e coll. (2002) l'individuo apprende in due modi: dal contatto diretto con uno stimolo o attraverso l'aiuto di un essere umano. Questa seconda modalità detta Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM), è definita come particolare livello di relazione intersoggettiva nella quale un adulto si interpone tra colui che apprende e lo stimolo, filtrando, ripetendo, organizzando lo stimolo perché l'apprendente lo possa recepire. Questo particolare livello della relazione fra esseri umani, che Feuerstein ha riscontrato in tutte le culture, è quello che aumenta la capacità dell'individuo di apprendere dall'esperienza diretta, aumentandone la flessibilità e la capacità di risolvere problemi (Hoffman & Feuerstein, 2006). Feuerstein e coll. (2002; 2004) suggeriscono 13 criteri di mediazione di cui tre necessari e sufficienti per un'interazione mediata; presentati in tutte le culture, sono: intenzionalità e reciprocità, trascendenza, significato; i dieci rimanenti non sono necessari perché un EAM abbia luogo, e variano secondo le culture e le situazioni di apprendimento (Vanini, 2003). Intenzionalità e reciprocità si riferiscono allo sforzo intenzionale del mediatore di cambiare la percezione, le modalità di processamento delle informazioni o la risposta del mediato. L'intenzionalità è insufficiente da sola e deve essere accompagnata dalla reciprocità che si osserva quando il soggetto che apprende risponde al comportamento del mediatore (Isman e Tzuriel, 2008). Questo criterio è essenziale per lo sviluppo dei sentimenti di competenza ed auto-determinazione. La mediazione di significato si riferisce alle interazioni nei quali gli stimoli presentati vengono dotati significati affettivi, motivazionali, o orientati al valore. Gli stimoli hanno così importanza e valore e non sono presentati con un approccio neutro privo di affettività. Questo criterio potrebbe essere mediato non verbalmente da espressioni facciali, tono della voce, rituali ed azioni ripetute; verbalmente si esprime attraverso la spiegazione dell'evento, attività o contesto di apprendimento, mettendolo in relazione con il passato o con il futuro ed enfatizzandone l'importanza (ibidem). La trascendenza si riferisce alle interazioni nelle quali il mediatore va oltre l'immediato o i bisogni concreti, e prova a raggiungere obiettivi più lontani, oltre la situazione specifica o direttamente correlati ad essa. In una situazione di gioco la madre potrebbe mediarlo al bambino criterio attraverso l'enunciazione delle regole e dei principi che dirigono il gioco, e mostrare come generalizzarli ad altre situazioni. Benché la trascendenza dipenda dai primi due principi, la combinazione dei tre criteri diventa un potente mezzo per lo sviluppo della modificabilità cognitiva e per allargare il sistema dei bisogni dell'individuo (Feuerstein e coll., 2004).

Secondo Hoffman e Feuerstein (2006) è attraverso l'EAM che il bambino diviene essere sociale: senza i processi di mediazione la società non potrebbe perpetuarsi al di là di una generazione e la cultura non esisterebbe. In questa enunciazione Feuerstein non è dissimile da di Tomasello (2005), il quale, a proposito di cultura vista come processo (e non come dato reificato) parla di "dente d'arresto". Questo meccanismo è determinato dalla trasmissione sociale o culturale, che permette alle persone di risparmiare tempo e fatica sfruttando le conoscenze e le abilità già acquisite dai conspecifici. Il termine coniato da Feuerstein per descrivere un bambino che non ha ricevuto sufficiente o appropriato EAM è infatti quello di "culturalmente deprivato" (Hoffman e Feuerstein, 2006). L'uso della sindrome di deprivazione culturale non ha intenti classificatori o valutativi, ma designa l'essere umano che è stato privato del diritto di conoscenza della sua stessa cultura. È vero che un individuo socialmente integrato in una cultura minoritaria sarà culturalmente diverso dai membri della cultura dominante o maggioritaria, proprio come questi possono differire l'uno dall'altro in molti altri tratti della loro cultura. Tuttavia un sistema di bisogni più ampio e l'apprendimento mediato a cui la persona è stata esposta all'interno della cultura di provenienza facilitano quest'ultima ad apprendere ed a modificarsi in seguito all'esposizione diretta a stimoli nuovi e a situazioni conosciute, anche nella nuova cultura (ibi-

dem). Parlando di deprivazione culturale all'interno di quella di appartenenza, Falik (2011) sostiene che spesso nella contemporaneità le persone sono deprivate dai mezzi per acquisire gli strumenti culturali che esisterebbero per loro: il linguaggio, le arti, la scultura, le forme di danza: esperienze che, se mobilitate, fungono da agente di sviluppo cognitivo ed aumentano la capacità delle persone di assimilare dall'esperienza. Chi è culturalmente deprivato non ricerca somiglianze e differenze tra i propri pattern di comportamento e quelli degli altri e gioca un ruolo subordinato nell'interazione col mondo esterno; i significati che attribuisce allo stimolo sono determinati dalle proprietà intrinseche delle cose e degli eventi in questione; mentre un individuo proveniente da una cultura altra, in virtù dell'EAM ricevuta nell'ambiente socio-culturale di origine, avvertirà lo svantaggio solo per un breve periodo di tempo (Hoffman e Feuerstein, 2006).

