



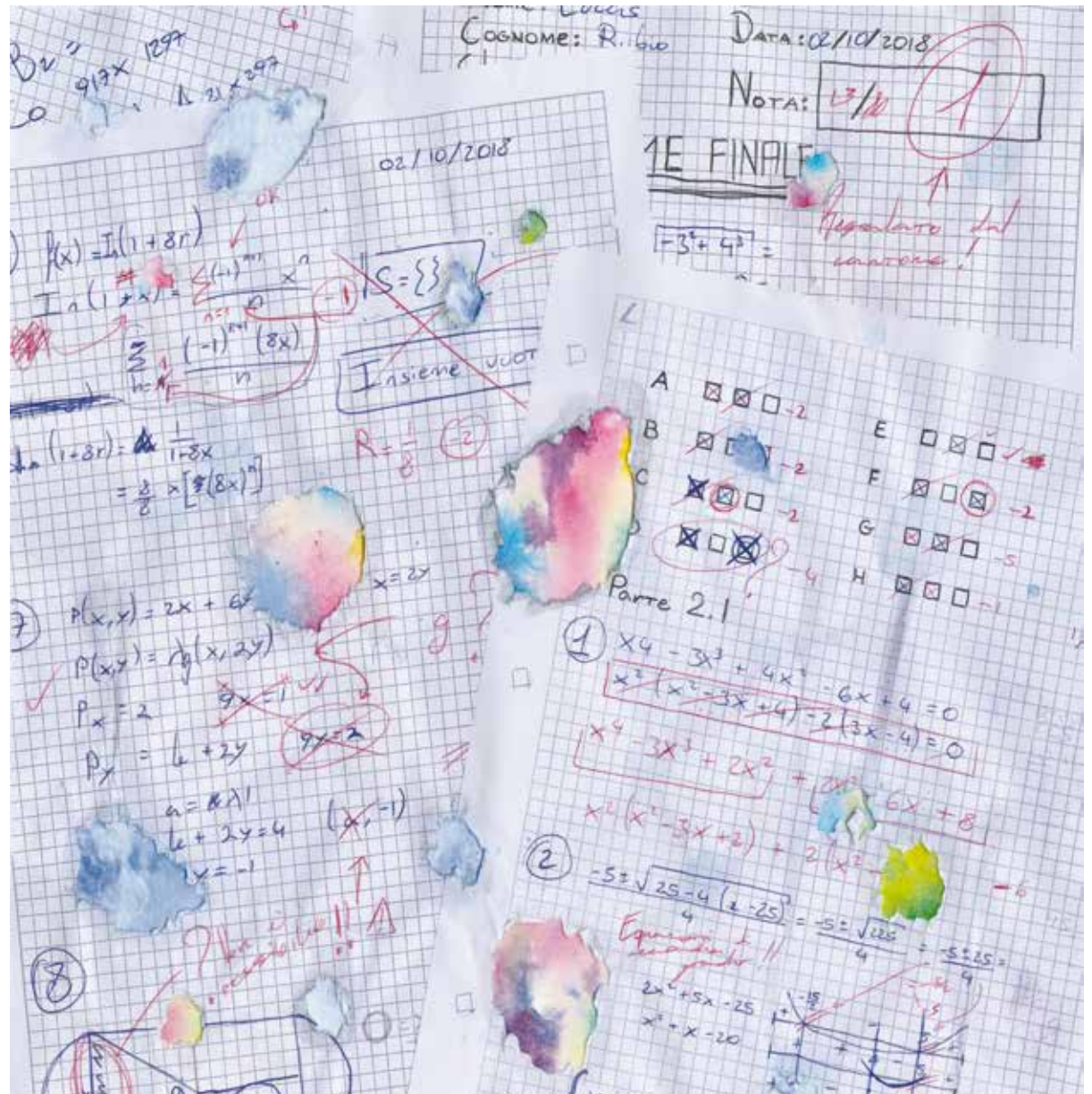
L'errore: una pietra da scartare o una pietra angolare? Elementi per lo sviluppo di una didattica dell'errore

Dr. **Pier Carlo Bocchi**, docente-ricercatore e coordinatore dell'Area di pedagogia e di didattica presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI | 31

Una volta gli errori si segnavano con la penna rossa. Con un tratto risoluto da bucare il foglio, quando un certo errore si ripresentava puntuale. Ora sono sottolineati con un altro colore, spesso solo con una linea di matita. Nondimeno, quando sono molti, fanno continuamente l'effetto di tante ferite su un foglio. Ferite che sembrano prolungarsi nello sguardo dell'allievo che è incappato in quegli errori. È forse per questo che appena può egli nasconde il foglio o, semplicemente,

lo dimentica. In definitiva, è la valutazione posta in fondo al foglio che interessa all'allievo, non lo stato delle correzioni.

