

scuola ticinese

il senso dell'errore



- 3 | Claudio Biffi
Il senso dell'errore
- 5 | Giovanni Pellegrini
La neurobiologia dell'errore
- 11 | M. Piera Malagola
Quando l'errore fa paura
- 17 | Reto Medici
Errore e rimediazione
- 21 | Giovanni Lombardi, Matteo Crivelli
Il diniego dell'errore: che errore!
- 25 | Reto Torti
A spasso con le due facce dell'errore
- 31 | Pier Carlo Bocchi
**L'errore: una pietra da scartare
o una pietra angolare?**
- 37 | Matteo Piricò
Diabolus in musica
- 43 | Valérie Morelli Osterwalder,
Mario Bottinelli Montandon
A me gli occhi
- 49 | Simone Fornara
**Una sfida didattica: il laboratorio
di revisione del testo scritto**
- 53 | Stefano A. Losa, Marie-Hélène
Tramèr-Rudolphe, Miriano Romualdi
Errore e didattica del plurilinguismo
- 57 | Sandra Nessi, Giancarlo Sonzogni
**Un'esperienza didattica di matematica:
condivisione e autocorrezione**
- 61 | Silvia Sbaragli
L'errore in matematica

Il senso dell'errore

Claudio Biffi, collaboratore scientifico presso la Divisione della scuola

Il numero di *Scuola ticinese* che vi apprestate a leggere è attraversato da una convinzione. L'errore serve. L'errore è un'opportunità di crescita e di apprendimento. | 3

Una convinzione né nuova né originale; non per questo del tutto scontata. Non si spiegherebbe altrimenti la nostra paura di sbagliare, la nostra ambizione di non commettere errori e l'imbarazzo (o la rabbia) che di solito proviamo quando ci accorgiamo di aver sbagliato.

Certo, la paura di sbagliare è inevitabile, legittima e probabilmente necessaria quando un errore mette in pericolo la nostra incolumità o quella di chi ci sta vicino. L'errore però ci intimorisce anche in situazioni meno 'pericolose', come quando a scuola, durante una verifica, si è chiamati a rispondere a una o più domande.

Affinché l'errore costituisca un'opportunità di apprendimento e di crescita, non basta affidarsi alla saggezza degli antichi o a quella popolare (*sbagliando s'impara*). La trasformazione dell'errore in opportunità e la sua assunzione quale fattore di crescita o apprendimento non sono per nulla automatiche.

Una convinzione questa che attraversa i contributi degli autori che hanno voluto condividere con i lettori di *Scuola ticinese* il loro pensiero e le proprie riflessioni. Un'elaborazione positiva dell'errore richiede di mettersi in gioco, di cercare una soluzione a un problema sapendo che è possibile inciampare, rialzarsi e ripartire: capire l'errore quindi, e imparare da esso. Per farlo (dentro, accanto o fuori dall'aula) occorrono però condizioni, conoscenze e strategie adeguate, che gli autori descrivono applicando il filtro delle loro esperienze – dalla neurobiologia alla giustizia dei minori; dalla psicologia alla pedagogia delle lingue, della matematica... della musica o delle arti plastiche e visive.

Non bisogna poi dimenticare che l'errore ha anche a che fare con la creatività. Percorrere fedelmente vie tracciate da altri può essere rassicurante, può risparmiarci errori, ma – lo dimostra la didattica per competenze – l'apprendimento passa anche da percorsi inesplorati, meno lineari e più tortuosi.

Un ultimo appunto. *Scuola ticinese* non è fatta di sole parole. Il lettore abituale sa che gli allievi del corso di grafica del Centro scolastico per le industrie artistiche (CSIA) arricchiscono la rivista con una serie di immagini appositamente create. Allievi che si sono sentiti particolarmente interpellati dal tema scelto per l'approfondimento di questo numero. Le illustrazioni prodotte lo testimoniano e, guardandole, l'ambivalenza dell'errore appare precisamente raffigurata. L'errore è un *mostro* (quando ci fa paura e ci trascina a

67 | Demis Quadri
Raccontare le migrazioni

71 | Martina Robbiani, Alessandra Gregorio
Vivere esperienze diverse, insieme

75 | Franziska Antonioli, Maurizia Corsi,
Brigitte Rabaglio
Il sentiero della pace

79 | Maria Grazia Buletti
Il suono? "Unveroamico!"

4 |

sé) che tuttavia può diventare un *unicorno* quando lo affrontiamo – quando la società, la scuola, la famiglia e finalmente noi stessi ci mettiamo nelle condizioni di superarlo. Che sia allora questo il *sensò dell'errore*?



La neurobiologia dell'errore

Giovanni Pellegrini, dottore in neurobiologia, si occupa di dialogo tra scienza e società presso L'ideatorio dell'Università della Svizzera italiana

Come il cervello percepisce gli sbagli e cerca di trarre successo dai nostri fallimenti

| 5

Credete che la sequoia più alta del mondo non superi gli 80 metri di altezza. Ne siete convinti, anche perché vi è capitato di osservare dal basso i 65 metri del campanile di Intragna. 65 metri sono tantissimi, figuriamoci 80! Questa era la vostra piccola convinzione. Fin quando un giorno, sfogliando una rivista in sala da aspetto dal medico, scoprite che in California esiste una sequoia alta 115 metri. Che cosa capita nel vostro cervello?

Alcune recenti scoperte nell'ambito della neurobiologia mostrano come il nostro cervello abbia delle reti specifiche per accogliere l'errore, elaborarlo e attivare una presa di coscienza. Se da un lato sappiamo che *errare humanum est*, dall'altro, nel corso dell'evoluzione, il nostro cervello ha sviluppato dei centri cerebrali di fondamentale importanza: per molti animali sbagliare valutazioni, movimenti o percezioni comporta l'eliminazione immediata dell'individuo. "Non credevo fosse un leone", è un errore che non lascia scampo alla gazzella. Meglio quindi non sbagliare e valutare bene ogni situazione. L'attenta e ponderata analisi dei potenziali errori deve però convivere con la necessità di analisi immediate e rapide. Un eccessivo controllo dei movimenti o dei ragionamenti, bloccherebbe la linearità e la rapidità delle nostre azioni e dei nostri pensieri. Una seconda gazzella che, non volendo commettere errori, si soffermasse per alcuni secondi ad analizzare tutti i parametri in gioco (distanza, dimensione e sesso del leone), farebbe la stessa fine della prima. Ecco quindi un paradosso interessante per il nostro cervello. Per cavarcela, non dobbiamo commettere troppi errori, ma allo stesso tempo dobbiamo agire rapidamente. Come risolvere questo paradosso?

Errori che il nostro cervello ci nasconde

Una soluzione per agire rapidamente è semplificare le valutazioni e i ragionamenti (sbagliandoci ogni tanto). Gli organi di senso raccolgono in ogni istante tantissime informazioni, troppe per essere valutate rapidamente dal nostro cervello. Per sopravvivere a questa tempesta di segnali (e per risparmiare anche un po' di energia), il cervello agisce seguendo scorciatoie mentali. In altre parole, un modo per affrontare la complessità del mondo è quello di renderci attenti unicamente ad alcune informazioni, cancellandone altre. Il risultato è interessante: possiamo muoverci in un mondo alta-

mente complesso con serenità e immediatezza. Sapere se una sequoia sia davvero alta 115 metri, 100 o 80 non è così fondamentale per lo svolgimento della nostra giornata. Questa semplificazione non ci costringe a soffermarci su ogni dato e ci offre una maggiore linearità nella presa di decisioni.

È per questo che la maggior parte delle decisioni non viene presa con la logica ma con le intuizioni. Esistono meccanismi cerebrali che fanno sì che solo alcuni elementi arrivino fino alla nostra coscienza, mentre tanti altri elementi sono ignorati o agiscono senza coinvolgere i centri coscienti del pensiero. Sono semplificazioni che applichiamo in ogni istante della nostra vita, per esempio quando state comprando una nuova maglietta, quando esprimete una preferenza per un candidato alle votazioni cantonali oppure quando un insegnante si appresta a esaminare una prova scritta svolta da un allievo. Non è l'incompetenza ad entrare in gioco, ma sono le scorciatoie mentali. Questi meccanismi si osservano anche tra gli esperti, per esempio quando devono prendere importanti decisioni razionali (che alla fine razionali non sono) nel mondo economico, commerciale, giuridico o politico¹. Siamo tutti al volante di una macchina alimentata da tante piccole incoerenze, con prese di decisioni che agiscono seguendo euristiche che non vengono nemmeno comunicate al guidatore. Per il nostro cervello, quando deve agire rapidamente, è più semplice ignorare eventuali nuovi dati e continuare a muoversi all'interno di una comoda certezza, anche se fittizia. L'alternativa sarebbe fermarsi costantemente al bordo della strada senza sapere dove andare. Ignorare i possibili errori a volte è utile.

Illusioni del pensiero

Persino la percezione si basa sulla ricostruzione di una realtà coerente: uno scotoma nella retina, cioè un punto in cui di fatto l'occhio non può percepire nulla, viene compensato dal cervello che aggiunge le informazioni mancanti. La continuità percettiva è più utile di un buco nel campo visivo. Lo stesso meccanismo si applica al nostro pensiero. Ricostruire una realtà coerente con quanto si è creduto fino a quel giorno richiede meno energie che mettersi in gioco ad ogni istante con nuove valutazioni. Le scorciatoie mentali sono una semplificazione della realtà che ci permettono di mantenere una certa fluidità cognitiva e di rispondere rapidamente alle sfide che incontriamo. Un esempio: durante un incontro con degli insegnanti ho consegnato ad un primo gruppo

Note

¹ Si possono trovare numerosi esempi nei primi capitoli di Kahneman, D. (2012). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.



Monica Mueller
2° anno di grafica – CSIA

un foglio con la seguente domanda: “La sequoia più alta del mondo è più o meno alta di 180 metri?”. Ad un secondo gruppo di insegnanti ho consegnato un foglio identico ma con una domanda leggermente diversa: “La sequoia più alta del mondo è più o meno alta di 80 metri?”². Ad entrambi i gruppi ho poi chiesto di scrivere, secondo loro, quanto era alta la sequoia più alta del mondo. Il primo gruppo ha stimato l’altezza della sequoia più alta del mondo a 140 metri mentre il secondo gruppo l’ha stimata a 95 metri. In assenza di altre informazioni per una decisione rapida prendiamo il primo dato a disposizione: il primo gruppo si è agganciato ai 180 metri presenti nella domanda e ne ha diminuito un po’ il valore, il secondo gruppo è partito dagli 80 metri e ne ha aumentato un po’ il valore. Vi direte che è normale perché di fatto nessuno conosce a memoria l’altezza delle sequoie, ma in verità questo meccanismo accade anche nelle valutazioni degli esperti, nelle trattative di vendita, di case o di auto o nell’assegnazione di una nota ad uno studente. Per lo stesso meccanismo (effetto ‘ancoraggio’) nei negozi ci offrono promozioni con la

scritta “massimo 7 pezzi”, così noi, agganciandoci a quel 7, ne acquistiamo 3 o 4. La stessa promozione senza l’indicazione sul numero massimo di pezzi acquistabili ci porterebbe a comprarne 1 o 2.

Il nostro cervello riesce a prestare attenzione simultaneamente a pochi elementi e questa è un’altra fonte di errore importante. Sono celebri alcuni filmati che mostrano una nostra cecità rispetto a fatti che succedono davanti ai nostri occhi ma che ignoriamo perché la nostra attenzione era rivolta ad altro³. Questi test ci rendono incapaci di vedere la realtà, fino ad essere pronti a giurare che un fatto, presente, non sia successo, e quindi ci rendono anche ciechi di fronte alla nostra cecità. Sbagliamo, senza neppure saperlo.

Semplificare è più economico

Il nostro cervello rappresenta il 2% della massa corporea, ma utilizza fino al 20% del glucosio consumato dal nostro organismo. Una richiesta di energia molto importante che influenza la nostra capacità di giudizio. Celebre e preoccupante è uno studio realizzato sulle ca-

Note

²
Ivi, capitolo II.

³
<https://www.youtube.com/watch?v=vjG698U2Mvo>.

pacità di giudizio di otto giudici israeliani che dopo aver sentito le motivazioni dei detenuti, assegnavano o meno la libertà sulla parola⁴. La decisione di accordare la libertà era presa, secondo i giudici, seguendo dei criteri razionali e ponderati. In media veniva accordata nel 35% dei casi. Gli studiosi si sono accorti che l'approvazione delle richieste seguiva un andamento bizzarro. Era alta dopo le pause (caffè del mattino, pranzo e merenda del pomeriggio) mentre rasentava lo zero lontano dai pasti. La conclusione fu inquietante: il cervello stanco, in assenza di energia, non riesce a considerare la complessità di ogni caso e tende a fornire la risposta più immediata (rifiuto della libertà). È verosimile che la dinamica messa in evidenza dallo studio israeliano possa verificarsi in altri contesti, ad esempio durante dei colloqui di lavoro oppure durante i consigli di classe.

Un'altra scorciatoia mentale adottata più o meno da tutti è l'effetto alone: crediamo facilmente che le persone del nostro partito, gli abitanti del nostro villaggio, le persone che appartengono alla nostra famiglia, i membri del nostro gruppo religioso, ecc. siano migliori degli altri. È un evidente errore di valutazione nel quale ricadiamo costantemente. Questo comportamento ci fa leggere la realtà in maniera selettiva, evidenziando gli elementi che confermano le nostre credenze e annullando gli altri elementi. Tale meccanismo si esprime anche in negativo ("quelli dell'altro partito non capiscono nulla"). Ecco un esempio reale tratto dal mondo della scuola: una studentessa liceale prendeva sempre 6 in italiano. Era davvero molto brava, anche se non sono sicuro che le sue opere valessero davvero sempre un 6. Poco importa, alla maturità ottenne un 6 sulla pagella. Suo fratello prendeva invece mediamente 3,75 ai temi di italiano. A volte 3,5, a volte 4,25, una sola volta 4,5. Un giorno l'insegnante del fratello, al suono del campanello, ritirò i temi e propose di continuare la scrittura del testo il giorno dopo. Lo studente chiese allora aiuto alla sorella. Un piccolo sostegno che aveva il pregio di raggiungere due scopi: aumentare la sua media in italiano e allo stesso tempo valutare se l'effetto alone si applicava anche nelle valutazioni degli insegnanti. La sorella gli scrisse un tema con cura, capacità e intelligenza e lui lo trascrisse su un foglio e il giorno dopo arrivato in classe sostituì il foglio originale del tema con quello copiato dalla sorella. L'esperimento fu particolarmente interessante perché i due studenti avevano la stessa insegnante di italiano. Risultato? Prese 4,5. Non 6. Per anni la stu-

dentessa usufruì di un effetto alone positivo, mentre lo studente subì un effetto alone negativo. Anche se l'esempio viene da un'altra realtà scolastica, credo che faccia ugualmente riflettere.

Spesso la coerenza e la continuità da un'informazione all'altra non esiste, però è necessario costruirne una, anche se artificialmente congegnata dal nostro cervello. Questa coerenza costruita ci convince a compiere le giuste scelte e ad adottare i comportamenti corretti anche se puntellati di sbagli, errori e imprecisioni. Se una certa ricostruzione coerente della realtà, anche se impregnata di semplificazione e incorrettezze, è utile per agire rapidamente, è ugualmente importante identificare gli errori e porvi rimedio: se la gazzella confonde un leone con un ippopotamo muore, lo stesso capita alla formica se non impara dagli errori quando è alla ricerca di cibo. A volte l'errore è così evidente che il cervello deve correre ai ripari. In questi casi il cervello smette di confabulare e attiva precise reti di neuroni.

Quando il cervello si accorge di sbagliare

Dal piccolo sistema nervoso della lumaca fino ai processori che muovono i robot su Marte, l'errore gioca un ruolo fondamentale per l'apprendimento. Occorre quindi disporre di un sistema capace di identificare una discordanza tra risultato e previsione. A tutti è già capitato di compiere un movimento falso: stiamo appoggiando il piede sullo scalino e ci accorgiamo che quel passo è troppo corto e ci farà cadere. Il movimento previsto e quello in corso non corrispondono. In questi casi il cervello produce in soli 0.008 secondi un'onda elettrica negativa misurabile con un elettroencefalogramma, chiamata ERN (Error Related Negativity)⁵. Lo scopo di questa risposta rapida è correggere in tempi brevissimi il passo della gamba troppo corto. L'onda negativa non permette tuttavia di porre rimedio all'errore. Sono necessari altri circuiti cerebrali che attiveranno una risposta corretta. Il rallentamento della risposta, indipendentemente se sia un movimento o un ragionamento, è però il primo passo fondamentale per poter identificare quel che non quadra e porvi rimedio. La genesi di quest'onda avviene nella corteccia prefrontale mediana e in particolare nella corteccia cingolata anteriore. Non sorprende quindi che, le lesioni di queste regioni, portino anche ad un deficit nell'auto-monitoraggio del comportamento e alla perdita dell'abilità di correggere gli errori. Esistono varie teorie sul significato dell'onda negativa ERN: alcuni ricercatori sostengono che essa

Note

4 Danziger, S. et al. (2010). *Extraneous Factors in Judicial Decisions*, PNAS 1, 42, 2.

5 L'onda ERN è stata scoperta per la prima volta nel 1990 da due gruppi di ricerca distinti: Michael Falkenstein, J. Hohnsbein, J. Hoormann, e L. Blanke presso l'Istituto di Neurofisiologia a Dortmund in Germania e da W.J. "Bill" Gehring, M.G.H. Coles, D.E. Meyer e E. Donchin presso l'Università del Michigan negli USA.



Viktoria Tabone
2° anno di grafica – CSIA

monitora la differenza tra quanto previsto e quanto effettivamente succede oppure potrebbe servire come base per successivo apprendimento per rinforzo. Viste le regioni cerebrali implicate, altri ricercatori sostengono che questa onda sia un segnale che dimostra l'attivazione di un sistema in grado di aumentare i meccanismi dell'attenzione. Anche se il significato non è ancora chiaro, è evidente che il cervello è capace di identificare fin da subito un errore. Nella maggior parte dei casi, l'errore non viene identificato mentre lo si realizza, ma scopriamo i nostri sbagli ad azione conclusa: è solo dopo aver tirato il calcio di rigore, che ci accorgiamo di aver mandato il pallone a lato. È solo quando l'insegnante ci ridà la verifica corretta, che ci accorgiamo degli errori fatti due settimane prima. Anche in questi casi, il cervello reagisce e crea una risposta diversa, l'onda PE (Error Positivity)⁶, che si manifesta tra i 100 e i 500 millisecondi dopo l'identificazione dell'errore. L'onda PE potrebbe rappresentare il meccanismo iniziale che permette di rivalutare quanto successo e adattare strategie e comportamenti. Essa potrebbe riflettere la fase cosciente di rilevamento degli errori.

Dalle onde cerebrali alla pedagogia dell'inciampo

La neurobiologia dell'errore è un soggetto nuovo e in fase di studio. Sarà interessante capire i legami tra queste onde, le emozioni e l'apprendimento. Basti pensare al ruolo delle emozioni nel giudicare un fatto come giusto o sbagliato o nello svolgere un compito in maniera corretta o meno, oppure al necessario rinforzo positivo che deve avvenire per consolidare l'apprendimento dopo l'errore. Sembrerebbe esistere una concordanza tra le osservazioni raccolte: le regioni implicate per la genesi delle onde ERN o PE sono collegate a dei neuroni situati nel mesencefalo, che reagiscono agli errori aumentando o diminuendo la liberazione di dopamina e che potrebbero essere alla base dei meccanismi biologici dell'apprendimento per rinforzo.