Un'EAM ridotta o inadeguata può derivare da fattori esogeni o endogeni (Feuerstein e coll., 2002). La persona, per cause organiche, genetiche, psicologiche o emotive potrebbe essere impermeabile alla mediazione. In questi casi chi si occupa di lui, anziché compensare i fattori ostacolanti (eventualmente adattando o intensificando i tentativi di mediazione), preferisce di solito rinunciare; le interazioni EAM non hanno così luogo. I fattori esogeni possono essere molteplici: i genitori potrebbero non offrire la mediazione necessaria a causa di un disturbo emotivo, o per fattori economici, sociali, ideologici e culturali che ne interrompono il processo. La discontinuità economica e culturale tipica delle società industrializzate allarga il salto generazionale e riduce il bisogno di comunicazione tra generazioni. A causa dell'obsolescenza delle competenze dei genitori causate dal rapido incedere della tecnologia, molti genitori che vorrebbero preparare i loro figli alla vita adulta sono impossibilitati ad intervenire. Così, la vita dei genitori e dei loro figli è separata: un padre che per esempio rinuncia all'opportunità di insegnare al figlio il suo lavoro perde anche la possibilità di trasmettergli i valori, gli stili di vita ed i comportamenti relativi (Hoffman e Feuerstein, 2006). In alcuni casi, la mancanza di guida da parte dei genitori è accompagnata dalla mancanza di interesse per le attività dei figli, nonché di scarso coinvolgimento nella loro vita. In una società dove i bambini non imparano più dagli adulti attraverso il contatto e l'interazione, la mancanza di consapevolezza del bisogno di mediare e l'assenza di responsabilità delle generazioni future potrebbero causare un disequilibrio tra i due bisogni antagonisti dell'umanità: il bisogno di essere e quello di diventare (ibidem). Nessuno dei due può esistere da solo, ma devono operare contemporaneamente: solo quando si crea un equilibrio fra loro è mantenuta la continuità della vita attraverso la sua principale caratteristica, la modificabilità. Il primo dei due, il bisogno di essere richiede la continuità, la conservazione della propria identità nel tempo; il secondo, quello di diventare, è caratterizzato dalla trasformazione e dal cambiamento. L'accelerazione o intensificazione di uno senza l'inibizione dell'altro potrebbe avere effetti deleteri: la vita è continuità e trasformazione, costanza e cambiamento. Il bisogno di diventare è riflesso nelle manifestazioni di individualità e nell'auto realizzazione piuttosto che nei valori, nei costumi e negli stili rispecchianti la società. Tuttavia, la capacità di scegliere tra varie alternative e decidere in merito a certi modelli rappresenta l'esito dei processi stabiliti nell'individuo dalle "imposizioni" della società. Perciò, per essere in grado di diventare, bisogna aver beneficiato della trasmissione culturale: è questa che produce la flessibilità e la modificabilità necessarie.

Sul piano dell'intervento, Feuerstein e la sua equipe hanno sviluppato due strumenti basati sulle teorie della Modificabilità Cognitiva Strutturale (MCS) e dell'EAM. Entrambi i sistemi applicativi forniscono il pretesto per attivare esperienze di apprendimento mediato (Vannini 2003). Il primo, l'LPAD (Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento) ha funzioni valutative e mira a determinare la propensione ad apprendere del soggetto in contesti mediati: ad una fase di pre-test di lavoro individuale segue la mediazione intersoggettiva, cui fa seguito un post-test individuale; la differenza fra il pre-test ed il post-test indica la modificabilità cognitiva strutturale se-

guito dell'esposizione all'EAM. Si osservi che nell'acronimo LPAD alla parola potenziale Feuerstein ha sostituito il termine propensione, ravvisandovi una maggiormente idea che l'intelligenza dell'individuo, cioè la sua capacità di risolvere problemi, non ha limiti prestabiliti. Il secondo strumento, chiamato Programma d'Arricchimento Strumentale (PAS), è il programma per il potenziamento cognitivo (Feuerstein e coll., 2004). Sua specifica finalità è modificare l'individuo in maniera durevole, in modo da renderlo capace di rispondere attivamente agli stimoli ambientali aumentando la sua capacità di anticipare l'azione (Vanini 2003): in altre parole, a pensare prima di agire. Non a caso, il suo motto è "Un momento, sto pensando". I cinque sotto-obiettivi che si propone sono la correzione delle funzioni cognitive carenti, acquisizione di concetti ed etichette di base, vocabolario, operazioni mentali, relazioni; produzione di motivazione intrinseca attraverso la formazione di abitudini; formazione di processi riflessivi e *d'insight*; creazione di motivazione intrinseca al compito (Feuerstein e coll. 2004). Il sesto ed ultimo riassume ed ingloba i precedenti: la mediazione del cambiamento dell'immagine di sé, da quella di ricevitore e fruitore passivo d'informazione, a generatore attivo di nuove informazioni (Vanini, 2003).

IL PAS si compone di 14 strumenti per un totale di 500 schede che, in ciascun strumento si dipanano con difficoltà crescente. Ciascuna scheda si declina in un certo numero di esercizi carta e matita che richiedono risposta in modalità scritta o verbale o attraverso grafici o disegni. Esiste dunque una logica sostenuta da diversi criteri che lega le varie schede di un'unità e le diverse unità all'interno di ogni strumento, ma vi è anche una progressione precisa fra i vari strumenti, per cui alcuni creano i pre requisiti in termini di processi e funzione cognitive, di linguaggio e di modalità di lavoro - per gli strumenti successivi. Nei titoli degli strumenti è stato evitato ogni richiamo alle discipline scolastiche: la finalità del programma non è tanto l'ampliamento delle conoscenze quanto lo sviluppo del repertorio di strumenti per conoscere (Vanini, 2003); inoltre, la diversità tra le schede del PAS e le attività scolastiche avvicina anche gli studenti che hanno avuto esperienze negative a scuola.

Gli esercizi del programma sono il terreno intorno a cui si stabilisce e si incrementa la relazione fra il discente e l'insegnante (o terapeuta) che svolge il ruolo di mediatore. L'intenzione finale è quella di rendere gli apprendenti in grado di modificarsi da sé, e di utilizzare al meglio le loro capacità, quando saranno soli di fronte ai problemi della vita quotidiana. La natura degli esercizi e la loro progressione consentono di intervenire sulle difficoltà individuate negli studenti, consolidando e portando a regime i processi di pensiero che inizieranno a produrre in seguito alla mediazione (ibidem).