La concezione dell'errore dipende dal rapporto tra conoscenza ed educazione che il docente possiede e che progressivamente elabora nel corso della sua pratica professionale. Seguendo Nigris (2005), possiamo delineare due cornici epistemologiche: quella normativa e quella della complessità. La prima può essere ben illu-



strata dalla metafora dell'imbuto di Norimberga, che trae origine da un'incisione su legno del Diciassettesimo secolo dove la mente è raffigurata come un recipiente da riempire. Benché questo modello sia stato progressivamente sconfessato dalla ricerca scientifica e non trovi ormai più spazio nei documenti ufficiali (programmi, prescrizioni, progetti), ancora oggi purtroppo i processi dell'insegnare e dell'apprendere tendono a ruotare attorno a questa idea della conoscenza e dell'educazione. Secondo questa concezione l'apprendimento è principalmente indotto dall'insegnamento. Ciò comporta la necessità di spezzettare il sapere in frammenti secondo un ordine di difficoltà crescente per permettere agli allievi, di ogni grado scolastico, d'impadronirsi delle conoscenze passando attraverso tappe predefinite. La conoscenza è qualcosa che alcuni possiedono e altri no; un insieme di nozioni che i primi possono versare nelle menti dei secondi. Questo modello trae origine sostanzialmente dalle teorie comportamentiste sviluppatesi all'inizio del secolo scorso che, trascurando i processi della mente, attribuiscono all'allievo un ruolo piuttosto passivo. Il cognitivismo di prima generazione, pur valorizzando l'attività cognitiva dei soggetti, ha successivamente avvalorato tale approccio. Si tratta, in definitiva, di un'impostazione che esprime una forte intenzionalità didattica sia sul piano della strutturazione curricolare del sapere sia su quello dell'organizzazione dei tempi e dei ritmi del lavoro didattico.

La cornice epistemologica della complessità, d'impronta costruttivista, sostiene invece che l'apprendimento si sviluppa prevalentemente attraverso la costruzione d'ipotesi interpretative della realtà. In questa prospettiva all'insegnante spetta il compito di proporre situazioni d'apprendimento aperte e complesse in modo da consentire agli allievi di avanzare le proprie congetture e di metterle alla prova, per poi, nel caso, rivederle e affinarle. La strutturazione e l'organizzazione dell'attività non è esclusivamente funzionale alle intenzioni dell'insegnante, ma lascia libertà di azione ai discenti. Il presupposto è che un disegno d'insegnamento non può farsi carico dell'apprendimento degli allievi a cui si rivolge, essendo questi ultimi al di fuori del suo controllo. Questo punto di vista incoraggia l'insegnante a riflettere sulle condizioni di possibilità dell'apprendimento, considerando la necessità di attribuire agli allievi determinate responsabilità.

Tale quadro contribuisce a promuovere una nuova visione dell'agire didattico. Se il paradigma normativo

ha promosso una didattica orientata al processo d'insegnamento, il paradigma della complessità permette di concepire la didattica come processo complesso; cioè come processo d'insegnamento-apprendimento, sottintendendo che l'atto didattico è comprensivo sia dell'azione dell'insegnante sia dell'azione dell'allievo, dando risalto al ruolo di quest'ultimo nello sviluppo del processo stesso (Sensevy, 2011).

Nell'approccio normativo l'errore è visto come qualcosa da evitare. La parcellizzazione del sapere e la semplificazione dei compiti creano infatti le condizioni per ridurre l'eventualità di compiere degli sbagli. Nella prospettiva della complessità, l'errore è invece parte integrante e naturale del processo di apprendimento; è strumento di conoscenza. Aderire a quest'ultima visione significa quindi creare le condizioni per considerare l'errore non come sbaglio da stigmatizzare, ma come una risorsa per l'apprendimento. Significa abbracciare una didattica che consideri l'errore come elemento costitutivo di ogni processo d'insegnamento-apprendimento: non una pietra da scartare ma una testata d'angolo, come sostiene Peticari (2005). Credo che il fascino di questa seconda via appaia intuitivamente a tutti noi. Vediamo di esaminarla meglio.