Non bisogna però pensare che tutto capiti come se fossimo delle macchine. Il cervello elabora in parallelo milioni di informazioni e molte di queste vanno a influenzare le nostre analisi. Quello che risulta chiaro è che la capacità di identificare un errore si situa tra due sistemi che si alternano: da una parte un primo siste-

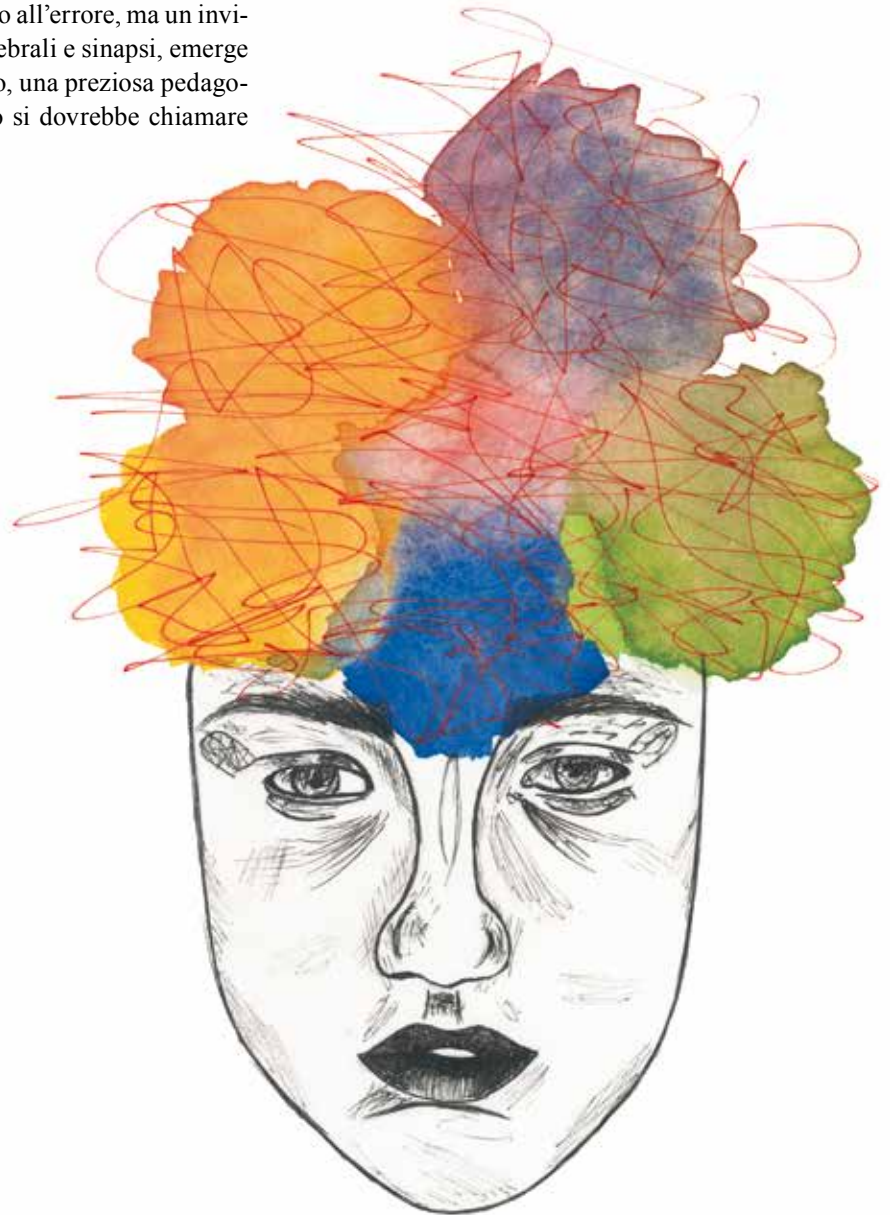
Note

6

Orr, J. M. & Carrasco, M. (2011). The Role of the Error Positivity in the Conscious Perception of Errors. *Journal of Neuroscience*, 31, 16, pp. 5891-5892.

ma ci mantiene tranquilli, ci assicura una coerenza d'azione evitando di mettere in dubbio in ogni momento le esperienze acquisite, dall'altra, esiste anche un sistema capace di identificare gli errori e di confrontarli con le nostre previsioni, affinché possiamo imparare dalle esperienze adattandoci meglio all'ambiente in cui viviamo.

Se dalle sinapsi ci spostiamo alla persona, considerare questi meccanismi ci permette di guardare con più tenerezza ai nostri errori e a quelli degli altri. I dati raccolti dimostrano quanto la nostra presunta razionalità sia infarcita di errori, incoerenze e decisioni irrazionali. Non è un semplicistico elogio all'errore, ma un invito ad accoglierlo. Tra onde cerebrali e sinapsi, emerge un sistema naturale selezionato, una preziosa pedagogia dell'inciampo: si chiama o si dovrebbe chiamare anche scuola.





Quando l'errore fa paura

M. Piera Malagola, psicoterapeuta, formatrice presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI, ricercatrice associata presso il Centro di Terapia Strategica di Arezzo

Stratagemmi per superare la paura di sbagliare attraverso l'aiuto di genitori e insegnanti

| 11

“Sbagliando s’impara!”

Quante volte ci siamo sentiti ripetere questo proverbio o noi stessi ne abbiamo fatto uso per evidenziare che la conoscenza si accresce imparando dai nostri errori. Sbagliando, cosa si impara? Se l'errore ci permette un aggiustamento del processo di apprendimento è innegabile il suo valore. Possiamo stare tranquilli.

Ma cosa succede se, sbagliando, mi preoccupa? Provatelo a prendere qualche minuto di tempo per pensare a quando eravate seduti ai banchi di scuola e l'aver commesso un errore vi ha fatto sentire a disagio o, peggio, vi ha fatto sentire sbagliati. Quando l'esperienza dell'errore si associa a un giudizio di chiara disapprovazione e percepiamo disistima da persone significative, come possono essere un insegnante o un genitore, viviamo una sensazione negativa. Nella maggior parte dei casi succede che questo brutto momento sia transitorio. Per altri non è così: Daniel Pennac, professore per una vita e apprezzatissimo romanziere, in un'intervista racconta: “Ero un pessimo studente perché avevo paura di non saper rispondere alle domande che mi facevano gli adulti”¹.

In che circostanze sbagliare diventa un problema? Se questa sensazione di fallimento e insicurezza interiore risulta intollerabile, l'esperienza scolastica diventa una tortura e la paura di sbagliare rende difficile lo stare in classe diventando, in alcune situazioni, il motivo principale di abbandono dello studio.

I disturbi d'ansia che riguardano la performance scolastica, con ovvie conseguenze sui processi di apprendimento, stanno aumentando vistosamente negli ultimi decenni e le loro manifestazioni comportamentali a volte non sono immediatamente riconoscibili. In alcuni casi, per più ragioni, i disturbi possono venir confusi con l'ormai inflazionato deficit di attenzione con iperattività (ADHD) per una sovrapposizione sintomatica. Per prima cosa, avere sintomi d'ansia a scuola crea difficoltà nel concentrarsi e fa diminuire l'interesse ad apprendere; ciò può essere erroneamente letto come un deficit di autoregolazione dell'attenzione. L'iperattività motoria che si può esprimere con comportamento disorganizzato e incapacità a rimanere fermi è la medesima risposta che si riscontra nelle persone che hanno paura quando sono in contatto con la situazione temuta. Lo stesso vale per i deficit di autoregolazione dei comportamenti, presenti nell'ADHD così come nell'area dei disturbi fobici, come far fatica ad addormentarsi, essere irritabili, ipervigili o con eccessive risposte di allarme.

Anche la valutazione diagnostica legata alla somministrazione di test può diventare una situazione che, generando paura di sbagliare, attiva comportamenti che producono spesso troppi falsi positivi nel percorso diagnostico. Alcuni studiosi hanno addirittura ipotizzato che ci sia un rapporto tra l'impennata diagnostica dei casi di ADHD (un ragazzo americano su cinque entro i 17 anni riceve una simile diagnosi e il 70% di questi assume farmaci) e l'enfasi crescente che viene posta sulla performance scolastica (Gopnik, 2016).

Alessandra e la paura di fare errori

Proverò ora a illustrare, attraverso il caso di una bambina di seconda elementare, come la paura possa essere alla base di problemi che si manifestano con difficoltà del comportamento e del rendimento scolastico. Per aiutare questa bambina verranno utilizzati protocolli di trattamento dei disturbi fobici, che si sono distinti per la loro efficacia ed efficienza e che fanno riferimento al Centro di Terapia Breve Strategica di Arezzo diretto dal Professor Giorgio Nardone².

Vedo per la prima volta la mamma e il papà di Alessandra (nome di fantasia, ndr) alla fine della seconda elementare: mi chiedono una consulenza perché sono disorientati. Raccontano che la loro bambina ha iniziato la scuola primaria contenta, anche se gli insegnanti della scuola dell'infanzia avevano consigliato di trattenerla ancora un anno perché la vedevano un po' immatura. I genitori, avendo visto spesso la figlia fare progressi di crescita importanti in pochi mesi, per non toglierla dalla compagnia dei suoi amici hanno preferito mandarla alle elementari. L'inizio della scuola sembra promettente e i primi mesi passano veloci. A gennaio le maestre convocano la famiglia. Riferiscono che il rendimento scolastico della bambina è discontinuo, spesso è distratta, continua ad alzarsi, devono frequentemente richiamarla, è difficile vederla concentrata a lavorare, ogni pretesto è buono per chiedere di andare in bagno. Anche i genitori avevano notato qualcosa di strano: dopo le vacanze autunnali Alessandra inizia a far fatica a svolgere a casa i pochi compiti che le vengono assegnati, quando è il momento di iniziare piange e fa i capricci. Nel frattempo la bambina mostra difficoltà a staccarsi dai suoi genitori, non frequenta più il parco giochi vicino a casa, dice di non aver voglia di giocare, sembra una bambina triste. Non vuole andare alle feste di compleanno dei suoi compagni. I colloqui fra gli insegnanti e i genitori diventano frequenti, i maestri continuano a in-

Note

¹ <http://www.mangialibri.com/interviste/intervista-daniel-pennac>.

² Chi fosse interessato all'argomento può approfondire la conoscenza del trattamento strategico dei disturbi fobici in testi specifici (Nardone 1993, 2000, 2003a).

sistere che la bambina ha qualcosa che non va, che insomma non riesce a farcela a scuola, che sarebbe meglio farla vedere da uno specialista dato che vedono in lei i segnali di un disturbo da deficit di attenzione con iperattività. I genitori sono in disaccordo con la scuola. Reagiscono supportando Alessandra, passano tanto tempo a casa a ripetere quello che viene fatto in classe. I risultati non arrivano. In primavera la piccola sembra avere un leggero miglioramento. In virtù di questo spiraglio le insegnanti decidono di promuoverla. La seconda elementare è peggio della prima, sembra che la bambina non riesca a imparare. I genitori decidono allora di contattare uno specialista. Viene fatta una valutazione testistica che conferma l'idea delle docenti: viene diagnosticato un deficit dell'attenzione con iperattività e consigliata la somministrazione di un farmaco specifico, ma i genitori non sono convinti.

A questo punto della storia conosco il papà e la mamma di Alessandra. Sono genitori molto attenti e premurosi, chiedono ogni giorno alla figlia come è andata la scuola e ogni mattina le fanno raccomandazioni dicendole di comportarsi bene. Domando loro se la bambina avesse mai riferito di aver paura, mi guardano stupiti. Effettivamente, già in prima elementare la piccola aveva detto che aveva paura di andare a scuola e continuava a chiedere ai genitori rassicurazioni sull'amore che loro provavano verso di lei. Tutto il quadro mi sembra chiaro: Alessandra ha paura ad affrontare il lavoro scolastico, cerca di evitarlo il più possibile, non riesce a stare ferma, è così stressata che chiede molto frequentemente di andare in bagno. Quando proprio la costringono a lavorare si sente 'nel pallone' e sbaglia in continuazione. Secondo il protocollo strategico dei disturbi fobici (Nardone, 2012) nei bambini il trattamento è di tipo



Marissa De Giovanetti
2° anno di grafica – CSIA

indiretto e avviene attraverso il coinvolgimento dei genitori. Lo stratagemma che viene utilizzato è il seguente: alla bambina verrà dato uno spazio serale di 15 minuti chiamato 'il gioco degli spaventi' dove lei racconterà tutte le sue paure esasperandole attraverso le sue peggiori fantasie.

La mamma e il papà dovranno ascoltare in religioso silenzio. Al di fuori di quel momento, nessuno potrà parlare di scuola, né fare alcun tipo di raccomandazione sul suo comportamento.

Alessandra è contentissima di questo gioco e senza esitazione racconta come un fiume in piena che ha paura di fare errori, di sbagliare, di rimanere in seconda elementare mentre i suoi compagni andranno in terza, di essere sgridata dalle sue maestre, di essere stupida e che per questo motivo i suoi genitori non le vorranno più bene. Man mano che i giorni passano, lei sembra sempre più tranquilla e nei 15 minuti serali inizia a raccontare che a scuola stanno anche succedendo cose belle e che non capisce come mai ma riesce a lavorare meglio. Riprende a uscire a giocare al parco giochi, accetta gli inviti alle feste di compleanno. Durante l'estate viene seguita per un programma di recupero. L'insegnante di sostegno, in accordo con i genitori, ha preparato per lei del materiale per consolidare i suoi apprendimenti. Lavora con maggior tranquillità, ma anche qui la consegna sarà un po' particolare: tutte le volte che la mamma la vedrà un po' titubante dovrà chiedere alla bambina di impegnarsi a fare almeno sette errori! Per Alessandra tutto è più semplice. Senza la pressione che prima c'era nella sua testolina, per cui tutto doveva essere perfetto, e siccome per ubbidire alla mamma deve sbagliare un pochino, la tensione emotiva si riduce tantissimo. Quando finisce di fare i compiti va alla 'caccia degli errori' e quando li trova si diverte a correggerli. La sera prima dell'inizio della terza elementare dice: "Sai mamma? Sono proprio contenta che siano finite le vacanze, non vedo l'ora di tornare a scuola!".

Cosa ha prodotto questo rapido cambiamento?

Molto in breve, il presupposto di partenza di un intervento strategico è guardare ai problemi umani nella logica del loro funzionamento. Parlando di età scolare ovviamente l'attenzione si allarga alle modalità comunicative familiari in cui il bambino cresce. Il trattamento delle paure dei bambini fino ai 12 anni

circa avviene attraverso un intervento indiretto che cerca di conoscere quali sono le modalità comunicative e comportamentali più ridondanti che una famiglia mette in atto quando si trova ad affrontare un problema fobico. Si parla più precisamente di modelli di famiglia (Nardone, Gianotti, Rocchi, 2001) per identificare alcuni stili principali di sistemi valoriali e di comunicazione che influenzano profondamente la mente di un bambino.

Sono ormai molti gli studi che evidenziano correlazioni fra gli stili di accudimento genitoriali e i disturbi fobici, evidenziando i pericoli di un atteggiamento iperprotettivo che va nella direzione di impedire ai figli di vivere esperienze di sofferenza. Proprio così i genitori di Alessandra sono andati fuori strada: invece di accettare e rimanere tranquilli di fronte al sano timore che una bambina può provare nei confronti di un'esperienza nuova, sono andati a loro volta in ansia. Attraverso la prescrizione del 'gioco degli spaventi' il tipo di comunicazione cambia completamente. La bambina può esprimere fino in fondo tutte le sue preoccupazioni davanti ai genitori e, vedendo che loro rimangono in silenzio e tranquilli, si rasserena, lei stessa entra in contatto con le sue paure e per effetto paradossoso ogni sera pensa ai pensieri più paurosi sentendosi sempre più tranquilla. La nuova risposta comunicativa dei genitori, ovvero la capacità di ascoltare senza intervenire, ha permesso alla bambina di fortificare il suo carattere e di sviluppare la fiducia in sé stessa e nelle proprie capacità.

Una simile competenza può essere trasferita anche in ambito scolastico in termini di comunicazione e relazione tra insegnante e studente timoroso? Si può intervenire in modo efficace sui bambini che mascherano il loro timore attraverso problemi comportamentali o su quelli che rendono manifesta la propria paura?

L'esperienza condotta al Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI, nelle offerte di formazione continua degli insegnanti, sia nel corso di base "Sopravvivere con un sorriso a bambini e ragazzi difficili" sia nel corso avanzato "Attenti ma non sempre", pare confermare questa possibilità. Tra i vari contenuti trattati vengono evidenziati gli effetti delle modalità comunicative più frequentemente utilizzate con gli alunni che hanno paura di sbagliare. Ci sono atteggiamenti intuitivi e logico-razionali comunemente utilizzati dagli adulti quando un bambino esprime una paura che invece di produrre beneficio creano disagio.

Il più comune è forse la frase “Non devi aver paura!”. Sicuramente pronunciata con l’intento di rassicurare, nel migliore dei casi produce nel bambino la sensazione di essere sbagliato e di non sentirsi capito. Dopo un simile atteggiamento dell’adulto spesso agli alunni resta solo la modalità comunicativa difensiva di riserva, che si manifesta con un distacco dal compito: “Non lo so fare, non mi va!”.

Ovviamente ogni situazione ha la propria peculiarità e originalità e occorre evitare di correre il rischio di cadere in generalizzazioni semplicistiche. Tuttavia potrebbe essere utile fare un piccolo esempio su come ci si può concretamente comportare quando un alunno dice di aver paura. Il primo passo, il più importante, è rimanere in silenzio mentre si ascolta e, se questo sembra troppo poco, durante l’ascolto, sorridere benevolmente e fare cenni di assenso con il capo. Comportandosi in questo modo, comunemente succede che l’alunno si fermi, ci pensi un momento e poi si metta a lavorare, come se si sentisse già meglio, già un po’ più forte.

Se invece l’emozione della paura sembra più pressante si può provare a chiedere: “Raccontami le cose peggiori che potrebbero succedere se tu sbagliassi...” e ancora lo si ascolta in religioso silenzio per cinque minuti, un tempo tutto sommato limitato ma così utile che farà risparmiare molto tempo in seguito. La capacità di un adulto di mantenersi tranquillo, evitando di fare o dire qualsiasi cosa, di fronte alla normale esitazione di un alunno è la comunicazione in assoluto più rassicurante.

La tranquillità dell’insegnante diventa il punto su cui il discente costruisce la sua sensazione di sicurezza. Come se si potesse dire fra sé e sé: “Se il mio insegnante è tranquillo vuol dire che io vado bene così per come sono e per quello che sento”. Ci vuole una grande capacità per bloccare l’impulso a parlare, ma sono proprio gli insegnanti più coraggiosi quelli che sanno correre il rischio di sedersi e ascoltare senza proferire parola, per essere d’aiuto quando uno scolaro esprime verbalmente una preoccupazione.

Nel caso di un alunno che tende a bloccarsi di fronte a un compito, si può utilizzare anche un altro stratagemma operativo: il ‘gioco degli errori’, che consiste nella richiesta paradossale del docente all’alunno di commettere volontariamente un certo numero di sbagli, permettendo di “modificare gradualmente la reazione dello studente di fronte al *fallimento*. Infatti, l’esplora-



16 | **Bibliografia**

Bartoletti, A. (2013). *Lo studente strategico, come risolvere rapidamente i problemi di studi*. Milano: Salani.

Gopnik, A. (2017). *Essere genitori non è un mestiere*. Torino: Bollati Boringhieri.

Nardone, G., Equipe del Centro di Terapia Strategica (2012). *Aiutare i genitori ad aiutare i figli: problemi e soluzioni per il ciclo di vita*. Milano: Salani.

Nardone, G., Gianotti E. & Rocchi, R. (2001). *Modelli di famiglia*. Milano: Ponte alle Grazie.

zione di tutti i metodi possibili per sbagliare ridimensiona la portata dei tanto temuti fallimenti, e abitua la mente a percepire l'errore come parte del gioco” (Bartoletti, 2013, p. 88).

Che senso trarre da tutto ciò? Forse semplicemente l'idea che per aiutare i bambini nel loro processo di crescita ci sia bisogno di adulti curiosi e capaci, siano essi genitori o insegnanti. Adulti che possano vivere con serenità la scuola come un luogo nel quale è possibile essere preoccupati per qualcosa di nuovo e sconosciuto senza che ciò diventi un problema. Adulti che possano prestare aiuto solo nel caso in cui è il bambino in prima persona a richiederlo. Stratagemmi come 'il gioco degli spaventati' o 'il gioco degli errori' permettono poi ai bambini di sperimentare la paura senza per questo andare fuori strada. Come ama citare Giorgio Nardone, in un'antica tavola sumerica si legge: “La paura guardata in faccia si trasforma in coraggio, la paura evitata diventa timor panico”. È proprio la capacità di affrontare in prima persona le difficoltà della vita a costruire le basi della sicurezza personale.



**Errore e rimediazione.
Alcune considerazioni sulla giustizia
riparativa, sulla conciliazione e sulla
mediazione penale**

Reto Medici, magistrato dei minorenni del Canton Ticino

| 17

Una giustizia a misura di minore

Il diritto penale minorile si occupa dei reati commessi da minori in età tra i dieci e i diciotto anni. La società viene sfidata e deve decidere come reagire di fronte a quei giovani che hanno commesso sbagli o errori di rilevanza penale: occorre dimostrare che l'ordine giuridico vale e che viene applicato, che agli autori di reato vengono posti dei limiti.

Il minore autore di reato viene condannato a una pena che deve tenere conto dell'età e della capacità di discernimento. L'azione penale non deve nuocere al minore e non deve interrompere i processi educativi in atto. È importante ricordare questi principi del diritto penale minorile perché l'80% dei minori condannati non diventerà recidivo e quindi le trasgressioni penali sono un fenomeno passeggero nella vita del minore: un errore compiuto durante il suo percorso di crescita, che in genere non si ripete. Gli autori di reati gravi e con diverse recidive sono circa l'1-2% della popolazione (ciò significa comunque per l'intera Svizzera tra 7'000 e 14'000 minori).

I sistemi di giustizia si misurano sui soggetti più deboli; è lì che si verifica se la giustizia riesce a essere uguale per tutti, "consci che libero è soltanto chi usa della sua libertà e che la forza di un popolo si commisura al benessere dei più deboli dei suoi membri"¹. Il reato rappresenta ben più di un incidente di percorso, di una scelta di vita errata, o della semplice violazione di una norma giuridica: esso è violazione delle persone e delle relazioni interpersonali, in una parola è violazione dei diritti individuali delle vittime. Sulla base di questo assunto, si ritiene che la giustizia non possa essere perseguita unicamente mediante la punizione del colpevole. Principale obiettivo della giustizia riparativa è la riparazione, nel massimo grado possibile, del danno, o meglio dell'offesa arrecata a vittime individuali dirette e indirette, ma anche alla comunità, la quale ha vissuto direttamente o di riflesso la vicenda criminale².