La modalità in cui vengono presentati gli esercizi è forse ancora più importante degli esercizi stessi. Se si analizzano, per esempio, le fasi della lezione PAS si osserva che vi sono parecchi momenti di lavoro collettivo: l'osservazione panoramica della pagina, l'individuazione ed la definizione precisa degli obiettivi concreti, la previsione di eventuali difficoltà e conseguente anticipazione di possibili strategie per superarle, la discussione l'analisi delle strategie, dei processi e degli errori. Un momento fondamentale della lezione è dedicato collettivamente, alla formulazione di una generalizzazione o principio generale emerso durante il lavoro ed alla sua trasposizione in diversi ambiti dell'esperienza: scuola, lavoro, famiglia. Accanto a questi momenti collettivi ve ne sono di individuali in cui lo studente può sperimentare le strategie apprese nella pagina del PAS auto-mediandosi il senso di competenza. Una metodologia importante nell'EAM è l'uso competente delle domande e del dialogo da parte dell'applicatore (Margiotta, 2011). L'uso delle domande è un importante momento di discussione e serve, ad esempio, a mediare il senso di sfida; gli studenti cercano la sfida che previene la noia.

Intendendo mediare agli studenti la flessibilità nella risoluzione dei problemi, gli strumenti vanno utilizzati in modo dinamico: il mediatore può utilizzare solo poche pagine di alcuni, trasformandole e proponendole nel modo che ritiene più opportuno; allo scopo Falik (2011) sostiene che i materiali vanno sviluppati ed adattati cultu-

ralmente e linguisticamente al contesto d'utilizzo. Solo così il PAS può promuovere l'acquisizione di quelle strategie d'apprendimento generali che sono il prerequisito di ogni apprendimento formale.

Anche secondo Kozulin (2011) il mero accesso al regolare curriculum non basta a preparare lo studente di una minoranza alle sfide che pongono l'acquisizione di materie quali la matematica e le scienze. Secondo l'Autore, che propone una sintesi tra Vygotsky e Feuerstein, la transizione dalle società tradizionali a quelle tecnologiche è caratterizzata dall'interiorizzazione di strumenti di set di strumenti simbolici e di attività socioculturali (Kozulin, 1995). Una mediazione sistematica di nuovi strumenti simbolici e di strategie di apprendimento fornisce agli studenti il set di strumenti psicologici necessari. A tal proposito, il PAS incorpora una serie di artefatti quali schemi, tabelle, grafici, mappe. Questi strumenti psicologici sono appresi naturalmente dagli studenti appartenenti alle culture tecnologicamente sviluppate durante il percorso scolastico. Inoltre, il PAS è ancora più importante per coloro la cui cultura d'appartenenza non prevede meccanismi formali d'apprendimento. Alcuni progetti (Kozulin, 2009) di applicazione su nuovi immigrati adulti, dimostrano che questi sono cognitivamente modificabili – spesso non meno che i bambini – e che la partecipazione a “programmi d'educazione cognitiva” costituisce valore aggiunto anche per chi mostra già un buon rendimento scolastico. Sembra inoltre che i programmi di arricchimento cognitivo collegati alle materie curriculari (quali matematica e scienze) attraverso la mediazione della trascendenza siano di particolare aiuto a superare i complessi test di ingresso all'università per gli studenti immigrati o appartenenti a minoranze (Kozulin e Gouzman, 2011).

3. Implementazione del progetto “Nella nostra scuola nessuno è straniero”

Le *Learning Week* sono programma della Regione Lombardia che con fondi FSE, finanzia iniziative d'eccellenza nel campo della formazione scolastica (Sovvenzione Globale *Learning Week*, Programma Operativo Regionale OB.2 FSE 2007/2013 Asse IV - Capitale Umano - Obiettivo Specifico I - categoria di spesa 73). La Lombardia, mediante la Sovvenzione Globale *Learning Week*, area integrazione culturale, ha inteso favorire azioni finalizzate a sostenere i processi di integrazione di studenti extracomunitari, attraverso la promozione della prospettiva interculturale che, senza separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuova “il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano”. Questa capacità di dialogo deve poter essere costruita, attraverso percorsi educativi, nell'esperienza quotidiana del riconoscimento reciproco di pari dignità delle persone, unico principio capace di mettere in relazione le differenze, trovandovi una base comune. In tale prospettiva, i percorsi formativi programmati sono finalizzati a far emergere ciò che sta prima della diversità, esaltando principalmente quella sorta di dotazione primaria preconcezionale e preculturale di cui ogni persona è naturalmente equipaggiata, che permette di vedere e di riconoscere nell'altro un particolare sviluppo di sé.

Le *Learning Week* durano in genere una settimana, e si possono svolgere sia scuola che in modalità residenziale. Perché l'esperienza d'integrazione culturale fosse il più possibile pregnante, si è scelta la residenziale, dal 4 al 9 Settembre 2011 a San Felice del Benaco (Bs). I trenta studenti partecipanti erano in egual misura italiani o stranieri (immigrati di prima o seconda generazione), selezionati su base volontaria e provenienti dalle scuole secondarie del mantovano. Numerosi studenti stranieri provenivano dagli istituti professionali che spesso rivestono un ruolo importante nella creazione di quegli spazi simbolici nel curriculum per l'occupazione di quei gruppi tradizionalmente esclusi dalla scuola secondaria (Polesel 2006). Destinatari delle *Learning Week* non erano solo gli studenti; per aumentare le ricadute formative dell'esperienza, accanto ai formatori erano presenti quali *tutores* alcuni insegnanti ed un me-

diatore culturale. Il programma ha previsto 40 ore con due formatori: uno per il Feuerstein e l'altro per le tecniche di *story telling* e *training* attoriale. Nel progettare ciò si è pensato che gli studenti avrebbero beneficiato di due attività fra loro diverse: l'una privilegiava la riflessione metacognitiva, l'altra la percezione corporea e delle emozioni. La presenza del mediatore culturale ha permesso la contaminazione tra i modelli proposti ed il tema della mediazione culturale. Per migliorare la possibilità di interagire e di gestire il gruppo, lasciando più spazio a ciascun componente di esprimersi, il gruppo è stato suddiviso con modalità random in due sottogruppi.

Il lavoro corporeo era incentrato sullo *story telling* attoriale come modalità di condivisione delle storie di vita personali. Secondo Demetrio (2004) la prospettiva interculturale è riconducibile al "paradigma narrativo". Si arriva alla definizione di pedagogia interculturale come convivenza, rimescolamento ed invenzione di storie: la narrazione è un'operazione interculturale, perché ogni storia che costruiamo è in primo luogo un intreccio di storie e d'altri racconti. Secondo l'Autore non esistono storie pure o monoculturali, le storie sono il risultato di ibridamenti e contaminazioni.