Il punto di partenza è la natura dell'essere umano. Il bambino piccolo è uno scienziato in erba. Dai primi mesi di vita formula, senza che ne abbia coscienza, delle ipotesi grazie alle osservazioni che compie sul mondo che lo circonda. Queste ipotesi sono in seguito costantemente riviste in funzione delle nuove esperienze compiute attraverso un gioco di deduzioni rigorose. Fa parte della sua natura cercare il senso delle cose. Non a caso Jerome Bruner, autorevole psicologo statunitense che ha contribuito a sviluppare la psicologia dell'educazione, sosteneva che lo scopo dell'essere umano è la ricerca di significato. Nei suoi percorsi il bambino si sbaglierà, riproverà, modificherà le sue strategie per affinarle progressivamente. L'errore è connaturato con le sue esperienze. Essere consapevoli che si può sbagliare rappresenta quindi la condizione imprescindibile per poter imparare. Se un allievo comprende che 'il diritto all'incompetenza' è inviolabile nella sua classe, sarà più disponibile a esprimere ciò che pensa e a condividere le sue idee. Potrà così continuare a comprendere il mondo che lo circonda con lo stesso atteggiamento di ricercatore che da sempre lo anima, rinforzando progressivamente il suo senso di competenza e la sua autostima. Se invece comprende che la sua scuola pretende da lui de-

34 | **Bibliografia**

Bocchi, P. C. (2015). *Gestes d'enseignement. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit*. Berne: Peter Lang.

Dehane, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris: Odile Jacob.

Nigris, E. (2005). *Didattica generale*. Milano: Guerini Scientifica.

Perticari, P. (2005). *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà d'insegnamento/ apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.

terminate risposte e non altre, se assimila che le sue idee non sono quelle che l'insegnante si aspetta da lui, e se, non da ultimo, capisce che gli errori saranno in qualche modo sanzionati, modificherà la sua postura. Abbandonerà gradualmente il suo spirito di studioso per assumere l'atteggiamento dell'allievo teso soprattutto a decodificare le aspettative dell'insegnante per evitare di sbagliare. Perché l'errore, in un contesto didattico in cui è regolarmente stigmatizzato, può far male. Non dobbiamo stupirci, allora, se un allievo non partecipa in classe. Negli ultimi due decenni abbiamo capito che le emozioni giocano un fattore decisivo negli apprendimenti. Oggi le ricerche nell'ambito delle neuroscienze lo comprovano: se le emozioni positive alimentano l'entusiasmo e la curiosità per l'apprendimento, quelle negative bloccano gli apprendimenti perché paralizzano certe reti neurali (come dimostrano gli studi di Dehane, 2018).

Gli errori sono una risorsa per cominciare a riconsiderare il rapporto tra conoscenza ed educazione. La possibilità di sbagliare, infatti, crea le condizioni per lo sviluppo di apprendimenti più efficaci, poiché le ipotesi fallite altro non sono che una risorsa per rendere meglio percorribile il processo di insegnamento-apprendimento a cui si sta partecipando, sia come allievi sia come docenti. Non a caso l'antica sapienza sosteneva che *errare humanum est*. E chi erra? Chi cammina su sentieri non battuti, chi non ha riferimenti prestabiliti, che obbligano a impegnare le risorse cognitive possedute in schemi di pensiero inscatolati e prefissati. A questo riguardo è utile ricordare che il senso etimologico del termine educazione (dal latino *ex-ducere*) è duplice. Nell'accezione abituale riporta al significato di guidare, di condurre verso uno scopo. È la concezione che ha dato vita al modello educativo prevalente in buona parte delle scuole delle democrazie avanzate, secondo cui "chi sa guida chi non sa", percorrendo itinerari ben conosciuti. Ma il verbo educare esprime anche un altro significato, forse meno conosciuto: quello di condurre via, di condurre in disparte, richiamando l'idea dell'essere trascinati, condotti oltre, sino a divergere da ogni percorso già tracciato. È questa una prospettiva che riporta la scuola alla necessità di considerare l'errore, gli sbagli e i fallimenti in una dimensione di ordinarietà e non come segni di incompetenze da biasimare e da eliminare con una certa ostinazione.