Il Consiglio d'Europa ha adottato nel 2010 delle linee guida per una giustizia a misura di minore³, allo scopo specifico di garantire che la giustizia sia sempre sensibile nei confronti dei ragazzi, indipendentemente da chi sono o da ciò che hanno fatto. Nel testo introduttivo si afferma che per essere a misura di minore, la giustizia dovrebbe incarnare gli ideali propri dell'amicizia; dovrebbe cioè sapersi porre come un amico: una persona che ti tratta bene, che si fida di te e di cui ti puoi fidare, che ascolta quello che hai da dire e a cui presti ascol-

to, che ti capisce e che sei in grado di capire, e come un vero amico ha il coraggio di dirti quando sei nel torto e stare dalla tua parte per aiutarti a trovare una soluzione. La linea guida n. 24 stabilisce inoltre che gli strumenti alternativi al procedimento giudiziario, quali la mediazione e i metodi alternativi di risoluzione delle controversie dovrebbero essere incoraggiati ogniqualvolta questi possano servire al meglio l'interesse superiore del minore.

Tra gli strumenti della giustizia riparativa la mediazione può essere considerata la più importante ed è l'unico a essere oggetto di definizione internazionale⁴. La mediazione è un processo dove la vittima e l'autore di reato sono messi in condizione, se vi acconsentono liberamente, di partecipare alla soluzione delle questioni derivanti da un reato attraverso l'aiuto di un terzo imparziale (il mediatore).

"Siamo soli, senza scuse. Situazione che mi pare di poter caratterizzare dicendo che l'uomo è condannato ad essere libero. Condannato perché non si è creato da solo, e ciò non di meno libero, perché, una volta gettato nel mondo, è responsabile di tutto quanto fa"⁵. Questa famosa frase di Jean-Paul Sartre, una sorta di commento al Dostoevskij dei fratelli Karamazov e al suo "se non vi è immortalità dell'anima, non vi è neppure virtù e dunque tutto è lecito", è certamente carica di una drammatica visione della vita, poiché ci richiama – come cittadini, educatori o giudici – al senso della responsabilità e al valore della libertà. Proprio perché vogliamo essere liberi, siamo, dobbiamo, vogliamo sentirci responsabili delle nostre azioni e dei nostri errori, così come siamo, dobbiamo, vogliamo essere partecipi di ciò che ci accade. Il principio che ispira gli operatori della giustizia minorile oggi è dare dignità ai ragazzi di cui ci prendiamo cura aiutandoli ad assumere la propria responsabilità e a ricostruire con loro il valore di essere parte di una società, anche e soprattutto quando si trovano a rendere conto di un reato compiuto, di un errore in cui cadono. Capire cosa vuol dire appartenere alla società, condividere spazi di vita, emozioni, progetti, può aiutare questi ragazzi a maturare le ragioni per cui non tutto è lecito. Quando non tutto è lecito, infatti, acquisisce senso anche la parola libertà⁶.

La riparazione attraverso la mediazione

Nella sua pratica quotidiana, il magistrato dei minorenni si occupa del perseguimento e del giudizio dei reati previsti dal diritto federale commessi da minori

Note

1 Cfr. Costituzione federale della Confederazione Svizzera. Preambolo. La Costituzione contiene diversi diritti fondamentali, diritti civili e obiettivi sociali che richiedono ancora molti sforzi per essere attuati nel nostro Paese

2 Mannozi, G. & Lodigiani, G. (2017). *La giustizia riparativa, formanti, parole e metodi*. Torino: Giappichelli.

3 Cfr. Linee guida del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa per una giustizia a misura di minore adottate dal Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa del 17 novembre 2010 e relazione esplicativa. La Svizzera è membro del Consiglio d'Europa dal 1965.

4 Cfr. Raccomandazione del Consiglio d'Europa R(99),19.

5 Sartre, J.-P. (1963). *L'esistenzialismo è un umanismo*. Milano: Mursia editore, p. 47.

6 A questo proposito si veda il testo introduttivo di Caterina Chinnici, Capo dipartimento per la Giustizia minorile italiana condiviso dal sottoscritto magistrato dei minorenni https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_5_1.wp.



Sara Violeta Iori
2° anno di grafica – CSIA

in età tra i dieci e i diciotto anni, nonché dell'esecuzione delle relative sanzioni⁷. Nella legge è codificata l'idea di mettere a confronto, in taluni casi, l'autore del reato e la vittima e di cercare una composizione tramite il confronto perché può essere altamente educativa ed è in sintonia con lo spirito del diritto penale minorile che si prefigge la prevenzione della recidiva, l'educazione e la protezione del minore.

La conciliazione è sempre condotta dal magistrato dei minorenni. Può tuttavia capitare che competenze particolari siano necessarie per condurre a buon esito le trattative tra la vittima (la parte lesa) e il minore imputato. In questo caso il magistrato dei minorenni può incaricare un terzo di intervenire al suo posto.

Nelle procedure di mediazione penale il procedimento viene invece sospeso. Il mediatore dev'essere una persona riconosciuta nel campo della mediazione, ma si può comunque fare ricorso anche ad altre figure professionali in funzione di criteri più consoni alla specificità del caso o del minore imputato. Una mediazione è esclusa se misure protettive sono già state ordinate dall'autorità civile (per esempio dall'autorità regionale di protezione), se queste misure devono ancora essere prese o se non sussistono le condizioni per l'impunità. Una mediazione non viene inoltre presa in considerazione se i fatti non sono stati almeno essenzialmente chiariti. In effetti non è molto sensato prevedere una mediazione se il minore imputato nega categoricamente i fatti. La possibilità della mediazione non deve tuttavia essere esclusa in maniera generale nemmeno in questo caso: il giovane deve assumere il proprio errore per poterlo riparare e allo stesso tempo elaborare.

Come per la conciliazione, il procedimento viene ripreso se la mediazione ha esito negativo, mentre è obbligatoriamente abbandonato se la mediazione ha successo. Il Cantone con la maggior esperienza, iniziata una trentina di anni fa, è quello di Friburgo, dove il 40% dei procedimenti penali viene affrontato con gli strumenti della conciliazione e della mediazione penale. Nel nostro Cantone le procedure di mediazione penale sono rare mentre i tentativi di conciliazione sono numerosi. Questa situazione è dovuta al fatto che vi sono relativamente pochi anni di esperienza; l'istituto della mediazione è poco conosciuto e le attività per la sua diffusione sono scarse. Si costatano inoltre delle risposte negative alla proposta di iniziare un percorso di mediazione, a vantaggio della condanna dell'autore. Nel nostro Cantone vi è dunque ancora molto da fare a

favore di una cultura della mediazione, in ambito penale ma non solo. I principi che guidano la mediazione e gli strumenti che la realizzano possono essere applicati anche nel campo della formazione e dell'educazione. La volontà espressa lo scorso mese di luglio dal Consiglio di Stato di voler implementare la funzione del mediatore anche nelle scuole medie superiori – facendo tesoro delle esperienze acquisite nel settore della formazione professionale – rappresenta in quest'ottica un importante passo in avanti. Lo stesso si può dire per quei progetti di mediazione che si stanno facendo strada all'interno della scuola dell'obbligo⁸.

Si tratta di strumenti ormai consolidati e che non rappresentano un approccio permissivo di una società troppo tollerante, sono bensì degli strumenti educativi e giuridici assai efficaci, come dimostrano i dati sui tassi di recidiva che, nel nostro Paese, sono significativamente inferiori per tutte le tipologie di reato rispetto agli Stati confinanti.

Il diritto penale minorile può allora essere considerato come un dispositivo legale efficace, che permette di affrontare le situazioni con le quali le autorità penali si confrontano quotidianamente.

Note

7

Cfr. Legge federale sul diritto penale minorile (Diritto penale minorile, DPMIn) del 20 giugno 2003 (RS 311.1) e Legge federale di diritto processuale penale minorile (Procedura penale minorile, PPMIn) del 20 marzo 2009 (RS 312.1).

8

Un esempio interessante per il settore della scuola media è rappresentato dal progetto di mediazione tra pari *Peace Force*, descritto nel numero 320 di *Scuola ticinese* (2, 2014).



Il diniego dell'errore: che errore!

Giovanni Lombardi e Matteo Crivelli, psicologi, orientatori scolastici
e professionali

Chi evita l'errore, elude la vita (Carl Gustav Jung)

Commettere errori è umano; perseverare nel commetterne di nuovi lo è forse ancora di più. Errare non è unicamente una caratteristica tipica delle persone, ma è anche un aspetto che le contraddistingue rispetto alle altre creature del regno animale, le quali fin dai primi istanti della loro vita sono programmate e pilotate dal loro istinto. Per questo motivo è poco probabile che i castori commettano degli errori nella progettazione delle loro dighe o che le mucche si sbagliano nella loro alimentazione. Oltre ad essere una caratteristica che contrassegna il genere umano, commettere errori è un prezioso strumento che ci permette di apprendere e di migliorarci costantemente. Qualsiasi storia di successo, dal bambino che riesce a intraprendere i primi passi al volo intorno al globo terrestre di *Solar Impulse* oppure alla pubblicazione della saga di Harry Potter, è la risultante di un percorso disseminato di errori, ostacoli e intriso di profonde delusioni. Il denominatore comune dell'epilogo trionfante di queste grandi imprese e di qualsiasi altra sfida della vita è un tragitto costellato di errori fino al traguardo; sbagliarsi è dunque parte integrante dell'apprendimento. Di più, non solo l'errore fa parte dell'apprendimento, ma addirittura lo facilita. Gli individui, senza passi falsi o momenti di apparente stallo evolutivo, senza occasioni di duello con la realtà che prepotentemente oppone resistenza alla motivazione e alle ambizioni – e senza quegli episodi che permettono di aggiustare il tiro – raggiungerebbero sicuramente risultati al di sotto delle loro aspettative. Bisogna quindi sfatare il luogo comune secondo il quale le persone di successo non falliscono mai in virtù delle proprie doti naturali.

La realtà è ben diversa: infatti gli individui considerati come talentuosi assumono generalmente più rischi rispetto alla media e per questo commettono anche più errori rispetto agli altri. La differenza risiede nell'interpretazione che consegue agli errori: perché le persone che nella vita raggiungono gli obiettivi prefissati sono anche quelle che riescono ad analizzare positivamente i propri errori e ad utilizzarli come materiale grezzo per migliorarsi costantemente e superare gli ostacoli. Anche se commettere errori è il modo principale con cui tutti noi impariamo, numerosi fattori come l'ambiente nel quale siamo inseriti o lo stile educativo che abbiamo ricevuto possono influenzare la maniera con cui tendiamo a vivere i nostri errori. La

famiglia, infatti, rappresenta uno dei principali luoghi deputati all'apprendimento della paura di sbagliare.

Nelle famiglie in cui i genitori veicolano il messaggio che rinunciare sia meglio che fallire, dove gli insuccessi assumono dimensioni sproporzionate e all'interno delle quali errori irrilevanti vengono marchiati come difetti personali, è più probabile che i figli interiorizzino e adottino gradualmente uno stile comportamentale evitante, che in età adulta sarà reiterato in molte situazioni della vita. Senza volerlo, la cultura familiare con uno stile educativo 'controllante' o 'protettivo' può contribuire a creare degli individui insicuri e inibiti nei confronti dell'esplorazione di sé e del mondo circostante. Quest'influenza familiare può portare i figli a dirigersi in maniera inconsapevole esclusivamente verso esperienze rispetto alle quali hanno la garanzia pressoché totale di riuscita. Tale atteggiamento di ostinata permanenza all'interno della propria zona di agio impedisce loro di sperimentare positivamente l'errore e quindi di crescere sul piano personale. Da notare, poi, che nella vita abbiamo quasi tutti pronunciato o sentito pronunciare la massima "sbagliando s'impara". Ciononostante, culturalmente, siamo soliti attribuire all'errore una valenza negativa. Nell'attuale società occidentale spesso l'apparire la spunta sull'essere al fine di godere di uno o più bonus di vita ed evitare conseguenze emozionalmente o socialmente dannose. In questo contesto mortifero per l'autenticità, il giudizio altrui e la paura della disapprovazione smorzano sul nascere molte iniziative e gli errori sono poco valorizzati o peggio ancora, stigmatizzati. Secondo questa prospettiva l'errore è percepito da chi lo osserva come una devianza dalla norma, mentre chi lo commette tende a identificarsi in esso cadendo così nella sua principale insidia. Oltre a ciò, nella vita di tutti i giorni, l'audacia nelle scelte non è incoraggiata. Scegliere è un movimento che termina con un taglio netto, vale a dire un'operazione che permette di scomporre i vari elementi presi in considerazione nella scelta. Questo movimento porta con sé il rischio di sbagliare, un rischio che fa paura soprattutto perché tale processo si svolge in una zona d'incertezza e di non ritorno dove l'errore è soggetto ad un doppio giudizio: quello esterno e quello solitamente più intransigente del proprio giudice interiore.

Per poter progredire in maniera soddisfacente e costante nella vita, conducendo un'esistenza in armonia con noi stessi, dovremmo abbracciare una visione del



Anna Giannini
2° anno di grafica – CSIA

mondo più esistenzialista, che ci pone come completamente liberi di determinare il nostro destino e per questo ci invita ad interrogarci sul proprio rapporto al mondo e sulle questioni fondamentali che scandiscono la vita. In quest'ottica l'errore è visto come la possibilità per accedere alla propria singolarità e per contribuire al proprio sviluppo. Tale atteggiamento permette di prendere le distanze rispetto ai propri sbagli, di imparare a giudicare gli errori come normali, ammissibili e sopportabili, liberandoci dalla morsa asfissiante della paura. Prendere le distanze dai propri errori consente di riconoscerli come propri, di assumerne la responsabilità a livello sociale, scolastico o professionale. Considerare un fiasco come un'opportunità di apprendimento invece che una caratteristica personale, ci permette di evitare l'irrimediabile passo falso colmo di sofferenza, senso di colpa e rimpianto: ovvero il 'rinunciare a fare' per non rischiare di sbagliare.

Da un punto di vista dell'orientamento scolastico, professionale e di carriera, nell'arco della vita, le persone si confrontano sempre più frequentemente con scelte significative da compiere e decisioni difficili da prendere. In questo momento turbolento caratterizzato da un'accelerazione dei ritmi quotidiani, da una crescente instabilità, così come dalla pluralità di modelli di vita possibili, gli individui sono costretti a muoversi tra due

poli: libertà e insicurezza. Un'ambivalenza, questa, che non solo permette alle persone di decidere più liberamente la loro sorte e diventare più autonome, ma le obbliga a farlo, senza scampo. Una tale indipendenza impone di vivere nella responsabilità e determinare la propria esistenza esercitando delle scelte.

È proprio dietro alla responsabilità di dover scegliere e decidere che si staglia, come un'ombra, la paura dell'errore, la cui forza è direttamente proporzionale alla sinistra connotazione che l'errore assume nella società. Questa paura si riscontra frequentemente nei giovani in situazione di transizione e nei loro genitori, i quali aggrappandosi alle certezze di 'un'epoca della solidità' ormai dissoltasi, sono persuasi che il successo di un percorso post-obbligatorio si misuri esclusivamente in base all'assenza di interruzioni o biforcazioni formative. Indietreggiare di fronte alla paura dell'errore nelle scelte di vita e di carriera porta gli individui a sviluppare forme d'indecisione invalidanti, come la procrastinazione o la delega delle decisioni, con il rischio di sprofondare lentamente in una vera e propria patologia dell'autenticità dovuta all'inesorabile deriva della propria traiettoria di vita rispetto a sé. In quest'ottica un errore spesso sottovalutato è quello di non accorgersi che si sta vivendo sotto la guida di influenze esterne, senza controllo né consapevolezza. La conse-

24 | **Bibliografia**

Csillik, A. (2017). *Les ressources psychologiques*. Malakoff: Dunod.

Dejours, C. (2015). *Travail: usure mentale*. Montrouge: Bayard Éditions.

Nicolas, C. (2015). *Suicide et environnement organisationnel*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Oly-Louis, I., Vonthron, A., Vayre, E., Soidet, I. (2017). *Les transitions professionnelles : nouvelles problématiques psychosociales*. Malakoff: Dunod.

Pepin, C. (2016). *Les vertus de l'échec*. Paris: Allary Éditions.

guenza del non aderire ai propri valori può portare le persone a sperimentare una stridente dissonanza esistenziale e a vivere un vuoto di senso.

In tempi recenti, i numerosi contributi della psicologia positiva – che a differenza di quella clinica s'interessa principalmente al funzionamento sano, efficiente e ottimale degli individui – hanno portato nuovi spunti e modelli che la psicologia dell'orientamento può impiegare efficacemente, allo scopo di valorizzare le risorse degli individui e attrezzarli affinché possano superare le difficoltà che si interpongono fra essi e i loro obiettivi. Alcuni interessanti lavori suggeriscono di rivolgere l'attenzione al senso che le persone attribuiscono alle loro scelte, al lavoro e alla propria esistenza poiché esso favorisce il sentimento di efficacia professionale, l'adattamento al contesto e la soddisfazione di vita. La costruzione del senso è possibile grazie all'elaborazione delle esperienze da parte dell'individuo, tra le quali vi sono anche quelle meno immediatamente 'digeribili'. Infatti, sono

proprio gli eventi difficili che molto spesso custodiscono un notevole potenziale per lo sviluppo del senso dell'esistenza. Le attuali pratiche di orientamento si prefiggono quindi di sostenere sia le persone adulte sia quelle più giovani nell'appropriazione del loro vissuto incrementando quella consapevolezza di sé indispensabile per afferrare saldamente le redini della propria vita e dirigerla verso quello che si è veramente. Introdurre il concetto dell'errore come un 'incrocio', piuttosto che come un 'muro', implica che i professionisti dell'accompagnamento si astengano dal rinforzare la speranza illusoria e spesso controproducente di trovare a tutti i costi la strada giusta al primo tentativo, riferendosi alle carriere lavorative lineari di un tempo, ormai non più rappresentative del mondo del lavoro odierno.

In conclusione, come abbiamo visto, gli errori possono fungere da 'carburante mentale' per affrontare coraggiosamente le onde della vita. Non vi è dubbio che gli insuccessi, i fallimenti e le sconfitte siano parte integrante della vita di ognuno di noi. A fare la differenza non è l'errore in sé, ma la reazione in risposta a tali difficili momenti. Mentre alcune persone sono capaci di usare queste occasioni per costruirsi e diventare più resistenti, altre tendono a farsi travolgere dai propri errori e a viverli come una punizione o un completo annullamento identitario. Tale conduzione esistenziale può portare a vivere gli insuccessi come vere e proprie pecche, a vergognarsene e soprattutto a non mostrarli, rimuovendoli dalla propria coscienza il più rapidamente possibile. Questa strategia non ci consente di rimanere fedeli a noi stessi, di valorizzare la vita e di avere il coraggio di guardare con fermezza negli occhi i nostri sbagli per coglierne gli insegnamenti. Se non ci si mette in gioco e se non ci si sfida un po', si finirà per rimanere ancorati al proprio modello limitato del mondo vivendo rinchiusi in una sorta di 'bolla autosigillante' di convinzioni individuali distorte. Coscienti del fatto che le vittorie personali siano più energizzanti e inebrianti da vivere delle sconfitte, certamente fallire non è gradevole e cadere fa male; malgrado ciò queste esperienze sono portatrici di maggiore saggezza rispetto a quelle dove apparentemente tutto sembra filar liscio. Chi non decide di elaborare gli errori commessi in passato, rischierà di portarseli appresso e di riversarli addosso alle persone che incrocerà sul suo cammino. Allo stesso modo, senza la dovuta attenzione alle cause che hanno portato al successo, presto o tardi si finirà per essere vinti dalla propria vittoria.





A spasso con le due facce dell'errore

Reto Torti, docente presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI



Sara Violeta Iori
2° anno di grafica – CSIA

Introduzione

Nel corso di una vita, di errori se ne possono fare e, guardandomi alle spalle, penso che quelli nei quali sono cascato senza accorgermene siano stati momenti preziosi che mi hanno permesso di crescere e riuscire. Ricordo al liceo quando, ancora adolescente, decisi di fermarmi per un anno e ripetere una classe. A quell'età ero spesso svogliato, non capivo perché non ero più l'allievo brillante di una volta. Anche se tutti mi dicevano che avevo le potenzialità, non ero più motivato allo studio. Grazie alla pazienza dei miei genitori e alla loro comprensione riuscii a superare quel momento particolare e a scorgere, con maggiore fiducia, la mia strada, trasformando quindi in un'opportunità di crescita lo stato di erranza che caratterizzò quell'anno di adolescenza. Questo piccolo racconto riguardante la mia esperienza dovrebbe suggerire al lettore come l'errore rappresenti le due facce di una stessa medaglia. Spetta a noi insegnanti e pedagogisti identificarle, attraverso un'osservazione attenta che porti uno sguardo diverso sull'errore, al fine di saperlo sfruttare al meglio nella formazione e nell'educazione.

L'errore rivisto nella sua funzione naturale: causa di punizione o di evoluzione?

L'errore può assumere un valore positivo. Non poterlo vivere appieno, con le paure che comporta, quali l'insuccesso, il giudizio degli altri e il fallimento, sarebbe come mancare a una lezione di vita. L'errore è comunemente considerato come qualcosa di pericoloso. È meglio non commettere errori perché le conseguenze potrebbero portare a lesioni, incidenti, malattie, ritardi: errore del pilota, vizi del contratto, mutazioni genetiche. Quando parliamo di errore, di riflesso lo vogliamo evitare perché potrebbe mettere a rischio la nostra esistenza e quella di chi dipende da noi. Anche nella pedagogia tradizionale l'errore doveva essere evitato e, per riuscire in questo intento, si ricorreva alle punizioni.