La parte cognitiva era basata sul metodo Feuerstein. Sono state selezionate alcune pagine di strumenti particolarmente utili per la mediazione culturale degli strumenti Organizzazione di Punti (O.P.) ed Immagini. Si è scelta una modalità di conduzione fortemente interattiva per attivare il più possibile il gruppo di studenti e per promuoverne la partecipazione. La maggior parte delle lezioni sono state condotte con quindici partecipanti o suddividendo i ragazzi in 3-4 sottogruppi. Alcuni momenti di lavoro individuale sulle pagine hanno permesso ai singoli di sperimentarsi mediando il senso di sfida. Per facilitare le interazioni, i partecipanti sono stati disposti intorno ad un tavolo in modo da favorire il contatto oculare e quindi la partecipazione. Tra i partecipanti vi erano anche insegnanti che, interessati a sperimentare il metodo Feuerstein su di sé, interagivano con i ragazzi abbandonando il ruolo tradizionale di docente per "mettersi in discussione". Per permettere loro di sperimentare ancora meglio il Feuerstein, sono stati incoraggiati a presentare una pagina agli studenti secondo le fasi della lezione, così da "imparare facendo". Le fasi della lezione sono raggruppabili in quattro momenti fondamentali (Vanini, 2003; Margiotta, 2011): l'introduzione, il lavoro autonomo sugli esercizi, la discussione metacognitiva ed il riassunto finale.

L'obiettivo concreto di O.P. è riconoscere e disegnare figure geometriche uguali a modelli dati; la ricerca delle figure modello va condotta all'interno di nuvole di punti amorphe ed irregolari ed è resa via via più difficile dalla crescente presenza di interferenze, dall'aumento della complessità e del numero delle figure geometriche, e dalle sovrapposizioni tra figure (Vanini, 2003). Lo scopo è che il soggetto attivi una serie di strategie cognitive atte a superare la pura analisi di tipo percettivo. Sotto forma di gioco lo strumento pone l'alunno di fronte a fonti di disequilibrio percettivo e cognitivo che questi potrà risolvere solo attraverso l'uso di strategie, rinunciando alla dipendenza dal campo percettivo, e ricorrendo ad un sistema di riferimento interno come la conoscenza delle caratteristiche delle figure da cercare (Vanini, 2003). Alcune funzioni cognitive coinvolte negli esercizi sono: il bisogno di precisione ed esattezza; l'organizzazione spaziale e la conservazione della costanza dell'oggetto; la conservazione contemporanea di più fonti d'informazione; la riduzione dell'impulsività ed il conseguente abbandono del comportamento per prove ed errori: tale modificazione si ottiene mediante il ricorso alla ricerca sistematica dei punti, al pensiero ipotetico, e soprattutto, imparando a pianificare. Questo strumento scelto per proporre una modalità di lavoro, inoltre pare essere un forte attivatore di funzioni cognitive (Feuerstein e coll., 2004). Il lavoro su organizzazione di Punti permette di gettare luce su due aspetti fondamentali della riflessione metacognitiva: l'errore e la pianificazione. Lunghi dal dare all'errore una connotazione negativa, Feuerstein e colleghi (2004) lo ritengono "una finestra aperta sulla mente": lo si analizza per fare delle ipotesi su quale funzione cognitiva non è stata utilizzata al meglio. Un errore può esse-

re conseguenza di una mancata interiorizzazione del modello, o di un'incomprensione delle regole che governano lo strumento, o semplicemente della troppa fretta. Un'altra funzione cognitiva mediata è stata la pianificazione: assegnata la scheda, gli studenti si dividevano in sottogruppi e discutevano sul piano da mettere in atto per completare la scheda secondo uno schema preciso (Hoffman 1995a): 1, definizione degli obiettivi; 2, che cosa è dato e che cosa serve per completare la pagina; 3, le strategie da mettere in campo; 4, il punto di inizio dell'attività; 5, come controllare se si sono fatti errori. Attraverso l'analisi gli studenti sono stati aiutati ad interiorizzare la pianificazione come modalità operativa per risolvere un problema, in linea con il motto del PAS "Un momento, sto pensando!".

Il secondo strumento più utilizzato è stato "Immagini", un set di pagine che utilizza ancora la modalità figurativa, e propone una serie di situazioni nelle quali deve essere percepito ed identificato un disequilibrio. L'alunno tenterà di ristabilire l'equilibrio trovando una soluzione al problema identificato (Hoffman, 1995b). Sia la percezione del problema che la soluzione comportano prerequisiti come la consapevolezza dell'esistenza di un problema, la capacità di confrontare le immagini e i particolari, nonché la percezione di legami di causa ed effetto. È possibile dividere le illustrazioni per tipologia: alcune mostrano la relazione fra affetti e cognizione; altre dipingono soluzioni ingegnose a problemi complessi (dirette o indirette), altre sollevano problemi morali e bisogno di pensiero riflessivo (ibidem).

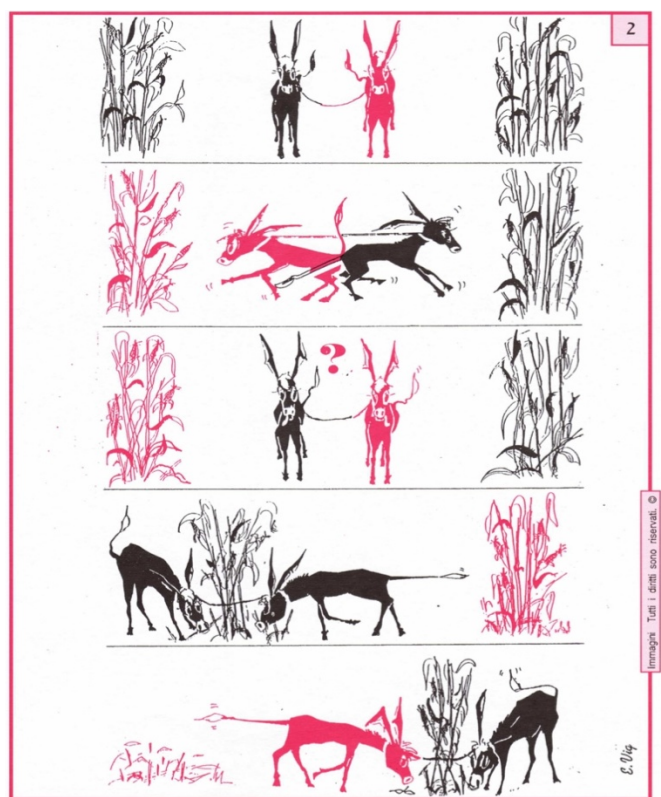


Fig. 1. Esempio di strumento "Immagini"