A questo punto sorge spontanea la domanda: come può la scuola (quella dell'obbligo in particolare) creare le condizioni affinché l'attitudine innata a imparare pos-

sa continuare a trovare luogo di espressione fra le mura dell'aula? Il principio basilare può essere espresso in questo modo: occorre staccarsi da un modello di fare scuola orientato al controllo e alla dipendenza, per abbracciare un modello votato alla responsabilizzazione degli allievi. In questa prospettiva sarà indispensabile far ricorso a compiti complessi e aperti, cioè a compiti che non richiedono di individuare *la* risposta corretta ma *una* risposta possibile. Senza il vincolo di trovare la soluzione attesa, gli allievi hanno l'opportunità di rielaborare le loro concezioni e i loro schemi mentali, dando origine a nuove conoscenze grazie anche al senso che questi compiti contestualizzati possono generare. In questo modo l'insegnante dissimula la sua volontà per provocare l'assunzione di responsabilità dell'allievo. Lo sviluppo di tale atteggiamento è denominato in letteratura *processo di devoluzione*. Va puntualizzato che questa opzione metodologica deve essere garantita a tutti gli allievi, non solo a quelli più avanzati. In un recente studio (Bocchi, 2015), condotto nell'ambito del gruppo di ricerca di didattica comparata della Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione dell'Università di Ginevra, abbiamo mostrato come nelle classi si sviluppano delle dinamiche di differenziazione didattica di cui gli insegnanti non sempre sono consapevoli. Succede così che gli allievi più avanzati beneficiano in genere della possibilità di confrontarsi con gli ostacoli cognitivi associati al compito, mentre agli allievi meno avanzati questi ostacoli sono generalmente nascosti: o perché l'azione di tutela stretta dell'insegnante indirizza questi allievi verso la buona risposta, impedendo loro di esprimersi in modo più autonomo, o semplicemente perché il compito è semplificato e trasformato in un'attività più agevole. In altre parole, con gli allievi meno avanzati spesso è l'insegnante a dettare implicitamente o esplicitamente le regole del gioco, strutturando i passi da compiere in un formato a suo giudizio conveniente, organizzando i tempi dell'attività ed esprimendo giudizi sugli esiti conseguiti. Essendo costretti a tener conto prioritariamente delle aspettative dell'insegnante, tali allievi cercheranno di comprenderne le intenzioni, rivolgendo meno attenzioni al compito in sé.

Va precisato che le conoscenze emerse dalle situazioni complesse connotate da elementi soggettivi devono essere in seguito oggetto di scambio e di riflessione nell'ambito di particolari situazioni didattiche. Tali momenti possono essere organizzati con tutta la clas-



se, a gruppi o anche individualmente. Lo scopo è quello di permettere all'insegnante di precisare e completare gradualmente quanto proposto dagli allievi (o da un allievo) nella prospettiva di fornire uno statuto culturale e 'istituzionale' alle idee prodotte. Alla fase di devoluzione seguirà quindi, in tempi e modi diversi in funzione del sapere in gioco, una fase di *istituzionalizzazione*. Parallelamente, il coinvolgimento degli allievi su attività più specifiche, tese all'esercitazione e al consolidamento, va a rafforzare il processo di acquisizione.

In questo modello didattico gli errori non sono sistematicamente corretti. L'insegnante valuta quali correggere in funzione dell'avanzamento dei processi d'insegnamento-apprendimento. Dedicando, inoltre, un'opportuna attenzione ai suoi interventi allo scopo di valorizzare le abilità di riflessione degli allievi. Tale dinamica può essere particolarmente incoraggiata grazie a un agire didattico che permette di passare dalla logica del comunicare, centrata sulla dinamica dei feed-back dell'insegnante, alla logica del conversare, orientata agli scambi interattivi fra due o più parteci-

panti. Concretamente, ciò significa scegliere come punto di partenza quello degli allievi, chiedendo loro di rendere esplicite le ipotesi, le strategie di apprendimento, le ragioni di determinate scelte perché, prima di agire, l'insegnante ha bisogno di capire.

Concludendo, ricordiamo che il fondamento della relazione didattica – ovvero di quella particolare relazione che si stabilisce tra un insegnante, un allievo e un oggetto di sapere – è costituito da una condizione specifica: quella che garantisce all'allievo di avanzare grazie al suo proprio movimento. Si tratta di un postulato, già formulato da Heinrich Pestalozzi e recentemente ripreso e precisato in chiave didattica da Sensevy (2011). Esso reclama la necessità per il docente di sviluppare una rinnovata disponibilità a considerare l'attività epistemologica degli allievi e il suo lavoro interpretativo, creando così i presupposti per accettare gli errori e le incompetenze. In definitiva, un rapporto tollerante nei confronti degli errori esprime un indicatore di qualità delle pratiche d'insegnamento-apprendimento, perché rappresenta un segno di riconoscimento dell'allievo in quanto persona innanzitutto.