I neuroni originariamente hanno la stessa funzione, sia negli esseri viventi privi di mente, sia in quelli più complessi come noi. Queste cellule si sono specializzate nel controllo per mantenere l'equilibrio dell'organismo chiamato omeostasi e, tramite la trasmissione di impulsi elettrici, liberano delle molecole associate a stati di ricompensa o punizione, tra le quali dopamina, noradrenalina, serotonina, cortisolo, ossitocina, vasopressina, che provocano in noi stati di piacere o di dolore.

Evitare l'errore apparentemente ha una funzione di sopravvivenza e di quieto vivere. Antonio Damasio paragona questo concetto a quello di 'valore biologico'. Una pubblicità di un antidolorifico mostrava un elefante con il suo piccolo, ripresi da dietro, che correvano in una savana, e lo spot recitava: "Tutti fuggiamo dal dolore". Ma l'errore può essere veramente cancellato? Negli esseri viventi dotati di coscienza e di un sé, non potrebbe assumere un valore che permetta un'evoluzione con conseguente beneficio per l'individuo o la collettività? La risposta potrebbe essere molto banale: sì, alcuni errori hanno portato a nuove scoperte. Le mie preferenze sono la Tarte Tatin, la penicillina e l'America.

Molti affermerebbero che queste scoperte sono frutto del puro caso perché non sottostavano ad un controllo. Questo vale anche per quella parte di mutazioni genetiche che hanno consentito agli organismi di adattarsi ai cambiamenti ambientali: errori di codifica e trascrizione.

Se l'errore non esistesse forse non starei qui a scrivere questo articolo. Allora perché l'errore è punito? All'interno di un organismo dove i ruoli delle diverse cellule sono specificati fin dalla loro nascita, l'errore è da evitare per preservare l'omeostasi e quindi l'equilibrio. In questo vi sono delle similitudini con il

discorso di John Dewey nel primo capitolo di *Democrazia e educazione*. La differenza sostanziale è che la cellula, che compone un organismo e si duplica per mitosi, darà origine a due cellule identiche già programmate e pronte ad assumere il loro ruolo. Questo non è così semplice in un organismo complesso come quello composto di persone, chiamato società.

Mantenere stabilità e continuità nelle società: la valutazione dà forma alla norma

La trasmissione delle informazioni non avviene unicamente per mezzo della duplicazione del DNA ma per meiosi e successivo incontro dei gameti. Quanto appreso tramite l'esperienza e memorizzato nella mente dell'anziano sarà invece trasmesso al più giovane per mezzo dei gesti e della parola. A livello della comunicazione antropologica ricordiamo l'albero delle chiacchiere del villaggio (*arbre à palabre*) attorno al quale i bambini si radunavano per ascoltare le storie degli anziani. Allora, il perdurare della memoria manteneva quell'equilibrio perfetto con la natura, modificando qua e là dettagli o personaggi, per adattarsi ai cambiamenti che avvenivano nell'ambiente.

L'adulto non può quindi evitare di esercitare un controllo sul piccolo immaturo facendo un continuo confronto tra le sue esperienze in memoria e quello che osserva nel bambino, il quale, un giorno, prenderà il suo posto. Qui interviene un primo concetto di valutazione che sottostà al rapporto di dipendenza che esiste con il proprio genitore, ma anche con i ruoli e le attese dell'adulto e del gruppo. I valori che permettono la coesione di un insieme di persone, le credenze e i comportamenti che regolano i rapporti tra i vari individui, dovranno essere iscritti, trasmessi o diremo insegnati al piccolo per mantenere l'equilibrio dell'organismo.

Uscire dai ranghi, non ascoltare i consigli dei propri genitori, non conformarsi alle attese del gruppo può causare conseguenze gravi, punite e represses. Come per il valore biologico, potremmo immaginare che il dolore sia il mezzo per punire, sanzionare e quindi riportare all'equilibrio e alla normalità l'organismo sociale. L'uscire dai ranghi, per me che osservo la nostra società, significa essere fuori da un intervallo considerato nella norma. I caratteri e i comportamenti che appaiono più frequentemente all'interno di un gruppo, codificati nelle regole che definiscono i rapporti tra gli individui, sono quelli che definiscono la norma stessa. Uscire dai ranghi vuol dire, per un soggetto, essere fuori dai valori di una

distribuzione normale, dove il gruppo si distribuisce secondo una curva gaussiana che si basa sul calcolo delle probabilità. È il valore o soggetto estremo in statistica. È ottenere un risultato inferiore a ottantacinque punti a un test del Q.I. o, al contrario, superare il valore di centoventi punti. Questo concetto è ben incorporato in noi e non abbiamo bisogno di fare studi statistici per applicarlo nella vita quotidiana, come suggerito da Nisbett, Krantz, Jepson e Kunda nel loro articolo pubblicato su *Psychological Review* e intitolato "The Use of Statistic Heuristics in Everyday Inductive Reasoning". Più un evento si presenta con una frequenza alta e più associamo uno statuto di normalità a quest'ultimo. Penso a quando negli anni Novanta ero in Inghilterra e vedevo quei giovani adolescenti, vestiti tutti con la stessa uniforme, andare al mattino a scuola; era come se quell'uniforme significasse appartenere a uno stesso gruppo e nascondere le differenze tra i singoli individui.

Qui la mia domanda attuale: ma non potevamo nascere già programmati per assumere dei ruoli ben definiti ed evitare queste complicazioni e perdite di tempo? No, qui si nasconde una grande fonte di ricchezza se giriamo la faccia della medaglia rappresentata dall'errore. L'essere diverso deve rappresentare un'opportunità per l'individuo, ma anche per la società. Noi pedagogisti dovremmo staccarci un po' da quel ruolo di controllori assunto sin dalle origini dai neuroni e considerare la persona come un organismo a sé, dotato di una propria identità e capace di avere un proprio controllo.

Il concetto di controllo, a volte, si può confondere con quello di valutazione. In Francia il termine era utilizzato per le prove scritte. Oggi ancora possiamo parlare di controllo se ci riferiamo alla correzione di un dettato. I criteri e gli indicatori che permettono al docente di stabilire se vi è presenza o assenza di errori ortografici non sono così difficili da stabilire. Considerando la sua definizione, secondo il dizionario di pedagogia francese di Raynal e Riunier, ci accorgiamo che il significato di controllo oggi può in parte accostarsi a tecniche specifiche usate per la valutazione di competenze e al bisogno incessante di definire indicatori precisi che vogliono dare un carattere sempre più oggettivo alla valutazione. Questa è una preoccupazione che trova già origine con la nascita della docimologia. La differenza risiede nel fatto che, nella valutazione, la scelta di indicatori e criteri dovrebbe assumere un senso, sia per chi valuta sia per chi è valutato. Nel controllo invece, essi devono unicamente corrispondere a una norma.

La contraddizione dell'errore correlato alla variabile del tempo

Ritorniamo al valore che dovrebbe assumere il sé. Possiamo immaginare che il controllo riferito ad una norma, una legge o una cultura non possa lasciare margine all'errore, al rischio che il sé sperimenti e magari cada, si faccia male e scopra poi la propria strada. Questa idea può ricondurci all'etimologia della parola 'errore' e permette inoltre di intuire come il tempo sia un'altra variabile che gioca contro l'opportunità data dall'errore.

Errore significa errare, andare vagando qua e là senza una meta precisa. Il mio collega di geografia, con cui tenevo un corso, diceva ai docenti in formazione che, per conoscere una città, bisogna innanzi tutto girovagare senza una meta precisa. A prima vista questo comportamento può essere considerato come una perdita di tempo, eppure, passare delle ore a girare qua e là per le strade può rivelarsi molto edificante non solo per avere l'opportunità di costruirsi una propria immagine della città, ma perché dietro a ogni angolo si può scoprire qualcosa di nuovo.

L'origine dell'avversione verso il 'perder tempo' può essere spiegata in natura attraverso la teoria della Regina Rossa protagonista di *Alice nel Paese delle Meraviglie*, proposta da Van Valen. Per mantenere sempre il proprio posto bisogna correre il più velocemente possibile. Questa corsa è riferita alla competizione tra specie viventi diverse, che, al fine di poter sopravvivere, devono continuamente sapersi riadattare. Ma tale modifica non può verificarsi nel tempo se, ad un certo punto, non avviene una mutazione genetica, ovvero un errore nella codifica o se il genotipo trasmesso alla discendenza non è sufficientemente ricco nella sua diversificazione. Ecco che entriamo in contraddizione con quanto esposto sopra e dobbiamo rivalutare l'importanza dell'errore anche in natura.

Una prima conclusione è che l'errore deve esistere se vogliamo dare l'opportunità ai cambiamenti di manifestarsi nel tempo.

L'errore come fonte di apprendimento nel mondo dell'educazione

La mia opinione sull'errore è maturata, grazie ai concetti esposti sopra, ma anche grazie all'esperienza e all'opportunità che la vita mi ha dato di provare e di sbagliare nel campo dell'educazione e della formazione (sono stato docente di scuola elementare, educatore, membro sostituto di un'autorità regionale di protezione

e ora sono docente presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI).

Penso al tempo di cui ho avuto bisogno come educatore per capire quegli adolescenti considerati, da me, fuori norma, che ho conosciuto all'Istituto Vanoni di Lugano. Docente di scuola elementare, confrontato con adolescenti che reclamano la loro libertà quando non sanno comportarsi secondo le regole imposte dalla società fuori dalle mura dell'Istituto. Non è servito punirli, forse la coerenza e la pedagogia del contratto hanno funzionato in alcune occasioni, ma non sempre! Per chi desidera ricette eccone una impegnativa: armarsi di molta pazienza, stare accanto a loro dando loro lo spazio e il tempo necessario per commettere errori.

L'educazione non può garantire la riuscita in ogni caso. Chi educa si muove nell'incertezza, nel tentativo, nella sperimentazione, nel rinnovamento continuo come l'evoluzione. L'errore deve essere fonte di apprendimento per entrambe le parti: colui che educa e colui che è educato.

Penso a quando ero docente e alla mamma ansiosa che veniva a chiedermi come mai sua figlia di prima elementare non era ancora entrata nel codice della lettoscrittura. Eravamo a novembre e io le dissi: "Le dia il tempo. Non possiamo avere il controllo su tutto". Due mesi dopo la bambina leggeva come i suoi compagni.

Dare il tempo per lo sviluppo delle proprie competenze ovvero una libertà per apprendere

Quale docente presso il DFA accompagno le persone alla loro futura professione di docenti.

Credo che la funzione che occupo attualmente rappresenti il terreno più fertile sul quale far crescere il concetto di valutazione per competenze. Una mescolanza tra teoria e pratica. La capacità ad acquisire nuove competenze trova un valore aggiunto nell'apprendere dai propri errori. Quando i miei studenti mi espongono quello che vogliono sperimentare attraverso le lezioni nelle classi di pratica, li valuto prevedendo i possibili errori nei quali cascheranno quando applicheranno nella realtà ciò che hanno immaginato. Li lascio fare, sapendo che, se sbagliano, vi saranno maggiori possibilità che imparino dai loro errori, e li accompagno attraverso un tempo di riflessione, una volta verificatisi questi ultimi. Quando giunge il periodo di pratica, mi reco ad osservarli nella loro classe. Loro sono tesi, ansiosi, sperano che tutto si svolga secondo un copione



Viktoria Tabone
2° anno di grafica – CSIA

previsto dal piano della lezione, senza errori che portino a situazioni fuori controllo. Insieme al docente titolare li guardo nella loro ora di lezione. Si sentono valutati: chi non lo sarebbe nella loro situazione? Diciamo piuttosto che li osservo, ma non li giudico. Il momento importante arriva dopo, nel tempo dedicato al bilancio della lezione. È lì che a ‘bocce ferme’, come diceva un capo gruppo del sostegno pedagogico, si può iniziare a identificare eventuali errori, fare ipotesi su come poterli evitare in futuro. È un momento di apprendimento e di valutazione attraverso la comunicazione. In questo,

la valutazione non deve servire solo a me, per categorizzarli, ma anche a loro, per scoprire dove situare il proprio sé e definire quali siano i bisogni di formazione in modo da costruire, nel tempo, quelle competenze necessarie all’esercizio della professione.

Una sorta di libertà per apprendere, come definita nel libro di Carl Rogers, che permetta al singolo individuo di auto-valutarsi e di rimettersi in gioco continuamente. L’auto-valutazione presuppone però di potersi ritagliare quel tempo necessario per poter rivivere quanto successo nella fase di azione.

30 | **Bibliografia**

Callari Galli, M., Ceruti, M., Plevani, T. (1998). *Pensare la diversità: idee per un'educazione alla complessità*. Milano: Meltèni.

Comte-Sponville, A. (2001). *Dictionnaire philosophique*. Paris: PUF.

Damasio, A. (2013). *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*. Milano: Adelphi.

Dewey, J. (1990). *Democrazia e educazione*. Perugia: La Nuova Italia.

Guéguen, N. (1998). *Manuel de statistique pour psychologues*. Paris: Dunod.

Lohisse, J. (1998). *Les systèmes de communication. Approche socio-anthropologique*. Paris: Armand Colin.

Nisbett, R., E., Krantz, D., H., Jepsen, C., Kunda, Z. (1983). The use of Statistical Heuristics in Everyday Inductive Reasoning. *Psychological Review*, 4, pp. 339, 363.

Raynal, F., Riunier, A. (2012). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF.

Rogers, C., R. (1999). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.

Vertecchi, B. (1991). *Origini e sviluppi della docimologia*. Teramo: Lisciani & Giunti Editor.

L'importanza della comunicazione per chi assume il ruolo di osservatore

L'errore può essere considerato come una perdita di tempo per chi vede l'altro uscire dai sentieri battuti e iniziare in apparenza ad errare senza una meta precisa. L'errore non garantisce sicurezza e stabilità per chi lo controlla; questa insicurezza può tuttavia essere vista come un'opportunità che porta al cambiamento per chi l'errore lo commette.

Spesso penso ai miei allievi che impiegavano più tempo nel trovare soluzioni corrette, usavano strategie diverse da quelle che avevo previsto e appreso a mia volta, per arrivare a capire gli stessi concetti. È questo che rende il mestiere del docente così affascinante da un punto di vista didattico: osservare e capire le strade che gli allievi utilizzano per arrivare alla risoluzione di situazioni problema. È l'opportuna osservazione attenta, non intesa come mezzo di controllo, ma di ricezione e decodifica dell'informazione, che l'allievo comunica attraverso la manipolazione del materiale, il suo comportamento, i suoi disegni, l'espressione delle sue emozioni, le sue risposte scritte e orali, l'interazione con i suoi compagni.

Bisogna dare un senso alle diverse informazioni, in modo da poter sentire quella comprensione che presuppone la capacità di una comunicazione autentica e di grande empatia. Non bisogna fraintendere e pensare che nell'accompagnare adulti o bambini nel loro percorso di formazione l'empatia si possa paragonare a quanto ripeteva Pangloss a Candide di fronte alle catastrofi: "Tutto va per il meglio nel migliore dei mondi possibili". L'empatia non è simpatia. A volte può rappresentare un vero specchio che permette di far riconoscere agli altri i propri errori e le qualità che non pensa-

vano di avere, che sono forse diverse da quelle che immaginavano dovessero definire i tratti del ruolo scelto. Ho sempre dato un grande valore agli individui che hanno commesso errori, si sono dati il tempo per riflettere, hanno riprovato e forse dopo qualche tentativo infruttuoso hanno deciso di cambiare strada perché hanno riconosciuto di avere altre qualità non affini a quelle richieste da un ruolo specifico come può essere quello del docente. Ritengo che siano persone autonome, capaci di decidere e adattarsi alle situazioni della vita. A questi percorsi di crescita attribuisco un valore ancora più grande di quello associato alla riuscita di un esame o alla realizzazione di una lezione priva di errori.



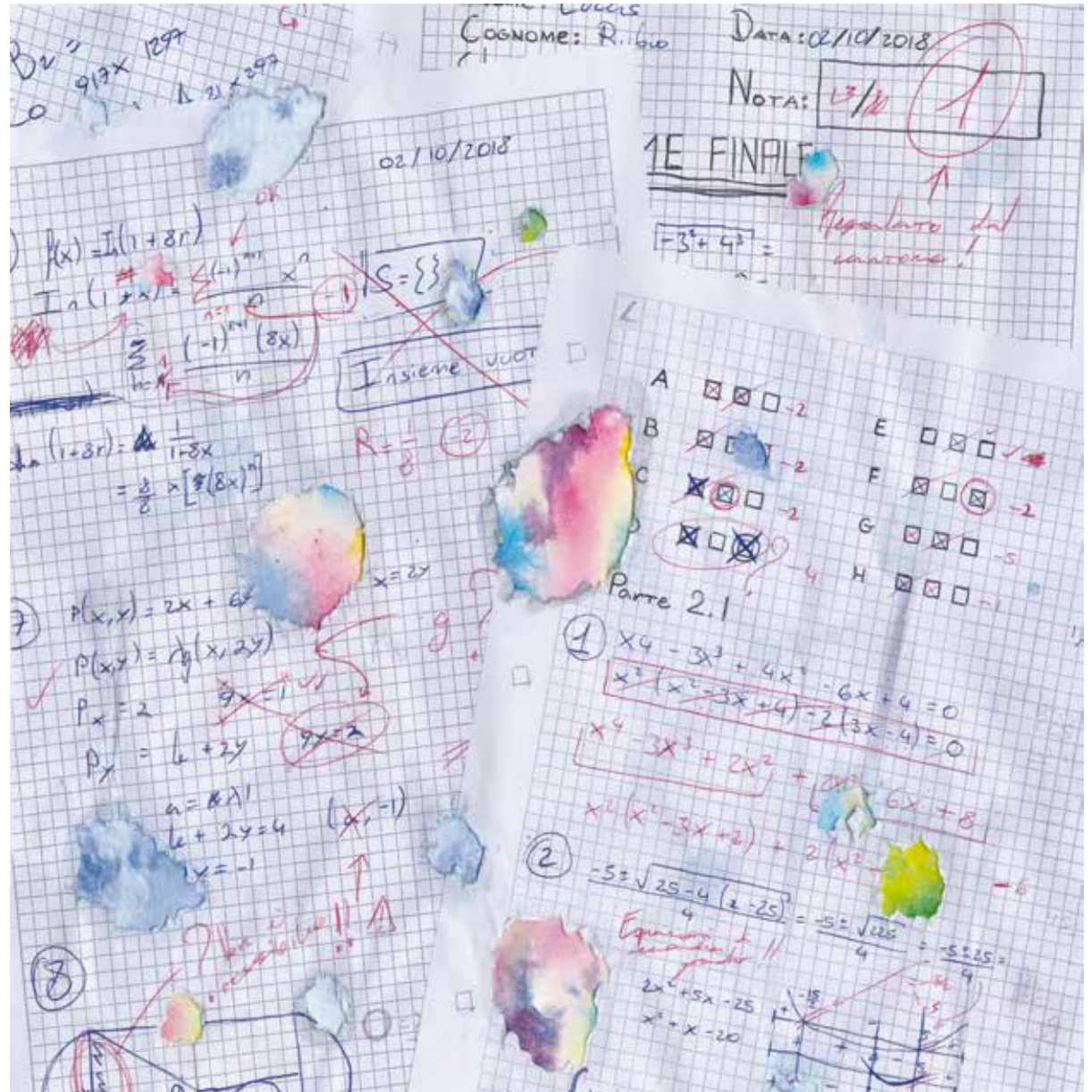
L'errore: una pietra da scartare o una pietra angolare? Elementi per lo sviluppo di una didattica dell'errore

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

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. Dedicata, 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.



Diabolus in musica. L'errore come sfida e come risorsa per un apprendimento autentico

Matteo Piricò, consulente didattico per la scuola dell'obbligo,
formatore in scienze dell'educazione e didattica della musica presso
il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

“Una stecca con la tromba è la fine del mondo! Ci sono malato, non dormo più, mi è salita la pressione, sono diventato sonnambulo: mi hanno svegliato per strada che stavo in pigiama sul portone di casa ad occhi chiusi, che suonavo la tromba; vivo sempre con questa angoscia di sbagliare”. Così si esprime il trombettista, intervistato in quel mirabile affresco cinematografico che è *Prova d'orchestra* di Federico Fellini (1979), non solo ‘apologo etico’ dell’Italia di quegli anni (come lo definì lo stesso Fellini) ma anche – almeno in questo caso – testimonianza suggestiva delle ossessioni di un musicista tipo.

Trombettista, violinista, pianista o cantante, *mutatis mutandis*, la ‘musica’ non cambia: l’idiosincrasia per l’errore, in effetti, accompagna i mugugni sommessi di

molti musicisti, come una sorta di *daimonion* socratico che bisbiglia, ossessivamente e senza quartiere, precetti sulla giusta tecnica, sulla corretta postura, sull’adeguata intonazione o inflessione, e persino sulla più legittima interpretazione. Questo atteggiamento, talvolta, rischia di attanagliare anche le ore di educazione musicale, in cui il docente, che magari non si è del tutto spogliato dell’abito del concertista, rischia di sciogliere le briglie al timore dell’errore, tenendo in ostaggio i suoi allievi, che loro malgrado scontano il rituale di un improbabile *Gradus ad Parnassum* attraverso continue ripetizioni di passaggi tecnici, ritenuti tuttavia sempre troppo distanti da una idealizzata forma di perfezione. La caricatura è forse eccessiva, ma ci permette di portare all’attenzione una classe di atteggiamenti

Anna Giannini
2° anno di grafica – CSIA



che, più o meno consciamente, a volte alberga nelle concezioni del docente di educazione musicale. Ma è pur vero che la citazione iniziale scaturisce da una constatazione quasi fenomenologica e forse lapalissiana: perché l'errore musicale fa così 'male', soprattutto rispetto ad una sbavatura di colore o ad un refuso ortografico? Perché lo stridore del polistirolo, le unghie sull'ardesia o la stecca del cantante graffiano, pungono e tagliano quasi più di una lama?