Questo è lo strumento che più è piaciuto ai ragazzi che l'ultimo giorno hanno richiesto di presentare alcune pagine ai loro compagni in veste di "mediatori Feuerstein". Le storie permettono ai soggetti di identificarsi in uno dei personaggi proiettando il proprio vissuto nella storia, e facendo emergere i diversi punti di vista. Per rendere la scheda più stimolante ed aperta a diverse interpretazioni, le vignette erano ritagliate e separate le une dalle altre. Senza dare un giudizio di merito si sono sentite le diverse interpretazioni. Solo alcune potevano essere supportate dai particolari dei disegni. Poi, insieme, si è trovato un comune denominatore nella storia. A titolo di esempio, la storia che normalmente rappresenta la cooperazione (i due asini non possono nutrirsi se non andando dalla stessa parte), ha scatenato la discussione sul significato dell'uso del colore; dalle differenze tra i due equini (e tra il granoturco di destra e quello di sinistra) si è passati per osmosi alle differenze culturali, cercando una soluzione comune allo stato di disequilibrio, senza l'imporre un punto di vista.

In linea con i diritti di base postulati, da Hoffman e Feuerstein (2006), d'essere e di divenire, si è dimostrata molto importante la mediazione non solo d'intenzionalità e reciprocità, significato e trascendenza - criteri fondanti dell'EAM (Feuerstein e coll., 2004), ma anche di due criteri fra loro complementari: il comportamento di condivisione e quello d'individuazione e differenziazione psicologica. Il primo allude a competenze emotive e cognitive quali riconoscere i propri sentimenti, imparare a comunicare e a gestirli, comprendere lo stato d'animo altrui e sapere rapportarsi conseguentemente. La condivisione è il terreno intorno cui si sviluppa la cooperazione. Nel Feuerstein il gruppo è luogo d'apprendimento elettivo: s'impara interagendo con gli altri, ascoltando e sviluppando il proprio pensiero sui contributi dei compagni, e mettendo a confronto quello che si pensa di loro (Vanini, 2003). Il secondo criterio, quello dell'individuazione e della differenziazione psicologica, controbilancia il comportamento di condivisione: il mediatore sostiene l'alunno nel naturale processo di separazione e progressiva differenziazione dalla famiglia, dai coetanei e dal modello del docente. Ogni discente di caratterizza e distingue per temperamento, conoscenze, esperienze, attitudini, gesti e interessi, e può per questo fornire al gruppo un contributo prezioso ed unico. Ogni alunno ha il suo patrimonio di talenti da sviluppare (Margiotta 2007), ed è importante che accetti questa responsabilità ed esplori ciò che per lui è significativo, avvertendo il fascino del progressivo dispiegamento del suo progetto di vita. Anche Costa (2011) sottolinea l'importanza per il soggetto intelligente di esplorare il suo ambiente di riferimento e della realtà complessiva nel quale vive in funzione della propria progettualità e delle esigenze del proprio vissuto.

Conclusioni

La pesante crisi economica che ci colpisce aumenta l'insicurezza e spinge a ritorni verso identità comunitarie: l'egoismo e la chiusura difensiva che -per dirla con Bauman (2005) - spingono ad escludere, a gettare "giù dal battello" sempre più numerose "Vite di Scarto" come fossero rifiuti umani, stanno mettendo in difficoltà anche le istituzioni europee: l'ideale di costruire un'area di civile convivenza diviene più opaco sotto il peso d'infinito emergenze economiche e pare più fragile la volontà di procedere sulla strada dell'Europa dei diritti.

Il nostro Paese, partito in ritardo su Francia e Gran Bretagna per quanto riguarda il processo d'industrializzazione, vive da pochi decenni anche il problema dell'integrazione dei flussi migratori. Vero è che se il modello inglese "si faccia ciascuno la propria isola" non è stato efficace, e neppure quello francese - che punta all'assimilazione - ha dato risultati brillanti. Per l'Italia, è la scuola l'unico luogo in cui tutti s'incontrano ed affrontano insieme le medesime situazioni. È la scuola l'istituzione che deve agire sul fronte cognitivo, così come su quello emotivo, per creare le condizioni di un'integrazione che, partendo dal riconoscimento della comune identità umana, scopra nella diversità un valore e lo restituisca, potenziato, al territorio. Mettere

in rete quattro istituti superiori, Agenzia FOR-MA e CUM e Centro interculturale dell'Amministrazione Provinciale ha significato mettere in circolo energie cooperative e tentare di dare un piccolo contributo alla creazione di un modello italiano d'integrazione. Questo forse sperava Fabio Norsa, presidente della Comunità Israelitica mantovana, quando con intuizione lungimirante metteva in rete un gruppo di soggetti e di organizzazioni di cui si aggiungevano gli enti locali e costituiva, unico esempio in Italia, "Articolo 3", osservatorio sulle discriminazioni, organismo in cui tutte le minoranze sono presenti: soggetti attivi nel prevenire e combattere la discriminazione.