L'errore in musica: una prospettiva storica

In senso lato, il problema dell'errore in musica affonda le sue radici nella speculazione ellenica, ed in particolare nelle prescrizioni pitagoriche prima e platoniche poi, che vedono nella musica la manifestazione delle leggi che regolano le sfere e quindi il cosmo. Se anche l'anima, come il cosmo, è armonia, allora diventa manifesta la corrispondenza tra sfere, animo umano e musica, laddove l'arte di Euterpe è chiamata ad un ruolo formativo essenziale, per educare i futuri cittadini e scongiurare che le passioni nuocciano ai giovani. L'equivalenza essenziale tra musica, sfere e leggi universali impone pertanto una cautela speciale nell'uso del materiale sonoro, che può produrre sia armonie edificanti sia combinazioni corrotte e potenzialmente nefaste. Tale irrefutabile visione cosmologica – sebbene mitigata dalle posizioni di Aristotele e Aristosseno, più aperte al valore estetico ed emozionale della musica – riverbera nella tradizione medioevale, che vede la disciplina musicale trovare collocazione, a fianco di aritmetica, geometria e astronomia, nel rigoroso *quadripartitum*¹. Nel frattempo, però, i teorici medievali sono alle prese con i problemi di un materiale sonoro che non risponde alla perfezione delle sfere: l'intervallo che racchiude tre toni interi, il cosiddetto tritono, anziché suonare perfetto come la trinità imporrebbe, 'stona' come la voce di un demone. L'espressione *diabolus in musica*, che viene coniata per marchiare di infamia questo intervallo, restituisce efficacemente l'idea della corruzione potenzialmente contenuta nel materiale sonoro, se non opportunamente dominato, e quindi 'esorcizzato'².

Sarà la Camerata de' Bardi e la *seconda prattica* monteverdiana a rivestire il presunto errore musicale di autorevolezza espressiva, aprendo al lento processo di democratizzazione dell'arte: gli arditi procedimenti compositivi presenti, per esempio, nei madrigali di Monteverdi rivendicano un rovesciamento dei rapporti

tra significato e significante, dimostrando la legittimità espressiva della dissonanza non preparata, dell'intervallo musicale sconveniente, della dissoluzione della regola, se piegata a fini comunicativi. Dall'Ottocento in poi l'individualità creativa permetterà al compositore di curvare ulteriormente le leggi della composizione, per l'esplorazione di un ignoto sonoro che porterà alla dissoluzione della tonalità prima e al trionfo delle avanguardie nel Novecento.

Questa digressione storica non tocca soltanto la teoria musicale e la composizione, non riguarda unicamente l'errore a cui è possibile rimediare attraverso una correzione sulla carta. Nella pratica musicale l'errore diventa aporia da rigettare nel momento in cui il virtuosismo si offre, soprattutto nell'Ottocento, come fiero alleato della trascendenza e del superamento dei confini materici e immanenti: essere virtuoso significa, non solo sorprendere le folle con mirabolanti passaggi tecnici, ma essere esemplificazione vivente del travalicamento dei limiti umani al servizio di una nuova poetica. Non a caso, le cronache non narrano di errori tecnici né di Paganini né di Liszt, autori e interpreti che assurgono a cifra emblematica del traguardo cui ogni strumentista deve, per vocazione, mirare. Non deve stupire, quindi, se tronfiamente lo stesso Liszt (1834) scriverà che "il virtuosismo non è un'escrescenza, ma un elemento costitutivo della musica". Una concezione della performance che non lascia spazio a tentennamenti o approssimazioni, e che vichianamente si ripresenta in diversi momenti della storia. Ma che intanto viene codificata e veicolata – ironia della sorte – proprio da quella cultura positivista apparentemente così distante, attraverso il fiorire di miriadi di metodi di studio che esaltano la tecnica e la precisione e che lasciano poco spazio alla fantasia (Bottero, 2004).

Dolci (o aspre) aspettative

Ma lo stridore dell'errore in musica ha a che vedere anche con la dimensione della temporalità che governa il discorso sonoro. La trama musicale, nel suo incedere nel tempo, si rende particolarmente imprevedibile, mentre le nostre strutture percettive cercano in tutti i modi di ancorarsi a schemi e regole, a prevedere sequenze e a generare determinate attese. Ogni istante di ascolto, perciò, tende a figliare grappoli di (possibili) attese, che si proiettano in serie di aspettative sugli atti successivi dell'eloquio musicale. La previsione può essere confermata o trasgredita, in una misura eviden-

Note

1 Il valore di connettore cosmologico attribuito alla musica è indiscusso: anche quando il numero di insegnanti scarseggia non si rinuncia all'insegnamento musicale. In presenza di un solo *magister scholarum*, il curriculum viene ridotto a due materie, cioè la grammatica, afferente al *trivium* e, appunto, la musica (Gambassi, 1997).

2 Sul valore religioso o teologico della prescrizione la storiografia non è concorde. L'espressione, attribuita a Guido D'Arezzo e riportata da diversi trattatisti a partire dai primi del 1700, potrebbe fare da eco ad un certo retaggio culturale, fatto anche di modi di dire o di 'filastrocche' diffuse tra gli studenti di contrappunto (cfr. Bonds, 2013, p. 136).

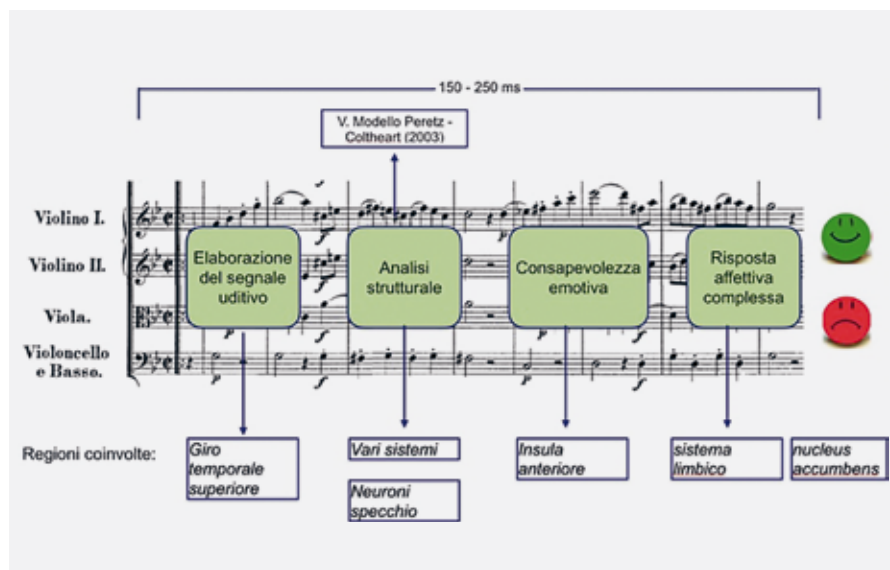


Figura 1 – Schema esplicativo del meccanismo psicobiologico dell'aspettativa (adattamento da Freschi, 2013)

Note

3
Per questo aspetto, si fa riferimento al modello di attivazione configurato da A.D. Patel (2011) e che è riassunto nell'acronimo OPERA, che raggruppa le condizioni di esercizio entro cui la stimolazione musicale risulta di beneficio: (1) *Overlap*, che indica la sovrapposizione tra circuiti deputati al processamento di stimoli musicali e di stimoli linguistici; (2) *Precision*, che fa riferimento alla maggiore precisione di trattamento richiesta dagli stimoli musicali; (3) *Emotion*, che si riferisce alle emozioni positive suscitate dalle attività musicali ed in grado di indurre plasticità neuronale; (4) *Repetition*, riconducibile alla pratica musicale che richiede la ripetizione frequente dei passaggi; (5) *Attention*, che riguarda la particolare focalizzazione attentiva favorita dalle attività musicali.

4
Per il modello di competenza di riferimento, si veda il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, pp. 29-31.

temente variabile, generando contestualmente un'emozione ad essa correlata (Huron, 2006). Ma la distorsione del codice, che pregiudicherebbe l'intelligibilità del meccanismo di aspettativa, o ne rappresenterebbe la violazione – e che si esplicita per esempio attraverso l'errore di un musicista, la stecca, la dissonanza aspra e non prevista – produce una sorta di 'schiaffo' sensoriale. Soprattutto se relazionato all'elaborazione del segnale acustico a livello neurobiologico, che sembra accordare una preferenza alle consonanze più che alle dissonanze (Ball, 2012), sebbene queste ultime si siano fatte strada grazie alle diverse tradizioni culturali, occidentali e non, che hanno progressivamente allargato il ventaglio di sensibilità all'ascolto. A questo quadro, inoltre, aggiungiamo il fatto che la sensibilità al suono improvviso o estraneo al contesto (soprattutto se generato nella regione acuta), che comporta una modificazione repentina degli stati fisiologici, ha costituito un vantaggio evolutivo per il genere *Homo*. Ecco perché, a prescindere dalle nostre volontà, non possiamo non dirci suscettibili ai suoni. Soprattutto se minacciosi, equivoci, distorti, stridenti.

L'altra faccia del diabolus: una risorsa inaspettata

Questo discorso ci conduce ad individuare due linee didattiche che, sebbene distinte sotto il profilo logico, non

devono escludersi a vicenda nel quadro metodologico che intendiamo proporre. La prima riguarda l'uso didattico dell'errore – nella sua accezione non rimediabile e legato quindi alla dimensione della temporalità – come sfida e come stimolo per l'allievo; la seconda vorrebbe proporre una sorta di ammorbidimento o di stemperamento del concetto di 'giusto' o 'sbagliato' nelle arti e in musica, per accogliere un paradigma interpretativo più permeabile alle individualità dei discenti.

Sappiamo che la pratica musicale può offrirsi come attività rilevante per stimolare diverse risorse cognitive, tra funzioni esecutive, attenzione focalizzata e memoria di lavoro. Sappiamo inoltre che la mobilitazione di tali risorse è enfatizzata dalla componente emozionale, radicata nell'attività musicale³. Ma constatiamo anche che l'errore, inteso come nota sbagliata o distorsione sonora, non è gradito e, auspicabilmente, dovrebbe e potrebbe essere evitato. In questo quadro, l'errore diventa dunque non tanto uno spauracchio da cui cautelarsi attraverso esercizi tecnici, ma la sfida da lanciare per un miglioramento globale e progressivo, per esempio (ma non esclusivamente) in ossequio alla competenza trasversale dello *sviluppo personale*⁴. L'errore ci espone al rischio dell'incongruenza, obbligandoci allora a prevenirlo, a schivarlo, a renderlo inoffensivo o irrilevante attraverso lo studio e la preparazione (Ballabio, 2010). L'emersione dell'errore, inoltre, rappresenta un viatico rilevante sia per l'irrobustimento dei processi metacognitivi sia per l'assunzione di responsabilità e la conseguente costruzione dell'autonomia realizzativa nell'allievo. Il prodotto finale, quindi, diventa pretesto – assolutamente credibile per discenti e docenti – alla mobilitazione di processi complessi e all'attuazione di finalità che vanno al di là del mero fine musicale, aprendo nel contempo la strada al campo della sperimentazione, della ricerca, dell'appropriazione personale e, perché no, dello sviluppo della manualità (Vitali, 1991).

Per la seconda linea occorre invece richiamare il modello semiotico che sottende il capitolo delle Arti del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Secondo un'interpretazione pedagogica del circuito comunicativo di Nattiez (1987), l'interazione musicale si regge sulla dialettica tra autore/esecutore, da una parte, e fruitore dall'altra, ruoli che si interfacciano reciprocamente rispetto ad un livello neutro, che coincide con l'opera musicale stessa. Se nell'autore/esecutore si intravede evidentemente un processo poetico, che si

fonda sull'esplicitazione dell'oggetto artistico, il processo estesico che caratterizza la fruizione non costituisce solo la premessa delle possibilità percettive del prodotto, ma comprende altresì la legittimità di una ricreazione del prodotto stesso, in una sorta di *contropoesi* che corrisponde a ciascuna possibile interpretazione che il fruitore può innescare. In altre parole, il fruitore non subisce l'opera musicale, che rimbalza sulla sua soggettività o, al contrario, viene incorporata nel suo intimo perché corrispondente alle sue attese; il fruitore, nel suo processo estesico, proietta nell'opera significati personali, rivitalizzando o riattualizzando la composizione, secondo le diverse possibilità ermeneutiche fornite dal contesto e dall'opera stessa, mediata attraverso un'esecuzione che è, anch'essa, portatrice di vari interpretanti possibili (Volli, 2008).

La socializzazione dei percetti estesici può portare evidentemente all'individuazione di accezioni condizionate, di sguardi che portano a significazioni non solo personali, ma collettive, rompendo lo schema che imporrebbe la solitudine dell'autore, dell'esecutore e dell'ascoltatore. L'opera musicale diventa ricettacolo di impressioni, di rappresentazioni e di valori che accomunano più soggetti, offrendosi come contenitore pronto ad essere inondato di sensi autentici.

In uno scenario comunicativo così improntato alla dinamicità di vicendevoli prospettive, apparirebbe inutile forzare l'uditorio verso un'unica linea interpretativa, magari calata dall'alto e figlia dell'invariabilità di una tradizione che l'ha preconfezionata e che dunque la ripropone in modo acritico. La co-costruzione e la negoziazione dei processi interpretativi sembrano costituire una via privilegiata per collocare in modo autentico le occasioni di apprendimento nel contesto dell'educazione musicale, siano esse di carattere percettivo-culturale, esecutive o compositive. Inoltre, l'ancoraggio agli interpretanti e agli elementi oggettivi del linguaggio musicale ci mette al riparo da un relativismo infecondo, che rischia di minimizzare quel patrimonio che Gadamer chiamava 'storia degli effetti', che si costituisce della catena delle interpretazioni passate, a cui l'individuo è chiamato legittimamente ad interfacciarsi e a contribuire, nella cosiddetta 'fusione di orizzonti'.

Le due modalità di attuazione del potenziale dell'errore, come si diceva poc'anzi, non sono certo in antitesi, ma devono essere modulate e accortamente articolate nel contesto della progettazione didattica; ma se sull'er-

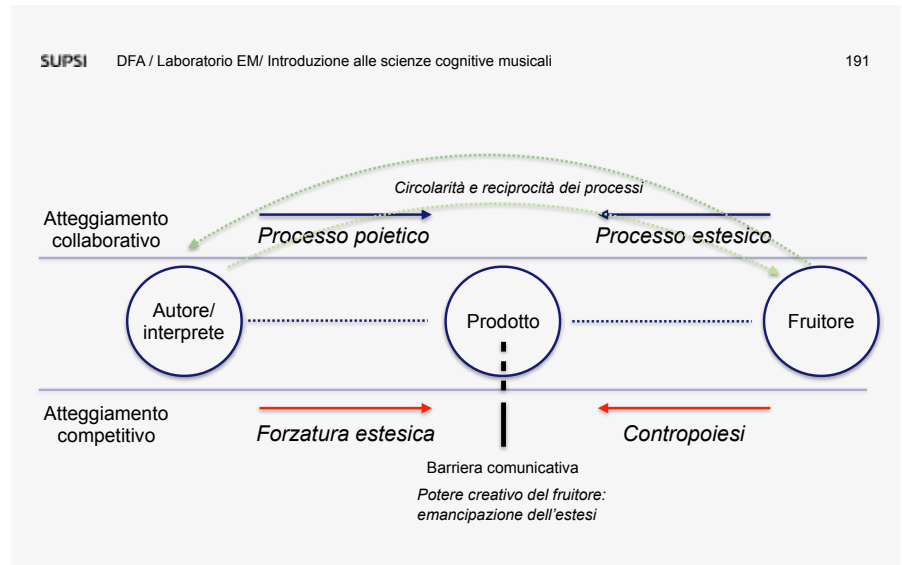


Figura 2 – Interpretazione didattico-pedagogica del modello di Molino-Nattiez (Piricò, 2017)

rore suonato e percepito non si avrà difficoltà a costituire un terreno condiviso, sulle interpretazioni espressive e sui significati musicali occorrerà operare con prudenza e sensibilità. Pensiamo a tutte quelle tassonomie interpretative che supportano una gerarchia nella liceità dei generi musicali o degli stereotipi, o che vivono nell'illusione di rendere giustizia alle presunte volontà dei compositori, sulle quali peraltro la ricerca musicologica stessa, in certi casi, ancora non ha raggiunto un giudizio ultimativo.

Sarebbero da incoraggiare maggiormente, dunque, attività non per forza convenzionali, o che ancora non trovano una legittima e stabile collocazione nelle pianificazioni didattiche. Ci riferiamo alle attività compositive, improvvisative, di creazione di scrittura spontanea (per i più piccoli, ma non solo), di sperimentazione delle possibilità sonore di uno strumento o di un software o, ancora, delle modalità generative del gioco e dell'invenzione, o di proiezione del proprio vissuto e di rivisitazione attiva delle composizioni che la storia della musica ci ha consegnato.

L'errore, in conclusione, si trasforma da tabù a occasione di apprendimento, quella che, nel contesto del paradigma della complessità, Morin individuava nel passaggio dalla logica tautologica fondata su sillogismi, deduzioni e induzioni, ad una logica organizzativa-

42 | **Bibliografia**

Ballabio, L., Fabbri, G., & Senese, F. (2010). *Come un'orchestra. Fare musica insieme per crescere insieme*. Milano: Franco Angeli.

Delfrati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.

Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: music and the psychology of expectation*. Cambridge M.A.: MIT Press.

Morin, E. (1987). *Scienza con coscienza*. Milano: Franco Angeli.

Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologia generale e semiologia*. Torino: EDT.

Salimpoor, N., Zald, D., Zatorre, R., Dagher, A., & McIntosh, A. (2015). Predictions and the brain: how musical sounds become rewarding. *Trends in Cognitive Sciences*, 19, 2, 86-91.

Titli, M. (2004). Aisthesis e formazione. Uno sguardo storico sull'estetica della musica. In E. Bottero, *Educazione musicale. Orientamenti, proposte didattiche, curricula dalla scuola dell'infanzia alla media inferiore*. Milano: Franco Angeli, pp. 33-50.

Vitali, M. (1991). *Verso un'operatività musicale di base*. Milano: Cappelli.

Volli, U. (2008). *Manuale di semiologia*. Roma-Bari: Laterza.

abduktiva, che “progredisce attraverso l'erranza e l'errore, fa dei salti a partire dai quali appaiono nuovi sviluppi, perfino nuove strutture organizzative”, una logica che non può che “essere contemporaneamente probabilistica, flessibile, dialogica, dialettica, pluralista, generativa” (Morin, 1987). Una logica che vorremmo più frequentemente abbracciare, una sorta di *seconda prattica* – mi si perdoni il paragone monteverdiano ambizioso e forse irriverente – che dovremmo avere il coraggio di esplorare, in ossequio ad un paradigma della competenza che esige la disponibilità a mobilitare saperi ed abilità in contesti sempre mutevoli e complessi.



A me gli occhi. Il problema della misconcezione iconica in un percorso di educazione visiva sul tema “Costruire il volto”

Mario Bottinelli Montandon, Dipartimento formazione e apprendimento
della SUPSI

Valérie Morelli Osterwalder, esperta cantonale e docente SM di educazione
visiva ed educazione alle arti plastiche

Premessa

Durante l'anno scolastico 2017-2018, nell'ambito dei laboratori *Progettare per competenze*¹, abbiamo proposto a due classi terze della medesima scuola media l'attività *Tracce di sé*. Il prodotto atteso di questo itinerario didattico consiste nel disegno 'sufficientemente realistico' di un volto, lasciando all'allievo la libertà di decidere se dovesse trattarsi di ritratto ideale, di persona reale o di un autoritratto. In tale contesto didattico, nella fase preliminare di attivazione grafica, si è manifestata una *misconcezione iconica*: il posizionamento della linea degli occhi troppo in alto – supergiù sulla fronte – rispetto a quella che si può ragionevolmente considerare la 'norma'.

La relatività del concetto di norma è implicita nella situazione osservata ed è emersa in più occasioni. Si noterà peraltro come un fattore educativo dell'esperienza *Tracce di sé* punti alla capacità cognitivo-visuale di fare astrazione da contingenze e peculiarità individuali, per accedere a una regola generale. Tale regola si esplica nella competenza grafica come traguardo d'apprendimento: essere in grado di schematizzare graficamente gli elementi fisionomico-espressivi di un volto in una raffigurazione "corretta"².

Abbiamo quindi avviato una riflessione su tale 'inciampo' nella rappresentazione schematica del volto, cercando da un lato spunti di convergenza con gli studi di settore sull'errore in educazione e dall'altro assumendo la specificità del dominio artistico-visuale teorizzata da alcuni autori di riferimento.

L'esperienza visiva della realtà

Trattare l'errore in educazione visiva, alla scuola media, in una tematizzazione centrata sul disegno realistico del volto umano, pone al professionista dell'insegnamento-apprendimento più di un problema. Sul piano della disciplina, per via di un'impostazione curricolare che ha guardato con una certa diffidenza alle pratiche consolidate della tradizione artistica (specialmente la copia dal vero e il disegno di figura); sul piano estetico-culturale, complice un'inveterata idiosincrasia modernista per la produzione d'immagini dichiaratamente figurative e sulla quale torneremo; sul piano pedagogico, infine, considerando la delicatezza del tema 'disegnare un volto' quando è rivolto a soggetti in formazione nell'età della tarda preadolescenza/prima adolescenza.

Riguardo a queste preoccupazioni, come docenti di educazione visiva attivi sia nella scuola dell'obbligo sia

nella formazione superiore per l'abilitazione di futuri docenti, il nostro approccio intende avviare alcune riflessioni entro un *frame* più ampio di quello abitualmente considerato dalle applicazioni didattiche, riconoscendo anzitutto che l'esperienza visiva è una componente essenziale di ciò che definiamo la *rappresentazione della realtà*. Secondo Bruner (1996), infatti, la capacità umana di "raffigurare il mondo attraverso immagini tipiche e somiglianze" contribuisce in modo sostanziale a sistematizzare l'esperienza secondo "una sorta di struttura preconettuale grazie alla quale possiamo operare nel mondo" (p. 170). Le altre due modalità di rappresentazione – *esecutivo-procedurale* e *simbolica* – si riferiscono rispettivamente alle azioni (*struttura strumentale mezzo-fine*) e alla costruzione dei sistemi simbolici convenzionati. Bruner (*ibid.*) ritiene che non vi sia alcuna gerarchia, vale a dire progressione, fra le tre rappresentazioni, smentendo così una delle proposizioni implicite sullo sviluppo ontogenetico: che il livello simbolico possa cioè ricomprendere quello procedurale e iconico – in qualche modo 'sublimandoli' – nella funzione superiore dei concetti astratti e del pensiero scientifico.

Gardner (1991) ha ben presente la classificazione bruneriana delle tre forme di rappresentazione quando introduce il concetto di *onda di simbolizzazione* che, a tre anni, si traduce nella capacità del bambino di riprodurre "le relazioni spaziali dominanti di un corrispondente referente del mondo reale" (p. 85) in una raffigurazione bidimensionale o tridimensionale. La *rappresentazione iconica* equivale quindi a una particolare onda evolutiva di simbolizzazione che Gardner definisce "rilevamento topologico", richiamando il mondo dell'educazione a non trascurare il valore epistemologico delle tre specificità rappresentazionali: "insegnanti, *curriculum developers* e studenti faranno bene a diventare ben consapevoli di queste forme di simbolizzazione" (ivi, p. 88).

In base alle teorie di Bruner e Gardner, e ammettendo la peculiarità del dominio visivo rispetto alle altre forme di *fare significato* della realtà, possiamo chiederci a questo punto come anche la gestione dell'errore a scuola debba tenerne conto. In altre parole: una *misconcezione iconica* è da trattare alla stessa stregua di un errore in matematica o in italiano?

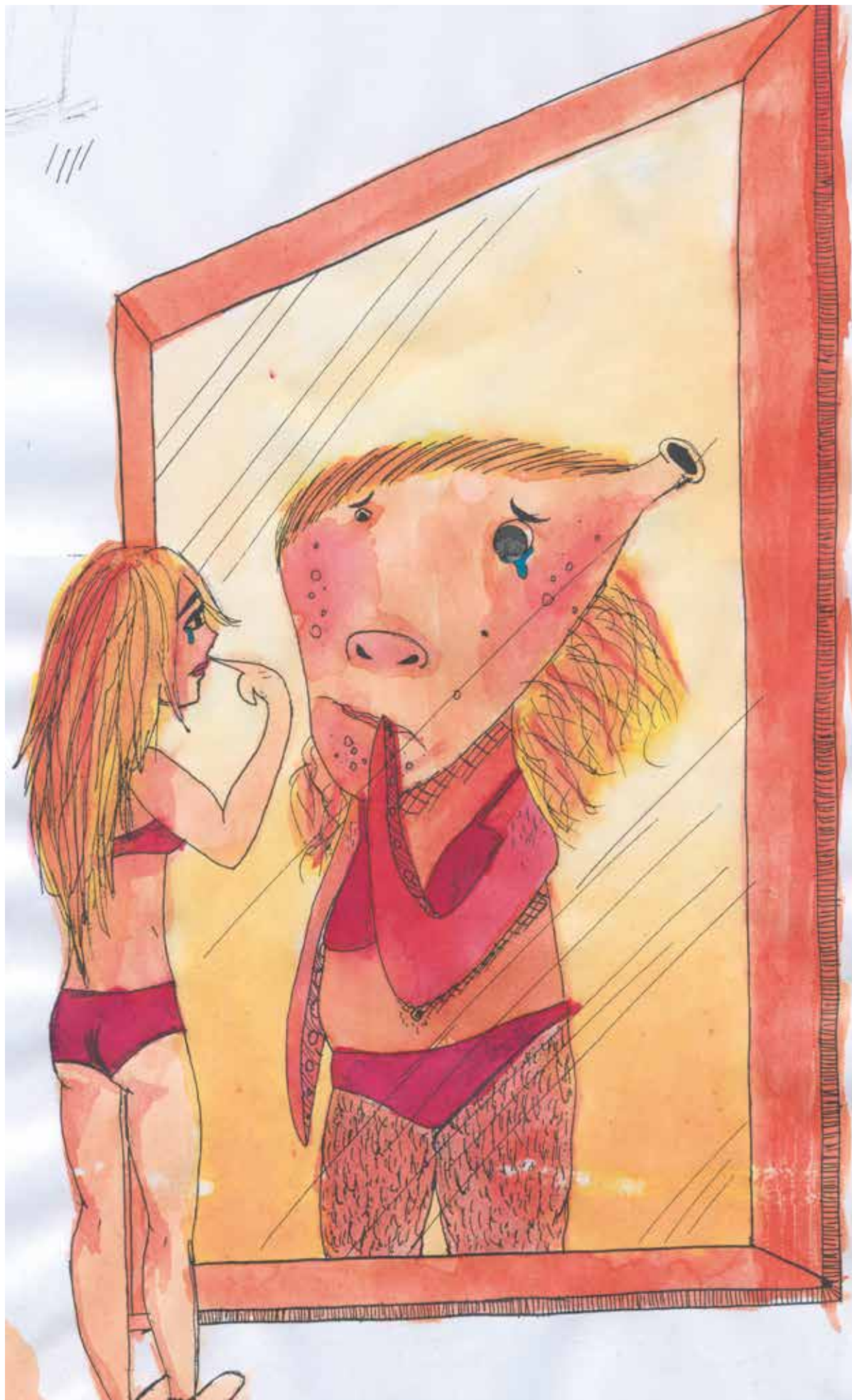
Concezioni 'sbagliate': errore e stereotipo

Sempre più, nel corso degli anni, si è affermata una linea interpretativa della misconcezione che ci piace definire *possibilista*, in accordo con quanto sostiene Sba-

Note

¹ Si tratta dei Laboratori didattici coordinati dal Gruppo Operativo HarmoS, legati alla diffusione del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, i cui materiali sono pubblicati e consultabili sul portale *ScuolaLab*.

² Può essere interessante confrontare quanto discusso con il "Dossier docenti – Diritti dell'infanzia 2017", allegato a *Scuola Ticinese*, n. 329, 2, 2017, anno XLVI, serie IV. Il tema del Dossier era invitare gli allievi a riflettere sulla propria rappresentazione di normalità.



Lorena Pedraita Garcia
2° anno di grafica – CSIA

ragli (2012) a proposito degli studiosi di scienze non matematiche, portati a “non identificare più gli errori come qualche cosa di assolutamente negativo, da evitare a tutti i costi, ma a interpretarli come prodotti umani dovuti a situazioni in via di evoluzione”. Una prospettiva ben diversa dall’atteggiamento puritano di Nelson Brooks (1960), autore di riferimento negli anni Sessanta e Settanta per l’insegnamento dell’inglese lingua seconda, in questo passo stigmatizzato da Hendrickson (1978): “Come il peccato, l’errore deve essere evitato e la sua influenza sopraffatta, sebbene ci si debba aspettare che si manifesti” (p. 387, nostra traduzione). L’approccio costruttivista all’insegnamento-apprendimento, in linea con una visione contestuale e situata del *problem solving* in educazione (Swartz, 1976, p. 250), ci permette oggi di considerare con Sbaragli (ivi) “le misconcezioni come il frutto di una conoscenza, non come una assoluta mancanza di conoscenza”, il che porta l’insegnante ad assumere una postura più rispettosa e intimamente vincolata alla complessità del processo di apprendimento.

Crediamo che quanto discusso possa essere utilmente reinvestito nell’*Area arti*, rifacendoci ad autori per i quali i termini *concezione sbagliata* o *errore* non corrispondono del tutto alla matrice culturale-estetica dell’espressione. Gardner (1991) per esempio è dell’avviso che in questo dominio sia “più appropriata una descrizione in termini di stereotipi, copioni e semplificazioni che maturano nella seconda infanzia” (p. 177). Questi stereotipi si riscontrano in campo sociale ma soprattutto “nei confronti di musica, arti figurative e opere letterarie o espositive” (p. 188), ed è difficile che siano superati senza l’incontro con figure di riferimento esperte. Nel dominio delle arti, quindi, come si intuisce dallo slittamento di senso *errore* – *stereotipo*, più che di correggere le rappresentazioni ingenui si tratta di investire nel loro ampliamento. McFee (1961) coglie acutamente la delicata relazione fra esigenza comunicativa e percezione visiva quando afferma che “uno stereotipo fa la media cognitiva fra cose simili ma diverse, esattamente come le informazioni visive sono categorizzate in base a una media percettiva” (p. 189, nostra traduzione). La conclusione pedagogica è che l’insegnante ha il compito di sviluppare in chiave critica la comprensione degli allievi, promuovendo la capacità di osservazione e autovalutazione, facendo in modo che gli schemi limitati degli stereotipi possano ampliarsi in concetti più completi e produttivi.

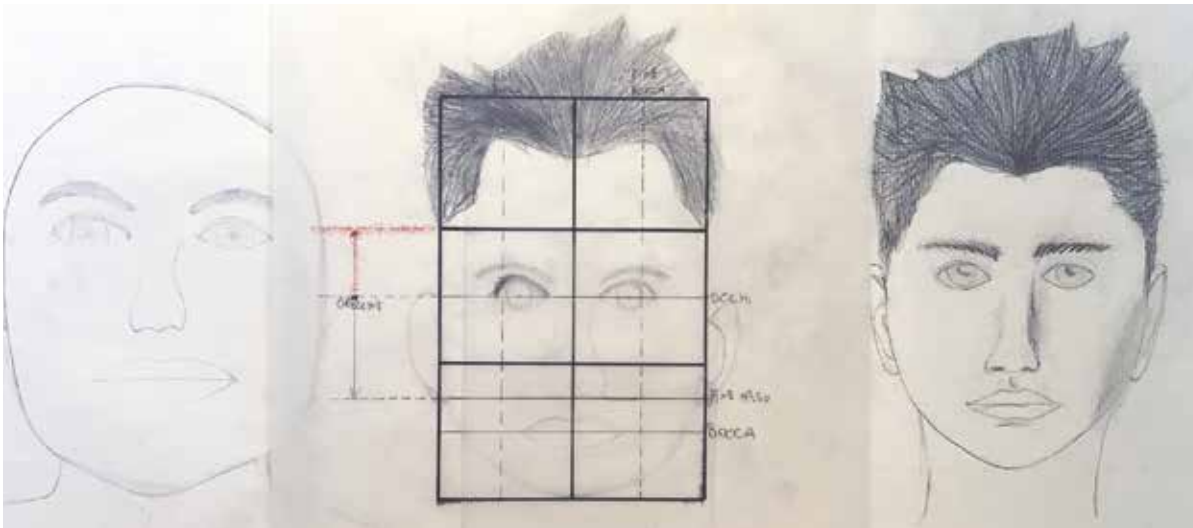
Superare (senza eliminare) lo schema

Gestire la semplificazione in ambito visivo è quindi anche un problema di interpretazione che, a scuola, si complica gravemente se intervengono sensibilità personali di ordine estetico-culturale. Sembra necessario avvalersi di fondati riferimenti teorici – sul piano della psicologia evolutiva e della pedagogia artistica – invece di lasciarsi guidare, come docenti, prevalentemente dal proprio gusto e da preferenze stilistiche. Anche le cosiddette *buone pratiche*, in questo senso, richiedono di essere regolarmente rilette e giustificate alla luce della letteratura.

La diatriba *astrattismo-realismo*, cui abbiamo accennato prima, non assiste davvero un docente di terzo ciclo che si ponga il problema di incrementare le competenze grafiche degli allievi. Probabilmente per il perdurare di un *copione narrativo* che vede nell’astrattismo la più degna conclusione della ricerca pittorica occidentale, può insorgere una vocazione all’immagine concepita unicamente come progetto predeterminato di composizione visiva; il rischio è di mortificare l’istanza *figurativa* ed espressiva dei soggetti in formazione dagli undici ai quindici anni, cullando l’illusione di una compensazione cognitiva costituita nel migliore dei casi dall’alfabetizzazione ai *principles of design* (la cosiddetta *grammatica visiva*).

È plausibile che la tendenza aniconica di una certa impostazione didattica tenga in scarsa considerazione l’epigenesi del fenomeno grafico. Secondo Gardner (1973, 1994) “la figura umana è generalmente la prima e più diffusa rappresentazione” (p. 217, nostra traduzione). Questa figura, dallo schema base, si differenzia poi gradualmente sino a includere, in età adolescenziale, l’abilità nel ricorso a luci e ombre e nella resa delle proporzioni (Schaefer-Simmern, 1948; Vygotskij, 1930). Provocatoriamente, Arnheim (1954, 1974) afferma che “la figura disegnata da un bambino non è uno schema più di quanto non lo sia una di Rubens; è soltanto meno differenziata” (p. 146).

Riconoscendo quindi nella *situazione-disegno* pari dignità all’aspetto cognitivo (disegno come ragionamento) e a quello iconico (disegno come raffigurazione), si può meglio accompagnare il percorso creativo del soggetto in formazione nel terzo ciclo: esso invoca un’apertura rappresentazionale in cui la convenzione si possa conciliare con l’espressione, la regola con la libertà. Crediamo che tale concezione ampliata, già prefigurata da Luquet, sia stata tratteggiata da Balestra, Cattori & Regolini, G. (1991), quando asseriscono che *costruire*



Gruppo classe I – terza media, ragazzo; da sinistra a destra: disegno spontaneo, rielaborazione con schema, ritratto



Gruppo classe I – terza media, ragazza; da sinistra a destra: disegno spontaneo, rielaborazione con schema, ritratto

un'immagine significa indagare una dimensione rappresentazionale ibrida, “una realtà figurativa astratta”, dove però il termine *astratto*, concepito in chiave pedagogica e non estetica, designa “quell’atteggiamento creativo (consapevole) che [...] analizza (o interpreta)” le forme naturali, ne coglie la fisionomia essenziale mirando alla “concretezza figurativa e alla chiarezza”.

‘Vedere’ la linea degli occhi

Come anticipato, durante l’attività *Tracce di sé* è emersa la difficoltà per molti allievi di accettare che la *linea degli occhi* potesse intersecare l’ovale dello *schema-base* a metà dell’altezza: il loro ‘modello interno’, per dirla con Luquet, collocava questa linea ben più in alto.

Il medesimo stereotipo visivo è largamente diffuso anche nel secondo ciclo, ma non è raro riscontrarlo – sempre in contesti formativi – anche in soggetti adulti.

Edwards (1979) definisce “fenomeno della testa sfuggente” (p. 147) tale errore di percezione e rappresentazione, e lo spiega così: “certe parti della testa, come la fronte e la parte superiore del cranio, di solito non sono ritenute interessanti [...]. Dal momento che la parte alta della testa è considerata meno importante rispetto al viso, essa viene *percepita come più piccola*” (*ibid.*). Se è condivisibile il ragionamento sulle cause di tale fenomeno – in sostanza: non considerare che il *viso* è solo una parte della *testa* – lo è meno la conclusione. Edwards propone infatti un’autocorrezione utilitari-

sta, magari efficace, il cui principale obiettivo formativo consiste nel “risparmiarsi molte ore di disegno sbagliato” (ivi, p. 148).

L’approccio da noi seguito nel contesto didattico delle due terze medie ticinesi, invece, ha assunto l’errore percettivo-rappresentazionale come occasione per smuovere lo schema base degli allievi, grazie a un processo attivo del *pensiero creativo*, in condivisione con l’intero gruppo. Rifacendoci al concetto di ‘pensare insieme’ formulato da Pontecorvo (2004), abbiamo potuto osservare come il fattore essenziale per l’apprendimento non fosse l’accesso alla regola che spiega come disegnare le corrette proporzioni di un volto, bensì la “co-costruzione del ragionamento” (p. 80) che si è verificata in classe. Dopo un’attività di contestualizzazione iconografica, abbiamo invitato le due classi di terza media alla raffigurazione del volto realistico secondo modalità differenti: la prima classe è stata lasciata libera di impostare come meglio riteneva il disegno, mentre alla seconda sono stati forniti diversi sussidi didattici – schemi e sequenze-tutorial – in un approccio autodiretto, cioè senza spiegazioni. Ebbene il secondo gruppo-classe non ha saputo in genere desumere le corrette proporzioni e in particolare non ha risolto il problema di dove posizionare la linea degli occhi. Solo con la messa in comune (l’interazione tra pari e con il docente) le varie criticità sono state esplicitate e discusse.

Dall’esito positivo della discussione in classe e, in seguito, degli elaborati grafici degli allievi, si profila così una conferma didattica significativa della “zona di sviluppo prossimo” (Vygotskij, 1934, 1990): sono “le forme di interazione e regolazione offerte da un altro” (Pontecorvo, p. 91) a sostenere il processo di apprendimento, non le tecniche o i contenuti disciplinari decontestualizzati. Su questa riflessione finale auspichiamo un rinnovato slancio nell’*Area arti*, in modo speciale delle materie educazione visiva ed educazione alle arti plastiche, affinché l’orientamento agli ambiti di competenza caratterizzanti l’epistemologia del visivo – *percezione-interpretazione, culture, espressione e rappresentazione, tecniche* – si traduca in esperienze coinvolgenti l’intera personalità del soggetto in formazione.

La parola conclusiva a Bianchi (2015): “La mancanza di senso che spesso accompagna il fare all’interno di un ambito specifico come il nostro e in generale nelle discipline scolastiche, può essere colmata solo se si torna a considerare il sapere in quanto effettivo viatico per una crescita armonica ed equilibrata dell’essere” (p. 77).

Bibliografia

- Arnheim, R. (1954, 1974). *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Trad. it. *Arte e percezione visiva*. Milano: Feltrinelli, 1989.
- Balestra, F., Cattori, E. & Regolini, G. (Eds.). (1991). *Progetto di applicazione del programma di Educazione visiva*. Bellinzona: DECS e UIM.
- Bianchi, D. (2015). *Educare all’espressione artistica. Ritrovare l’espressività nella scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Brooks, N. (1960). *Language and language learning*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Trad. it. *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli, 2007.
- Edwards, B. (1979). *Drawing on the right side of the brain*. Trad. it. *Disegnare con la parte destra del cervello*. Milano: Longanesi, 1986.
- Gardner, H. (1973, 1994). *The arts and human development*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Trad. it. *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli, 2011.
- Hendrickson, J. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- McFee, J. K. (1961). *Preparation for art*. San Francisco: Wadsworth.
- Pontecorvo, C. (2004). Discutere, argomentare e pensare a scuola. L’adulto come regolatore dell’apprendimento. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zuccheromaglio (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Sbaragli, S. (2012). Il ruolo delle misconcezioni nella didattica della matematica. In: B. Bolondi & M.I. Fandiño Pinilla (2012). *I quaderni della didattica. Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento della matematica*. Napoli: Edises.
- Schaefer-Simmern, H. (1948). *The unfolding of artistic activity*. Berkeley: University of California press.
- Swartz, R. (1976). Mistakes as an Important Part of the Learning Process. *The High School Journal*, 59(6), pp. 246-257.
- Vygotskij, L. S. (1930). *Voobrazenie i tvorcestvo v detskom vozraste*. Trad. it. *Immaginazione e creatività nell’età infantile*. Roma: Editori riuniti, 1972, 1990.
- Vygotskij, L. S. (1934, 1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.



Una sfida didattica: il laboratorio di revisione del testo scritto per capire e superare gli errori

Simone Fornara, professore di didattica dell'italiano, responsabile del Centro competenze Didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione (DILS) presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

L'errore nel Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese

Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, nella sezione dedicata all'area lingue, elenca tra i principi prioritari della didattica dell'italiano “la riflessione sull'errore come spunto al quale agganciare attività metalinguistiche per il miglioramento delle competenze degli allievi” (p. 106).

Benché molto sintetica, si tratta di un'indicazione preziosa, addirittura centrale, in una scuola che fa molta fatica a superare le visioni tradizionali legate alla trasmissione del sapere, tra le quali ha un ruolo di assoluta preminenza (e persistenza) l'idea che dà all'errore una connotazione negativa, cioè qualcosa da evitare a tutti i costi, perché comporterebbe la necessità della sanzione e squalificherebbe socialmente l'individuo.

Il Piano di studio chiarisce bene quale dovrebbe essere, nella scuola di oggi, il ruolo positivo dell'errore: attivare la riflessione sul linguaggio (la riflessione metalinguistica), al fine di far capire meglio agli allievi quali sono i meccanismi che ne regolano il funzionamento, in vista del miglioramento delle proprie competenze. Ciò vale in generale per tutti gli ambiti linguistici (ascoltare, leggere, parlare, scrivere), nei quali gli errori possono inficiare l'efficacia della comunicazione e compromettere la comprensione.