Edgar Morin (2001) chiede che il radicamento dell'identità nazionale, presupposto dell'auto-formazione della persona (apprendere e assumere la condizione umana, apprendere a vivere) sia il prologo per l'acquisizione di altre successive identità, quella europea e quella terrestre. La specie umana è unita da un comune destino e le sfide che abbiamo di fronte possono essere affrontate solo avendone consapevolezza: la storia umana, iniziando da una straordinaria diaspora, ha prodotto un'altrettanta straordinaria ricchezza di lingue, culture e manifestazioni del pensiero che della diversità si alimentano. Le nazioni europee, piccole ma bellicose, ruppero quest'equilibrio dal 1492 dando vita - attraverso secoli di conflitti e catastrofi - all'era planetaria. Questo mondo, sempre più uno, appare anche sempre più diviso. La globalizzazione ha reso totale ed inarrestabile la libera circolazione delle persone e delle merci, mettendo in contatto circuiti di ricchezza e povertà. La Globalizzazione ed il conseguente rapido cambiamento delle strutture socio-economiche creano divisioni e conflitti. "Insegnare l'identità terrestre", accogliendo il più nobile ed alto insegnamento di Morin (1999) significa far comprendere che ogni uomo ricapitola l'intera umanità.

Prendiamo da Touraine (2008) la nozione di "soggetto", intendendolo come "colui che ha fatto di se stesso il principio di orientamento dei propri comportamenti". Con questa affascinante, ma impegnativa affermazione Touraine allude alla fine del sociale, ma anche alla necessità di un principio orientatore interno, giacché sono terminate le grandi narrazioni collettive e le storie collettive. La società di massa, meno libera, ma più rassicurante ha concluso il suo ciclo: oggi ciascuno di noi è portatore di una molteplicità di esperienze e di identità che si debbono integrare e cerca con fatica di essere se stesso. Per questo oggi più è così importante avere autostima ed essere consapevoli del proprio cammino e della propria soggettività. Questo è tanto più vero per gli stranieri che spesso hanno percorsi personali e scolastici travagliati e mancano delle certezze che può offrire una famiglia socialmente ed economicamente rassicurante. La scuola del soggetto (Touraine 1998) deve valorizzare la diversità creando un clima di fiducia e di comunicazione riconoscendo i diritti culturali in paesi ove ormai quelli civili e politici sono una conquista acquisita. Viceversa, la formazione dei giovani è spesso casuale o caotica "isolati o inseriti in un gruppo primario, la maggior parte di loro fanno le esperienze più disparate che, invece di integrarsi fra loro, si susseguono e si accavallano come se in ciascun individuo albergassero più personaggi ... in assenza di un principio di integrazione delle differenti esperienze" (Touraine, 1998:64).

Nell'organizzare la nostra settimana di integrazione culturale si è tenuto conto di alcune questioni; Per creare il giusto clima di cooperazione si è preferita la forma residenziale. In questo modo i partecipanti (ragazzi, ma anche insegnanti-tutor e formatori) avrebbero potuto interagire alla pari durante tutto il tempo in un'adeguata cornice di supporto istituzionale (Tropp e Pettigrew, 2005). Abbiamo cercato di far leva sulla fiducia per cancellare la paura del diverso che spinge a chiudersi, paralizza e non consente la messa in circolo delle migliori energie. Dunque costituire gruppo di ragazzi, applicare le metodologie che sono state descritte ha inteso far sì che fossero letti in chiave collettiva e riconosciuti come degni di scambio i diversi portati culturali (le preghiere, le danze, ma anche le opinioni). Si è cercato di far vivere le stesse emozioni, facendo appello a quanto di più profondo e di comune c'è negli esseri umani e di portarle poi a livello di consapevolezza critica attraverso processi di rifles-

sione collettiva e di comunicazione. Come formiamo la nostra identità, direbbe Hanna Arendt, se non compiendo e narrando le nostre esperienze? Queste azioni hanno una "qualità durevole, poiché provocano il ricordo di sé" (Arendt, 1994:153).

Le nostre azioni hanno assecondato la trasformazione che Raffaghelli (2009) vede nell'ambito dell'educazione all'interculturalità: da un modello antropologico basato "sull'accoglienza del diverso", che presuppone la benevolenza di chi accoglie, si sta passando ai "contesti culturali allargati", cioè a spazi creati dalle coordinate di negoziazione di senso. In questi spazi sono da evidenziare le relazioni socio-culturali e l'azione dell'insegnante che funge da *scaffolder*; responsabile "dell'allargamento dei confini del contesto di apprendimento". Un contesto che non più solamente interculturale, dato che viene continuamente (ri)definito attraverso la costruzione di metafore che intendono superare le differenze, e che emergono dal dibattito sulle varie identità culturali e che ammettendo in sé le culture, diventa ibrido, ed è perciò allargato.

Demetrio (2004) afferma che si può passare dall'educazione interculturale a quella transculturale. Nel primo caso tradizioni diverse si guardano, si ascoltano, si scambiano qualcosa, a partire dalle reciproche differenze ovvero distanze di carattere religioso, spirituale, filosofico, artistico. Di converso, la transculturalità cerca ciò che può avvicinare, a prescindere dalle differenze, come la via dell'arte, della poesia. Secondo l'Autore, nella scuola di oggi come pure nel mondo, nelle stentate relazioni tra rappresentanti di mondi diversi, è indispensabile lavorare all'insegna della pedagogia transculturale. Il segreto è non enfatizzare soltanto differenze e distanze, poiché si corre il rischio di confermarle. Bisogna al contrario individuare le reciproche contiguità e le comunanze per dare un contributo alla demolizione dei pregiudizi, che sono spesso presenti dentro le persone e popolandone le riflessioni. Né si deve dimenticare a proposito dell'educazione transculturale del rapporto tra generazioni diverse che non riescono ad intendersi,

Secondo Sternberg (2004), molti studenti potrebbero apprendere più efficacemente in classe se l'insegnamento rispettasse le loro abilità. Insegnare l'intelligenza in modo efficace in classe comporta aiutare gli studenti a capitalizzare sui loro punti di forza e compensare in modo corretto le loro debolezze; e lo si fa insegnando agli studenti in modo bilanciato ad essere analitici, creativi e pratici.