Il principio del Piano di studio, insomma, invita a sfruttare questi 'incidenti' comunicativi e anche grammaticali, di varia natura, per agganciare a essi non tanto la correzione nuda e cruda (che assomiglia molto alla sanzione), ma attività di riflessione e di scoperta. In altre parole, prima la comprensione dell'errore, che deriva dall'indagine sulle cause che lo hanno prodotto, poi il suo superamento. In altre parole ancora, e ricorrendo alla saggezza popolare, che contiene quasi sempre un fondo di assoluta verità, “sbagliando si impara”.

L'errore nella scrittura: uno sguardo alle competenze

Spostiamoci ora su un piano più concreto, concentrandoci sull'ambito di competenza dell'italiano che è forse quello tradizionalmente più legato all'insorgenza di errori e alla pratica di correggerli: la scrittura. Tra le competenze di scrittura indicate nel Piano di studio, quelle che toccano in maniera più o meno esplicita il tema dell'errore sono le seguenti:

- acquisire la correttezza ortografica di base e separare correttamente le parole (fine I ciclo, attivare);

- consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con il ricorso al vocabolario (fine II ciclo, attivare);
- risolvere dubbi ortografici e grammaticali in modo autonomo o con il ricorso al vocabolario e al manuale di grammatica (fine III ciclo, attivare);
- rileggere i propri scritti per individuare errori di ortografia (fine I ciclo, rivedere);
- acquisire dimestichezza con il processo di revisione del testo, attraverso la rilettura e la correzione ripetute, in particolare per quanto riguarda la forma linguistica e la coerenza (fine II ciclo, rivedere);
- valutare l'adeguatezza della propria produzione scritta in relazione al genere testuale, al destinatario e allo scopo e affinare la capacità di revisione linguistica e testuale (fine III ciclo, rivedere).

Come si vede, in progressione, si parte dall'esigenza fondamentale di costruire la correttezza ortografica per arrivare alla capacità di rivedere un testo nel suo insieme, tenendo conto di tutti i livelli linguistici (dunque, non solo l'ortografia, ma anche la forma linguistica in generale, la coerenza, il genere testuale, il destinatario ecc.). Si tratta di competenze che tracciano un percorso graduale e chiaro, che dovrebbe portare l'allievo a sviluppare l'attitudine a correggere gli errori e sistemare le proprie produzioni scritte quanto più possibile in autonomia. L'insistenza sulla centralità della revisione che si evince dalla lettura delle tabelle del Piano di studio (e non solo da quelle dell'ambito della scrittura, come appare evidente dal fatto che un intero processo di competenza è identificato con l'etichetta 'rivedere', valido dunque anche per gli altri tre ambiti dell'ascoltare, del leggere e del parlare) è oggi riconosciuta da tutti gli studi linguistici che si occupano della scrittura e delle sue fasi¹. Tuttavia, la pratica didattica fa ancora un po' di fatica ad accogliere questa centralità e a farla diventare parte integrante del lavoro in classe. Eppure, compiere questo passo significherebbe porre le premesse per allenare giovani scrittori più competenti.

L'errore in classe: elaborare un sistema di correzione con e per gli allievi

Il fatto che la revisione del testo scritto faccia fatica a installarsi nelle aule scolastiche come pratica centrale nella didattica della scrittura è facilmente spiegabile considerandone da un lato la complessità, dall'altro lo scarso potere attrattivo che è legato a questa comples-

Note

¹ Per limitarci ai lavori realizzati dal DILS, segnaliamo Cignetti, L. & Fornara, S. (2014, 2017). *Il piacere di scrivere*. Roma: Carocci, che dedica ampio spazio alla fase della revisione.



Alessandra Petitto
2° anno di grafica – CSIA

sità: a livello di motivazione, rivedere un testo costa molta fatica ed è tradizionalmente considerata (dai ragazzi come dagli adulti) un'attività decisamente noiosa e poco gratificante, che spesso si risolve in una semplice, frettolosa e superficiale rilettura finalizzata all'individuazione dei soli errori ortografici.

Per superare questi limiti, si può tentare una carta che, se ben gestita, ha molte probabilità di risultare vincente: trasformare la classe in una sorta di laboratorio di revisione del testo, con l'accorgimento imprescindibile di fare costruire i contorni di questo laboratorio dagli allievi stessi. Vediamo, in sintesi, in quale modo si può impostare questa soluzione, che assume i tratti di un vero e proprio progetto da portare avanti, se possibile, per più anni nella stessa classe². La strategia è valida per qualsiasi ordine scolastico, dalla scuola elementare (indicativamente dalla seconda elementare in su) alla scuola media superiore (dunque non solo alla scuola dell'obbligo).

A livello di sfondo, è importante inserire il laboratorio di revisione in un contesto più ampio, nel quale la scrittura sia lo strumento per realizzare qualcosa di concreto, come un racconto di classe, un romanzo, un albo illustrato ispirato a una lettura reale, una raccolta di testi, un copione teatrale ecc. In questo modo, gli allievi saranno motivati a raggiungere un obiettivo ben preciso, che coincide con un prodotto finale testuale tangibile (esito, magari, di un intero anno di lavoro). Posta questa premessa, ci si può concentrare sul laboratorio

di revisione, sfruttando allo scopo i primi testi scritti dagli allievi nelle fasi iniziali del progetto.

Una volta che gli allievi hanno scritto il loro primo testo, il docente legge e analizza tutti i testi, poi marca su di essi in modo rilevativo gli errori (cioè senza correggerli, ma solo evidenziandoli o sottolineandoli), e senza distinguerne le tipologie. A questo punto, in classe, si possono creare dei gruppi di lavoro di quattro o cinque allievi che ricevono altrettanti testi e li rileggono, per capire gli errori commessi e con il compito successivo di provare a raggruppare gli errori in famiglie che condividono alcune caratteristiche. Se gli allievi sono in difficoltà, il docente li può guidare suggerendo alcune categorie principali, come l'ortografia e la punteggiatura, ma lasciando il più possibile che siano gli allievi a definirle e individuarle. Se il livello di competenza iniziale della classe lo consente (ad esempio, con allievi di fine scuola media o di scuola media superiore), è possibile consegnare i testi senza gli errori evidenziati, in modo che siano gli allievi stessi a individuare sia gli errori sia le categorie.

Un passo successivo consiste nell'ideazione di simboli (o abbreviazioni) che servano per attribuire in modo rapido a ciascun errore la categoria di appartenenza. A questo punto, dopo che i vari gruppi hanno definito le loro categorie e i loro simboli, si può passare a una fase di confronto (a classe intera, o anche a due gruppi alla volta), durante la quale gli allievi prendono visione del lavoro altrui e ne valutano pregi e difetti. Ter-

Note

2

La proposta didattica che qui si riassume è ripresa da Cignetti, L., Demartini, S. & Fornara, S. (2016). *Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*. Roma: Aracne, in particolare dalle pagine 292-296. Al tema della revisione e della correzione del testo scritto è dedicata un'intera sezione del libro, intitolata *Revisione del testo scritto* (pp. 245-321); all'ortografia e alla correzione degli errori ortografici è dedicata inoltre un'altra sezione del volume, la prima (pp.17-68). Per ulteriori approfondimenti didattici, dunque, si rimanda alla lettura di queste pagine.

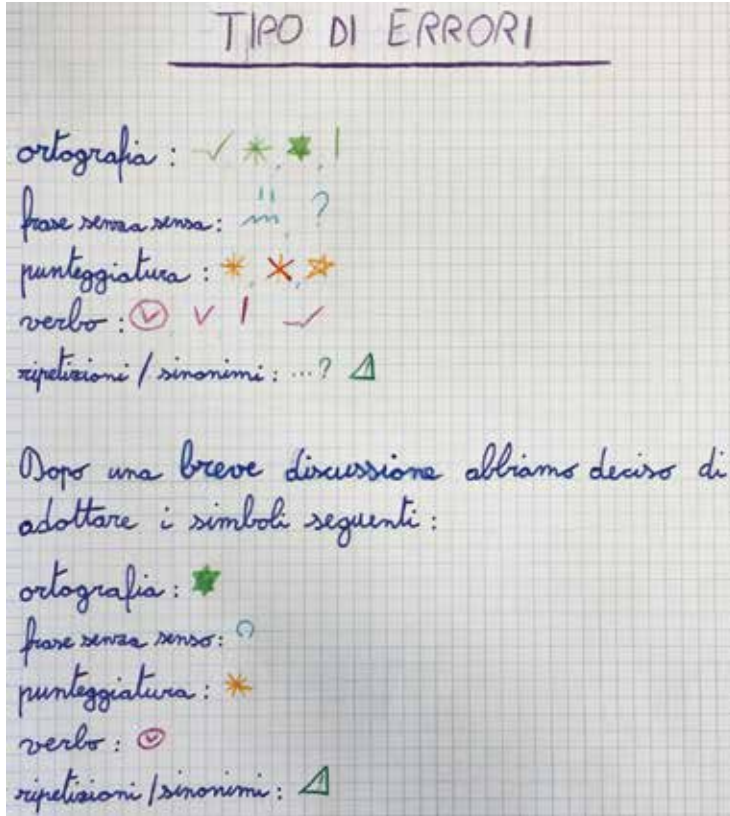


Immagine 1 – Simboli utilizzati dai diversi gruppi di lavoro per la revisione

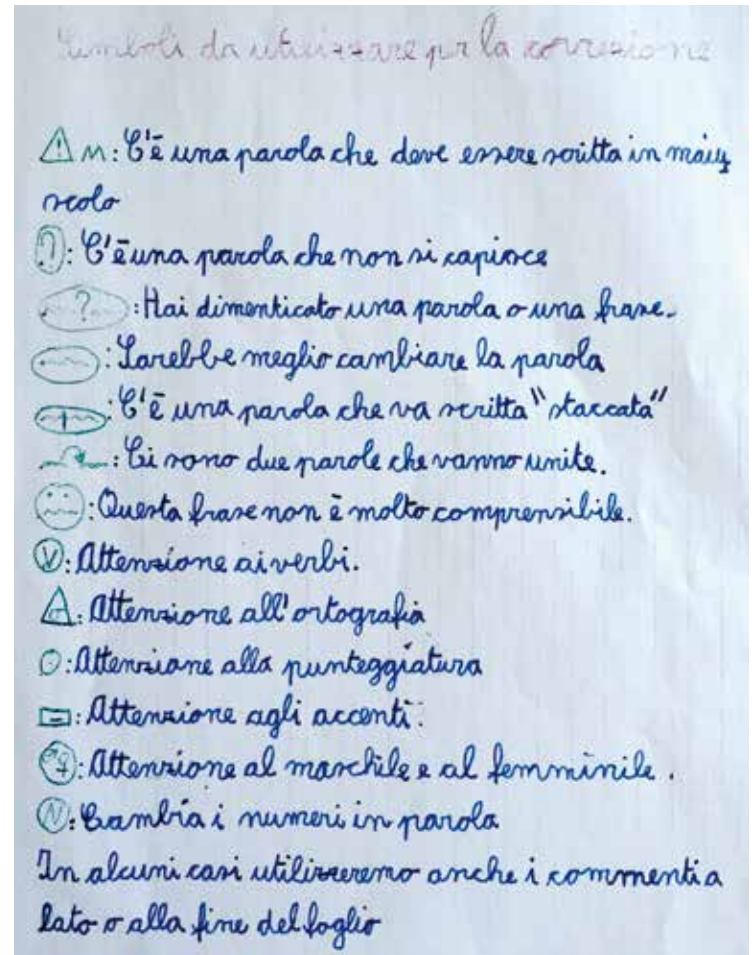


Immagine 2 – Legenda elaborata da una classe di IV elementare

minate le varie fasi di confronto, è necessario arrivare a una soluzione condivisa, da tradurre in una legenda utilizzabile per qualsiasi lavoro di correzione e revisione del testo.

Nell'immagine 1, vediamo un esempio di una sintesi scritta dai bambini di una quarta elementare³: nella metà superiore del foglio, leggiamo i simboli individuati dai diversi gruppi di lavoro; nella metà inferiore, i simboli scelti dall'intera classe per lavorare sulla revisione. Il sistema va visto in continuo divenire: è aggiornabile e modificabile, con il costante accorgimento di individuare ogni pur piccola modifica. Ogni allievo, poi, dovrebbe disporre sul proprio banco di una copia della legenda, in modo che la possa consultare quando il docente gli consegna un suo scritto corretto con questo sistema di simboli; utile anche la presenza di un cartellone riepilogativo appeso alle pareti dell'aula e consultabile in ogni momento.

La legenda può essere più o meno complessa, a seconda del numero di categorie decise e del livello di specificità

delle stesse (ad esempio, si può scegliere di usare un unico simbolo per tutti i problemi di ortografia – scelta valida in una classe con competenze avanzate – oppure si può decidere di distinguere all'interno dell'ortografia altre sottocategorie che corrispondono ai singoli errori, come doppie, accenti, *h* distintiva ecc. – scelta preferibile se la classe manifesta ancora molti problemi in questo settore della grammatica). Nell'immagine 2 vediamo un esempio di legenda finale piuttosto articolata, elaborata dagli allievi di una classe di quarta elementare⁴.

In conclusione, possiamo dire che questo modo di lavorare dovrebbe consentire una maggior presa di consapevolezza da parte degli allievi in termini di riflessione metalinguistica. Un guadagno qualitativo che si traduce in una maggior capacità di indagare pregi e difetti della propria scrittura e di sviluppare, rafforzare e consolidare, grazie anche al ruolo attivo di ogni allievo e all'inserimento del lavoro in un contesto motivante, le proprie competenze relative al difficile ambito della composizione scritta.

Note

³ L'immagine testimonia il lavoro svolto dalla docente Raffaella Genini nella sua classe di pratica professionale.

⁴ Si tratta della classe di pratica professionale del docente Davide Polti.



Errore e didattica del plurilinguismo: dallo sbaglio all'opportunità di apprendimento

Stefano A. Losa, Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe e Miriano Romualdi,
Centro competenze lingue e studi sul plurilinguismo (CLIP), Dipartimento
formazione e apprendimento della SUPSI

| 53

Se nel caso della produzione scritta, le modalità di trattamento dell'errore appaiono come più o meno stabilizzate a seconda dell'approccio pedagogico e didattico adottato, più complessa e variegata appare l'attitudine di fronte alla produzione orale. In effetti, il carattere spontaneo della comunicazione orale rende l'intervento in tempo reale dell'insegnante più difficile da controllare e da gestire. La questione di come agire di fronte all'errore orale si pone tra due estremi: la correzione consecutiva e sistematica del discente; il non intervento del docente per favorire un approccio comunicativo e un clima di fiducia (Burkhardt 2004). Cosa fare dunque?

Presenti in qualsiasi processo di insegnamento e di apprendimento, l'errore e il suo trattamento rappresentano degli aspetti centrali in tutti gli approcci didattici. Nel caso specifico dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue, la problematica dell'errore è stata abordata in vari modi e continua ad essere oggetto di numerose ricerche. Il presente articolo porta sul trattamento dell'errore nella produzione orale con particolare riferimento ad una prospettiva didattica plurilingue.

L'errore come opportunità

A seconda della teoria dell'apprendimento alla quale viene fatto riferimento, l'errore può essere considerato in diverse maniere. Se consideriamo, in primo luogo, la prospettiva comportamentista (o behaviorista), l'errore viene considerato e trattato come uno 'sbaglio' e come tale va rigorosamente corretto all'istante. Infatti, secondo tale teoria, l'errore rappresenta una risposta giudicata non corretta ad uno stimolo (domanda) proveniente dall'insegnante. Una non correzione di tale risposta indurrebbe l'allievo a considerarla come corretta e quindi a consolidarne la pertinenza e la sua legittima applicazione in altre situazioni simili. Una didattica basata su meccanismi di stimolo-risposta-rinforzo tenderà a proporre programmi di insegnamento progressivi che permettano di evitare la produzione di errori da parte del discente e stimolino il suo condizionamento tramite la moltiplicazione della ripetizione corretta. Secondo tale prospettiva, la lingua madre dell'allievo è vista come un ostacolo all'apprendimento in quanto interferente nell'acquisizione di modelli linguistici corretti (Burkhardt 2004).

A partire dagli anni Sessanta, gli approcci di matrice comportamentista vengono progressivamente messi in discussione da altre prospettive dell'apprendimento

come l'approccio cognitivista. In particolare, a seguito delle teorie del linguista Noam Chomsky e della sua concezione d'innatismo del linguaggio attraverso l'universalità del funzionamento grammaticale in ognuno di noi, l'accento viene posto sui processi cognitivi interni all'individuo. In tale contesto, emerge la prospettiva cognitivista secondo la quale l'apprendimento delle lingue non è più visto come il risultato di un condizionamento ma come un processo mentale attivo (Burkhardt 2004). In particolare, l'apprendente svilupperebbe una sua struttura linguistica intermediaria da lui giudicata come sufficientemente conforme alla lingua di arrivo.

Nasce così la nozione di 'interlingua' (Selinker 1972). Con la nozione d'interlingua cambia anche la rappresentazione dell'errore che viene totalmente rivalutato: non solo l'errore è inevitabile ma per di più rappresenta una traccia dell'interlingua e diviene un indicatore del processo di apprendimento dell'individuo. In altre parole, l'errore lascia trasparire le ipotesi attraverso le quali l'apprendente si costruisce il suo modo di comunicare per mezzo della lingua di arrivo. Secondo tale prospettiva, la correzione degli errori e la formulazione di un feed-back da parte dell'attore esperto (per esempio, l'insegnante) diventano un momento privilegiato di apprendimento in quanto permettono al discente di aggiustare e far evolvere la sua interlingua.

L'importanza dell'interazione

A partire dagli anni Ottanta, in continuità con i lavori sull'interlingua, nuove ricerche in ambito sociolinguistico s'interessano alle competenze comunicative delle persone bilingui (Burkhardt 2004) e abordano l'apprendimento delle lingue in termini di 'repertorio linguistico' (Lüdi 1987; Coste 2002). Secondo tale prospettiva, l'individuo bi- o plurilingue non è più considerato come colui che padroneggia due o più lingue ma piuttosto come un locutore che riesce a comunicare attingendo a un repertorio linguistico composito, alimentato in modo dinamico ed eterogeneo da risorse linguistiche diverse in funzione dei contatti linguistici passati e attuali.

Tali considerazioni hanno favorito l'emergenza della didattica del plurilinguismo (Dufour 2014). Approccio didattico che negli anni è diventato imprescindibile nell'ambito dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere e seconde. Mettendo l'accento sulle competenze comunicative dell'individuo e il loro svi-



Lorena Pedraita Garcia
2° anno di grafica – CSIA

luppo, la didattica del plurilinguismo considera l'interazione come la condizione privilegiata di apprendimento (Burkhardt 2004; Dufour 2014). Infatti, nelle situazioni di contatto linguistico *esolingui* (cioè dove i partecipanti hanno competenze linguistiche asimmetriche in due o più lingue), sia scolastiche (classe di lingua) sia extrascolastiche, si creano delle *séquences potentiellement acquisitionnelles* (Pietro, Matthey & Py 1989). Tali 'sequenze potenzialmente acquisitive' consistono in quei momenti di scambio dove il locutore meno esperto rende manifesta la sua disponibilità linguistica e viene così orientato (aiutato) dal locutore più esperto ad adattare la propria produzione orale in modo più conforme alla norma linguistica in vigore in un dato contesto comunicativo. Allora, ecco che prestiti linguistici vari, trasferimenti lessicali, sintattici e/o fo-

netici e altre forme di alternanza di codice linguistico – che potrebbero comunemente essere ritenuti degli errori – vengono in tale ottica considerati come delle strategie discorsive attuate dal locutore per proseguire la comunicazione (Burkhardt 2004).

Tali manifestazioni discorsive appartengono quindi alle situazioni di comunicazione esolingue e permettono al locutore meno esperto d'imparare integrando nel proprio repertorio linguistico (e ampliandone l'interlingua) le 'correzioni' provenienti dal locutore (più) esperto. Dal punto di vista della didattica del plurilinguismo, si tratta quindi di incrementare le situazioni di interazione tra locutori di diversa competenza linguistica, sia in classe sia fuori, visto che esse sono suscettibili di generare un volume significativo di sequenze potenzialmente acquisitive.

56 | **Bibliografia**

Burkhardt, E. (2004). *Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue*. Lyon: Université Lumière Lyon 2.

Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, pp. 115-123.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Dir.), *Actes du 3e colloque régional de linguistique*, Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.

Lüdi, G. (éd.) (1987). *Devenir bilingue – parler bilingue*. Tübingen: Niemeyer.

Dufour, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique, *Lidil*, 49, pp. 179-194.

Selinker, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*, X, 3, pp. 209-231.

L'esempio del feed-back correttivo

Il 'feed-back correttivo' rappresenta un esempio di agire insegnante in perfetta sintonia con un approccio di didattica plurilingue. Esso può essere definito come una strategia comunicativa dell'insegnante volta a creare un'opportunità di apprendimento per il discente di elementi fonologici, prosodici, lessicali e sintattici caratteristici della lingua di arrivo.