Il modo convenzionale di descrivere coloro che provengono da altre culture è di vedere la differenza come un problema. Feuerstein prende la posizione contraria: il contesto culturale nella popolazione, proprio perché differente, può fungere da trampolino per l'intervento di mediazione. La conclusione che si vuole qui avanzare è che durante la *Learning Week* la mediazione Feuerstein abbia realizzato quell'equilibrio ideale operando una sua sintesi tra l'apprendere in contesti culturali allargati, l'educazione transculturale e l'intelligenza efficace in classe. Premessa a ciò il "riconoscimento" "È ovvio che in una società ci deve essere un riconoscimento della diversità culturale: del parlare in tale maniera, del far parte di tale gruppo, del professare tale religione o anche, per fare un esempio più banale, del praticare tale sport." (Touraine, Scuola Democratica n.1, 2010:24)

Sentirsi riconosciuti è il primo passo per interagire, troppo ambizioso pensare che gli italiani, ancora vicini ad un passato di povertà ed immigrazione, possano specchiarsi negli occhi dei nuovi arrivati e, riconoscendosi nella comune identità di specie, apprezzare le diversità, per offrire all'Europa un modello di integrazione più equo e rispettoso delle singole identità?

Appendice

Lettera di una partecipante "Ricordando la Learning Week..."

"Ci pare sempre di essere vissuti a lungo nei luoghi in cui abbiamo vissuto intensamente".

Marguerite Yourcenar

'Questa settimana ha rappresentato per me una sorta di rivincita, una sorta di rinascita. Non me ne accorgevo e intanto il germe del cambiamento entrava in me, ovunque e cresceva.'

La settimana di *Learning Week* si è svolta nel piccolo ma accogliente paesino San Felice del Benaco in provincia di Brescia. Abbiamo alloggiato presso la "Casa di accoglienza il Carmine" nelle cui aule si tenevano i nostri corsi. La settimana si è divisa principalmente in due differenti corsi di approfondimento. Un gruppo lavorava alla *Learning "Visione d'Insieme"*. L'altra, alla quale ho personalmente partecipato, si intitolava "Nella mia scuola nessuno è straniero" dedicata al tema dell'integrazione culturale. I nostri preparati e coinvolgenti insegnanti erano Marco e Daniele. Marco, attore teatrale e regista ci ha portato nel suo favoloso mondo, il mondo della scena, della recitazione; il mondo del teatro. Attraverso esercizi di meditazione e di concentrazione abbiamo riscoperto piano piano noi stessi e il rapporto con l'altro. Respirazione, immedesimazione e collaborazione sono state le parole chiave di queste intense, ma piacevolissime lezioni. La voce calda e tranquilla di Marco ci guidava e ci accompagnava durante gli esercizi. Grazie ai suoi insegnamenti ci ha fatto acquisire sicurezza in noi stessi e ci ha permesso di rivalutare le nostre qualità. È stato interessante metterci alla prova, ricordare episodi della nostra infanzia o particolari sogni e farne partecipe tutto il gruppo. Inizialmente è stato difficile, soprattutto per i più timidi e per i più riservati. Questo tipo di esercizi ha infatti richiesto grande forza e coraggio. Marco per convincerci ci ha chiesto molto serenamente di affidarsi completamente a lui, ai suoi insegnamenti e di fidarsi della sua esperienza. Oggi, a pochi giorni dalla fine della *Learning Week* credo sia stato il migliore dei consigli datici. Abbiamo quindi fatto esperienza di teatro sociale finalizzato alla nostra conoscenza e a migliorare il rapporto con i compagni. L'altro nostro insegnante era Daniele, psicologo dottorando. Daniele con cui abbiamo instaurato fin da subito un ottimo rapporto di fiducia e collaborazione ci ha proposto un programma basato sul metodo Feuerstein, un interessante approccio meta-cognitivo. Originariamente applicato al recupero di persone con problemi cognitivi legati alla detenzione nei campi di concentramento, è stato poi utilizzato per migliorare le prestazioni scolastiche dei bambini che stentavano ad ambientarsi nel contesto dello Stato di Israele, provenienti da zone più arretrate. Successivamente lo si è applicato in ambiti formativi opposti: dal recupero dei soggetti portatori di grave ritardo mentale alla formazione aziendale. In entrambi i casi, al centro dell'attenzione è l'individuo, nella sua caratteristica capacità di modificarsi, avvantaggiandosi delle opportunità di apprendimento offerte dall'ambiente. Ha lavorato con i bambini sul metodo di apprendimento cercando di riportare loro l'infanzia rubata, ridandogli un minimo di quella serenità che durante i duri anni della guerra mondiale era completamente sfumata. Con Daniele abbiamo lavorato su molteplici documenti tratti da volumi originali in cui lo studioso proponeva il suo metodo; queste copie erano scritte in inglese, la lingua globale, e in ebraico. Con l'aiuto di Daniele, esperto e competente in inglese non abbiamo mai riscontrato nessuna difficoltà di comprensione dei documenti ed anzi una lezione insieme alla professoressa Paola Boccaletti è stata svolta in lingua inglese. Il livello di conoscenza della lingua in classe non era omogeneo e inizialmente è risultato difficile riuscire a imbandire una conversazione in lingua. È stato comunque interessante provare anche quest'esperienza ed accorgersi che era più la paura di non farcela a bloccarci che la non conoscenza dell'inglese. Daniele è stato bravissimo a presentarci il metodo, ci ha fin da subito coinvolti ed è riuscito perfettamente ad introdurre studenti provenienti da differenti

scuole ad una materia specialistica non studiata da tutti come la psicologia. Attraverso lavori di gruppo abbiamo ricostruito vignette con lo scopo di formare una storia. Questo è stato un esercizio che abbiamo svolto durante tutta la settimana e l'obiettivo era quello di ricercare una morale, un insegnamento nella "favola" ricostruita. È stato avvincente scoprire e condividere le diverse interpretazioni che ognuno di noi dava. Differenti interpretazioni dovute anche dalla diversità dei componenti della classe. Essendo infatti il gruppo della *Learning Week* "Nella mia scuola nessuno è straniero" era formato per metà da ragazzi italiani e per metà da ragazzi stranieri, provenienti dai posti più disparati. Ognuno di noi aveva una storia personale diversa alle spalle, una cultura, tradizioni e valori differenti. Vedevamo situazioni ed insegnamenti diversi nelle medesime vignette e questo inizialmente ci ha stupito molto. Si tende infatti a credere e ritenere il proprio punto di vista l'unico corretto e ottimale senza riflettere sul fatto che le altre persone possono pensarla diversamente da te. Questa diversità non per forza deve essere giudicata sbagliata, anche se fosse non siamo comunque noi a dover giudicare ciò che è giusto e cosa non lo è, promuovendo così solamente le nostre idee. Da queste interpretazioni diverse, scaturite prima da attente osservazioni sistematiche delle vignette sono potuti iniziare coinvolgenti e appassionati dibattiti e confronti. Questi dibattiti sono stati mediati da Daniele, il quale partecipava costruttivamente al dialogo portando le sue idee. Per il metodo Feuerstein l'insegnante ricopre, infatti, un importante e necessario ruolo ovvero quello del mediatore. In parole semplici è colui che media le sue conoscenze facendo sì che arrivino ai suoi studenti.

La settimana, in compagnia di splendide persone tra cui i nostri professori di scuola che ci hanno accompagnato e si sono messi a loro volta in gioco, i nostri insegnanti Marco e Daniele ed ancora i nostri compagni è passata molto velocemente. Questa esperienza ci ha colpito in pieno petto, dritta al cuore e difficilmente riusciremo a ripeterla ed a ricreare l'atmosfera magica che si era instaurata.

Voglio quindi esprimere il mio sincero ringraziamento a tutti coloro che impegnandosi e credendoci a questo progetto ci hanno permesso di vivere questa meravigliosa esperienza. In ultimo il ringraziamento va alla preside che ci ha affiancato durante tutta la settimana e ha sostenuto positivamente il progetto.

Alice classe 5CA

Poscritto. L'Autrice di questa lettera, dopo qualche mese, ha vinto un premio letterario con un toccante racconto che affronta dal punto di vista narrativo le tematiche del razzismo. Non si può ascrivere il suo talento all'esperienza benacense, ma è lei a dire che la *Learning Week* l'ha arricchita, le ha dato fiducia in sé ed ha trovato il suo coronamento nella decisione di scrivere e partecipare al concorso. Molti ragazzi hanno costituito una compagnia "multi-etnica" e si frequentano abitualmente. Ove le distanze e la dispersione sul territorio e nelle varie scuole che hanno costituito la rete rendono difficile l'incontro personale, resta comunque un sentimento di amicizia.

Bibliografia

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading MA: Addison-Wesley.
 Arcuri, L. (1995). *Manuale di psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
 Bauman, Z., (2005). *Vite di scarto*, Bari: Laterza.
 Bauman, Z., (2007). *La società sotto assedio*. Roma-Bari: Laterza.
 Benadusi, L., Scuola del soggetto, riconoscimento delle diversità culturali e società delle donne. Intervista con Alain Touraine; Premessa e traduzione di Barbara Pentimalli. *Scuola Democratica* n.1, Dicembre 2010.

- Bruner, S. (1973). *Beyond the Information Given*. Oxford: W. W. Norton.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (2004). *Didattica Interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Falik, L.H. (2011). The Feuerstein Vision for Developing Nations: a Prospectus. *The Changing Mind. From Neural Plasticity to Cognitive Modifiability*, 11-19. Lecce: Pensa Multimedia.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik L.H., Rand, Y. (2002). *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*. Jerusalem: ICELP.
- Feuerstein, F., R.S. Feuerstein, L. Falik, Y. Rand (2004). *Il programma di Arricchimento Strumentale*. Trento: Erickson.
- Gouzman, R., Kozulin, A. (2011). Helping minority students to succeed in a technological college: a 'round trip' from cognitive function to curriculum and back. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 421-432.
- Hoffman, M.B.(1995). *Teacher's Guide to Organization of Dots*. Chicago: Iri Skylight.
- Hoffman, M.B. (1995). *Teacher's Guide to Illustrations*. Chicago: Iri Skylight.
- Hoffman, M.B., Feuerstein, R. (2006). Intergenerational Conflicts of Rights: Cultural Imposition & Self-Realization. *Feuerstein's Theory & Applied Systems: A Reader*, 161-179. Jerusalem: ICELP.
- Isman, E.B., Tzurriel, D. (2008). The mediated learning experience (MLE) in a three dimensional Perspective. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 545-560 .
- Kozulin, A. (1995). Mediated Learning Experience and Psychological Tools: Vygotsy's and Feuerstein's Perspectives in a study of Student Learning. *Educational Psychologist*, 30, 67-75.
- Kozulin, A. (2009). Cognitive Modifiability of New Immigrants Adults. *Mind, Culture and Activity*, 16, 117-129.
- Kozulin, A. (2011). Cognitive Aspects of the Transition from a Traditional to a Modern Technological Society. *Vygotsy in 21st century society: Advances in Cultural historical theory and praxis with non -dominant communities*, 66-88. New York: Peter Lang.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2011). The structure of cognitive modifiability: a new deal for education in the XXI century. *The Changing Mind*, 317-353. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin,E., (2002). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E., (1999). *Les sept savoir nécessaires a l'éducation du futur*. UNESCO.
- Pettigrew, T.F. (1995). Gordon Willard Allport: A Tribute. *Journal of Social Issues*, 55, 415-427.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Polesel, J. (2006). Reform and reaction: creating new educational and training structures in Italy. *Comparative Education*, 42, 559-562.
- Raffaghelli, J. (2009). Insegnare in contesti culturali allargati. *Metacognizione e apprendimento: prospettive*, 89-123. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sterberg, R. (2004). Successful Intelligence in the Classroom. *Theory into practice*, 43, 274-280.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. Austin W. G. & Worchel S. (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tomasello, M.(2005). *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: Il Mulino.
- Touraine, A., (1998). *Libertà, Uguaglianza Diversità*. Milano: Saggiatore.
- Touraine, A., (2008). *La globalizzazione e la fine del sociale*. Milano: Saggiatore.
- Tropp, L.R., Pettigrew, T. F. (2005). Relationships between Intergroup Contact and Prejudice Among Minority and Majority Status Groups. *Psychological Science*, 16, 951-957.
- Vanini, P. (2003). *Potenziare la mente? Una scommessa possibile*. Brescia: Vannini.
- Zick, A., Pettigrew, T.F., Wagner, U. (2008). Ethnic Prejudice and Discrimination in Europe. *Journal of Social Issues*, 64, 233-251.