Ad esempio, i suoni nasali francesi sono assai difficili da riprodurre per gli italofoeni in quanto inesistenti nella lingua italiana: *ã (vent)*, *ê (train)*, *œ (brun)*, *õ (son)*, nonché il *ə* finale, *y (tu)*, *w (loi)*, *ɥ (huit)*. In situazione di scambio verbale, l'insegnante ripete il contenuto con la pronuncia corretta enfatizzando il movimento labiale e invita il o la discente a ripeterlo una o due volte senza insistere. Tale modalità di correzione fonetica e di armonizzazione tra input e output risulta particolarmente efficace in fase di modellizzazione orale. Il feed-back correttivo è pienamente funzionale quando complementare a un insieme di elementi di natura

comunicativa che si attivano in classe. In primo luogo, l'utilizzo ragionato della lingua di arrivo come lingua di classe, pone le o gli apprendenti in un contesto esolingue, dove sono portati a sviluppare delle strategie comunicative per condurre le attività di classe. La moltiplicazione di situazioni di scambio sia con il docente sia tra i pari appare quindi fondamentale. In secondo luogo, l'insegnante assume un ruolo comunicativo centrale in quanto sostenitore/incitatore dell'attività di classe ma nel contempo garante di un rapporto di fiducia. È proprio in tale dinamica relazionale che un uso ragionato del feed-back correttivo permette di sostenere le strategie comunicative emergenti e nel contempo rendere gli allievi coscienti degli 'errori' e di spingerli ad autocorreggersi contribuendo così ad adattare le loro interlingue. Infine, si tratta sì di mettere il discente in posizione di apprendente ma in un modo sensibile ed empatico affinché la sua immagine di sé venga preservata e protetta, soprattutto in situazioni collettive.



Un'esperienza didattica di matematica: condivisione e autocorrezione

Sandra Nessi e Giancarlo Sonzogni, docenti di matematica presso la Scuola
media di Gravesano

Nell'ambito scolastico obbligatorio, è ancora presente una visione dell'errore come fallimento e colpa. Spesso ci si dimentica invece che l'errore può essere considerato e vissuto come un'opportunità di crescita. Nel corso degli anni è maturata in noi la convinzione che vivere l'errore come disfatta abbia effetti controproducenti e rappresenti un ostacolo nel percorso d'apprendimento di un allievo. Ci siamo quindi posti il problema di come poter ridimensionare l'errore, di come fargli assumere un peso diverso facendolo diventare uno strumento formativo e un indicatore delle proprie difficoltà, affinché gli allievi possano raggiungere una migliore conoscenza di sé.

È su questa idea che negli ultimi anni abbiamo costruito il nostro approccio didattico in classe, rendendoci immediatamente conto che capovolgere una visione penalizzante dell'errore è un compito arduo perché bisogna far fronte a innumerevoli e radicate resistenze culturali e generazionali. Fintanto che l'errore rimane unicamente una sirena d'allarme che urla "Hai sbagliato, sei un incapace!", esso non può che inibire gli allievi fragili e compromettere i tentativi creativi di coloro che eseguono ciecamente strategie impartite da altri. In entrambi i casi l'acquisizione robusta di competenze nella materia è compromessa, viene a mancare il piacere della scoperta e subentra la paura di fare.

Per rendere vera l'affermazione "sbagliando si impara" l'errore deve essere percepito come parte di un momento formativo: va commesso e concesso, va trovato, va affrontato e analizzato, va capito, va elaborato sia individualmente sia in forma collettiva affinché si possa svolgere un percorso d'apprendimento.

La lezione diventa così il luogo ideale dove raccogliere errori: sono numerose le occasioni che si presentano (esercitazioni, lezioni dialogate, situazioni di scoperta, lavori a gruppi, ecc.); nei diversi momenti dell'attività scolastica è sempre possibile individuare elementi (errori) che fungono da stimolo per arricchire il discorso didattico.

Le modalità che abbiamo sperimentato sono diverse: il dialogo può avvenire tra docente e allievo o tra gli allievi stessi con il docente nel ruolo di mediatore; spesso scegliamo di fare una condivisione alla lavagna per quegli errori che valutiamo particolarmente significativi e interessanti. Selezioniamo elaborati che contengono incongruenze per poi invitare tutti a ricercare l'errore. Attraverso la condivisione di errori e strategie si cerca di analizzare idee e approcci individuali con l'intento di

renderli espliciti e di individuare percorsi risolutivi adeguati. La conclusione avviene attraverso l'istituzionalizzazione dei saperi emersi nella discussione.

La scoperta dell'errore è chiaramente più efficace se eseguita autonomamente; in alcuni momenti della lezione ci muoviamo tra i banchi, ci fermiamo per monitorare il lavoro dell'allievo, stimoliamo la sua riflessione e la ricerca di eventuali incongruenze prestando attenzione a che egli non si scoraggi ma intraveda nella sua fatica un esito positivo, un successo.

In questa fase, il confronto tra pari è un'alternativa molto interessante; l'aiuto del compagno dovrebbe essere tale da portare a una riflessione comune e a un'autocorrezione consapevole. Con il tempo, gli alunni capiscono che la collaborazione deve essere costruttiva, richiede un dialogo, una condivisione: la semplice correzione ("il calcolo è...", "il risultato è...", ecc.) non avrebbe lo stesso effetto formativo.

Per mettere in pratica quanto descritto è fondamentale costruire un rapporto di fiducia sia con l'insegnante sia con i compagni, affinché il confronto possa essere vissuto con serenità, anche se – occorre ricordarlo – mettere in mostra il proprio errore non è sempre emotivamente facile e scontato. Inizialmente è normale riscontrare delle reticenze da parte degli allievi nell'esporre le proprie strategie o le proprie difficoltà in pubblico. Tuttavia, attraverso un atteggiamento del docente incoraggiante e riconoscente, le resistenze a poco a poco si sciolgono, la paura di sbagliare diminuisce e si crea un ambiente favorevole. Nelle diverse occasioni che si presentano durante una lezione, si cerca sempre di valorizzare gli allievi che hanno dato il loro contributo invece di mortificarli per l'errore commesso. In questo modo si riesce a dare importanza ai tentativi e si incentiva l'allievo ad agire: vale la pena ricordare come l'azione è una condizione indispensabile perché avvenga un apprendimento, un'evoluzione.

La scoperta dell'errore, la sua condivisione, l'analisi esplicita, l'autocorrezione, caratterizzano questo modo di condurre la lezione. L'obiettivo è rendere gli allievi consapevoli del loro agire, portandoli a modificare le proprie azioni per scegliere strade più efficaci, abbandonando quelle che sono un vicolo cieco; in sostanza per evolvere nell'apprendimento. Si va nella direzione di sviluppare lo spirito critico, di stimolare un approccio costruttivo, di riconoscersi come una risorsa per affrontare gli ostacoli. Attraverso tale approccio



Monica Mueller
2° anno di grafica – CSIA

all'errore è anche possibile sviluppare competenze trasversali importanti come esporre e spiegare il proprio ragionamento, ascoltare la riflessione di un compagno e prendere posizione di fronte ad essa. In questa pratica abbiamo potuto osservare una maggiore motivazione e implicazione degli allievi nelle attività.

Nell'ambito di una valutazione formativa abbiamo trovato interessante costruire attività a partire dalle conclusioni raggiunte nelle lezioni precedenti e osservare come gli allievi hanno mutato, nel tempo, il modo di agire. Il tentativo è anche quello di far capire al singolo allievo che il suo cammino, la sua fatica, il suo vissuto fatto di successi e insuccessi hanno importanza e sono riconosciuti; rappresentano tappe fondamentali per l'acquisizione di competenze scolastiche, la crescita personale, l'autostima e la fiducia.

Una difficoltà con cui ci siamo confrontati è rappresentata dall'obbligatorietà di verifiche individuali certificative, nelle quali l'errore torna a essere penalizzante in quanto poi determina la nota. Trovare una modalità per far convivere queste due realtà scolastiche è una sfida interessante sulla quale riflettere.

Riteniamo che la gestione dell'errore sia fondamentale nella progettazione didattica, poiché mantiene vivo e accattivante il dialogo tra il docente e l'allievo. In futuro, speriamo di poter sfruttare questa modalità al massimo, poiché siamo convinti che rappresenti un ponte tra l'istituzione scuola, la materia insegnata, il docente e il mondo dell'alunno. Per quanto ci riguarda, la messa in atto delle strategie descritte nell'articolo ha trasformato la nostra professione in un atto creativo, in un piacere e in una rinnovata voglia di vivere l'esperienza dell'insegnamento.

Video esemplificativo

Attraverso il codice QR riprodotto a fianco è possibile vedere un'attività che si svolge in piccoli gruppi eterogenei. Agli allievi viene richiesto di scrivere l'enunciato di un problema (il tema è quello delle percentuali); hanno a disposizione porzioni di frase che devono selezionare per costruire un testo coerente con il problema, che è rappresentato con uno schema nel quale sono già inseriti i dati numerici.



Concorso di disegno e quiz



49° Concorso internazionale Raiffeisen per la gioventù

Il 49° Concorso internazionale Raiffeisen per la gioventù invita bambini e ragazzi dai 6 ai 18 anni, a confrontarsi con il tema della musica e a rappresentare su carta i loro pensieri. Le immagini possono essere presentate sotto forma di dipinto, disegno o collage. La documentazione del concorso è disponibile presso la Banca Raiffeisen o su raiffeisen.ch/concorso-gioventu

RAIFFEISEN



Desidero _____ copie del prospetto del concorso.

Nome, cognome _____

Via _____

CAP, località _____

Invia il tagliando di partecipazione alla tua Banca Raiffeisen oppure a Raiffeisen Svizzera, Marketing, 9001 San Gallo, tel. 071 225 88 46, jugendwettbewerb@raiffeisen.ch



L'errore in matematica

Silvia Sbaragli, consulente didattica per la scuola dell'obbligo,
docente di didattica della matematica presso il Dipartimento formazione
e apprendimento della SUPSI



Poster sul tema dell'uguaglianza fra donna e uomo

Ideale come strumento didattico (dal livello secondario I/II)

Dall'introduzione del suffragio femminile nel 1971 sono stati fatti molti passi avanti. La scheda informativa della Commissione federale per le questioni femminili CFQF illustra 40 tappe salienti sulla strada verso la parità di genere. (Dimensioni: 42 x 70 cm) Apparsa in occasione del 40° anniversario della CFQF.

Ordinazione gratuita:

ekff@ebg.admin.ch | www.comfem.ch



Rivista «Questioni femminili» 2018: il privato è politico

Dallo sciopero generale del 1918 alla Marcia su Berna del 1969, dalla nascita del nuovo movimento femminista nel 1968 alla manifestazione nazionale per la parità salariale del 2018 passando per lo sciopero nazionale delle donne del 1991: le donne fanno politica e lottano per i loro diritti da molto tempo. Il nuovo numero della rivista della Commissione federale per le questioni femminili CFQF indaga le motivazioni, le forme di azione e gli obiettivi di alcune attiviste. Articoli, ritratti, interviste e numerose immagini storiche parlano da sole: **il privato è politico!**

Ordinazione gratuita:

www.comfem.ch → Pubblicazioni

→ Rivista specializzata «Questioni femminili»

La matematica rappresenta una delle discipline nella quale gli allievi manifestano maggiormente la paura di confrontarsi con l'errore; ciò è collegato a diversi fattori, fra i quali rientrano le distorte convinzioni che gli alunni si creano sulla matematica.

Come rilevano le ricerche nel campo della didattica disciplinare, le convinzioni che si riscontrano nei confronti della matematica sono spesso ascrivibili alla considerazione che essa sia una disciplina fredda, assoluta, esatta, ideale, lontana, immutabile, senza possibilità di interpretazione da parte del soggetto (Sbaragli, 2011). È frequente ascoltare convinzioni sulla matematica del tipo: “La matematica non è creativa, $2 + 2$ fa sempre 4”; “C'è un unico modo per definire”; “Ci vuole molta memoria per fare matematica”; “Un problema ha sempre un'unica soluzione”; ecc.

Tra le diverse erronee opinioni legate alla matematica, quella di ritenerla assoluta e univoca porta con sé emozioni spiacevoli nei suoi confronti, tra le quali la *paura di sbagliare*, che condiziona notevolmente l'approccio all'errore da parte degli allievi e che inevitabilmente allontana da questa disciplina. Eppure, come sosteneva il grande matematico Henri Lebesgue (1875-1941): “I matematici non si sono mai messi d'accordo sulla materia che studiano e tuttavia si suppone che la matematica sia la scienza delle verità assolute, eterne ed indiscutibili”. La matematica, come qualsiasi altra costruzione fatta dall'uomo per l'uomo, è incentrata sulla creatività, sull'interpretazione, sulla varietà, e i luoghi comuni sopra citati non fanno altro che allontanare le persone, in particolare gli allievi, da una visione veritiera della matematica.

Si crea così un dannoso circolo vizioso: le erronee convinzioni sulla matematica alimentano la paura di sbagliare e, viceversa, la paura di sbagliare alimenta le erronee convinzioni sulla matematica.

Ciò è testimoniato anche dagli oltre 1'600 temi autobiografici – scritti da studenti italiani di ogni livello scolastico – raccolti da Zan (2007) e Di Martino (2009) e analizzati nella ricerca intitolata “Io e la matematica: il mio rapporto con la matematica dalle elementari ad oggi”. Dalla lettura dei temi, tra le più diffuse emozioni negative sulla matematica emerge proprio la paura di sbagliare, non per forza associata al rendimento scolastico. Allo stesso modo, esplicitamente o implicitamente, dagli scritti autobiografici emerge come questa emozione dipenda anche dall'esperienza scolastica vissuta.

La paura è un'emozione emersa anche dai primi risultati ottenuti dalla ricerca “Evoluzione degli atteggiamenti verso la matematica e il suo insegnamento”, in corso presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI, volta ad indagare le emozioni e gli atteggiamenti verso la matematica e il suo insegnamento degli studenti del Bachelor per il livello elementare all'inizio della loro formazione, così come la loro evoluzione nell'arco dei successivi due anni. A tal proposito, significative sono le seguenti testimonianze: “Nei confronti della matematica provo l'emozione della paura, perché ho spesso avuto paura di commettere errori”; “Mi è sempre piaciuta la matematica ma dalla terza liceo tutto è cambiato, avevo un insegnante molto pretenzioso e che spiegava poco e male le cose quindi ho cominciato ad andare malissimo e ad odiare questa materia. Associa (alla matematica) l'emozione paura perché ho paura di fallire di nuovo”.

Queste emozioni e convinzioni sembrano dipendere anche dalla matematica che viene presentata a scuola, di frequente legata ad esercizi stereotipati, univoci, ripetitivi e lontani dalla creatività, invece che a proposte incentrate su situazioni problematiche sufficientemente complesse da essere ricche, ampie, varie e impregnate di senso per l'allievo, dove l'errore trova spazio come inevitabile compagno di viaggio nella ricerca di possibili soluzioni. È proprio nell'apprendimento strategico, in particolare nell'interpretazione di situazioni problema, che l'errore diventa un possibile contributo alla ricerca di una o più vie risolutive. Come sostiene Popper: “Evitare errori è un ideale meschino: se non osiamo affrontare problemi che siano così difficili da rendere l'errore quasi inevitabile, non vi sarà allora sviluppo della conoscenza. In effetti, è dalle nostre teorie più ardite, incluse quelle che sono erronee, che noi impariamo di più. Nessuno può evitare di fare errori; la cosa più grande è imparare da essi” (Popper, 1972, p. 242). In un approccio che punta a mettere in gioco il pensiero produttivo, caratterizzato dai processi che producono il nuovo, che creano ciò che non c'era, invece di favorire quello ri-produttivo, l'errore non solo va messo in conto, ma può essere veramente decisivo per raggiungere l'obiettivo (Zan, 2007).

Fornire agli allievi situazioni problema in ambito matematico può rappresentare una vera e propria ‘palestra educativa per la vita’, dove è lecito mettere in campo le proprie ipotesi; dove i processi di pensiero significativi assumono un ruolo importante; dove l'errore



Marissa De Giovanetti
2° anno di grafica – CSIA

diventa una risorsa per il singolo e per il gruppo classe; dove è possibile interpretare e riflettere sulle proprie decisioni e rivederle alla luce del percorso fatto e del contributo degli altri; dove è possibile sperimentare anche il fallimento in un ambiente protetto (il mondo della scuola) e al tempo stesso imparare ad accettarlo, interpretarlo e superarlo.

Nel percorso didattico di accettazione dell'errore, allo scopo di farne percepire l'inevitabilità, può risultare significativo far comprendere agli allievi che questo fa parte del vissuto di chiunque, anche di persone che hanno raggiunto grandi risultati, entrando così nella storia, ma allo stesso tempo hanno commesso anche 'famosi' errori. Ricordiamo a tal proposito il poliedrico Leonardo da Vinci (1452-1519), uomo di ingegno e talento universale, che ha dimostrato di essere un buon

conoscitore della matematica del suo tempo – anche grazie all'amicizia con il matematico Luca Pacioli – ma di essere a volte in difficoltà a gestirne alcuni aspetti. Leonardo dimostra ad esempio di non 'trovarsi a proprio agio' con le frazioni, come testimoniato da alcuni dei suoi goffi tentativi di operare con esse riportati in Bagni e D'Amore (2006).

Nel *Codice Atlantico* (foglio 191 v.) Leonardo scrive:

[...] sarà $\frac{12}{12}$ cioè $\frac{1}{0}$.

Poco oltre, è alle prese con i seguenti numeri:

$1\frac{1}{12}$, $1\frac{1}{6}$, $1\frac{1}{2}$.

Leonardo li trasforma (correttamente) in frazioni improprie:

$$\frac{13}{12}, \frac{7}{6}, \frac{3}{2}.$$

Poi somma le tre frazioni e ottiene:

$$\frac{216}{78}.$$

Il risultato è del tutto sbagliato, in quanto dovrebbe essere:

$$\frac{45}{12} \text{ cioè } \frac{15}{4}.$$

Leonardo sembra infatti non riconoscere 12 come denominatore comune e giunge a quell'improbabile 78.

In un altro punto del *Codice Atlantico* (foglio 665 r.) Leonardo vuole invece moltiplicare $\frac{2}{2}$ per sé stesso e ottiene:

$$\frac{2}{2} \times \frac{2}{2} = \frac{4}{2} \text{ (cioè 2)}.$$

Leonardo deduce allora che $\sqrt{2} = \frac{2}{2}$ e dunque estende, generalizzando:

$$\sqrt{3} = \frac{3}{3}, \sqrt{4} = \frac{4}{4}, \text{ ecc.}$$

Tali errori si possono presentare anche nelle produzioni degli allievi quando affrontano questi concetti. Mostrare in classe errori di grandi personaggi, anche di famosi matematici che li hanno commessi alla ricerca di nuova conoscenza, può consentire agli studenti di sentirsi meno soli e di rendere più accettabile e possibile l'errore stesso. La storia della matematica, utilizzata dal punto di vista didattico, può quindi dare concretezza, senso e umanità all'errore e ridare alla matematica un significato vero, vissuto e reale (D'Amore, Sbaragli, 2017, 2018).

Da questo punto di vista, risulta illuminante l'articolo di Borasi (1996) che, grazie anche a paralleli con la storia della matematica, fornisce un approccio all'errore come 'trampolino per la scoperta', introducendo la metafora del 'perdersi', dove l'errore è fonte di costruzione di nuova conoscenza e indagine.

È tramite questa impostazione didattica, basata sulla problematizzazione delle attività, dove non si ha paura dell'ignoto, dove non tutto deve essere controllato, e

dove il docente, attraverso le proprie scelte valutative, valorizza la qualità dei processi di pensiero attivati e la capacità di condividerli con gli altri, che è possibile ridare la propria identità alla matematica e di conseguenza cambiare l'immagine sociale di questa disciplina (Coppola, Di Martino, 2017) e, più in generale, dare valore all'errore all'interno del processo di insegnamento/apprendimento.

Bibliografia

- Bagni, G.T. & D'Amore, B. (2006). *Leonardo e la matematica*. Firenze: Giunti.
- Borasi, R. (1996). *Reconceiving mathematics instruction: A focus on errors*. Norwood, NJ: Ablex.
- Coppola, C. & Di Martino, P. (2017). Il problem solving come strategia per una diversa gestione dell'errore nell'educazione matematica al primo ciclo, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 9, n. 14, pp. 76-90.
- D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M. I., Marazzani, I., & Sbaragli, S. (2008). *La didattica e le difficoltà in matematica*. Trento: Erickson.
- D'Amore, B., & Sbaragli, S. (2017). *La matematica e la sua storia: dalle origini al Medioevo. Un viaggio coinvolgente e appassionante nei meandri del tempo*. Bari: Dedalo.
- D'Amore, B., & Sbaragli, S. (2017). *La matematica e la sua storia: dagli ultimi bagliori della Grecia antica al Rinascimento*. Bari: Dedalo.
- Di Martino, P. (2009). La macchina di ferro senza cuore, matematica e emozioni negative in classe. In: D'Amore, B., Sbaragli, S. (2009). *Pratiche matematiche e didattiche in aula*, pp. 213-216.
- Popper, K. (1972). *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*. Roma: Armando Editore.
- Sbaragli, S. (2011). Il ruolo dell'interpretazione personale in aula. In: D'Amore, B., Sbaragli, S. (2011). *Un quarto di secolo al servizio della didattica della matematica*. Atti del convegno "Incontri con la matematica n. 25". Bologna: Pitagora, pp. 47-52.
- Zan, R. (2007). *Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire*. Milano: Springer-Italia.



Raccontare le migrazioni. Un laboratorio per promuovere le competenze interculturali

Demis Quadri, docente di ricerca e didattica in Physical Theatre presso
l'Accademia Teatro Dimitri della SUPSI



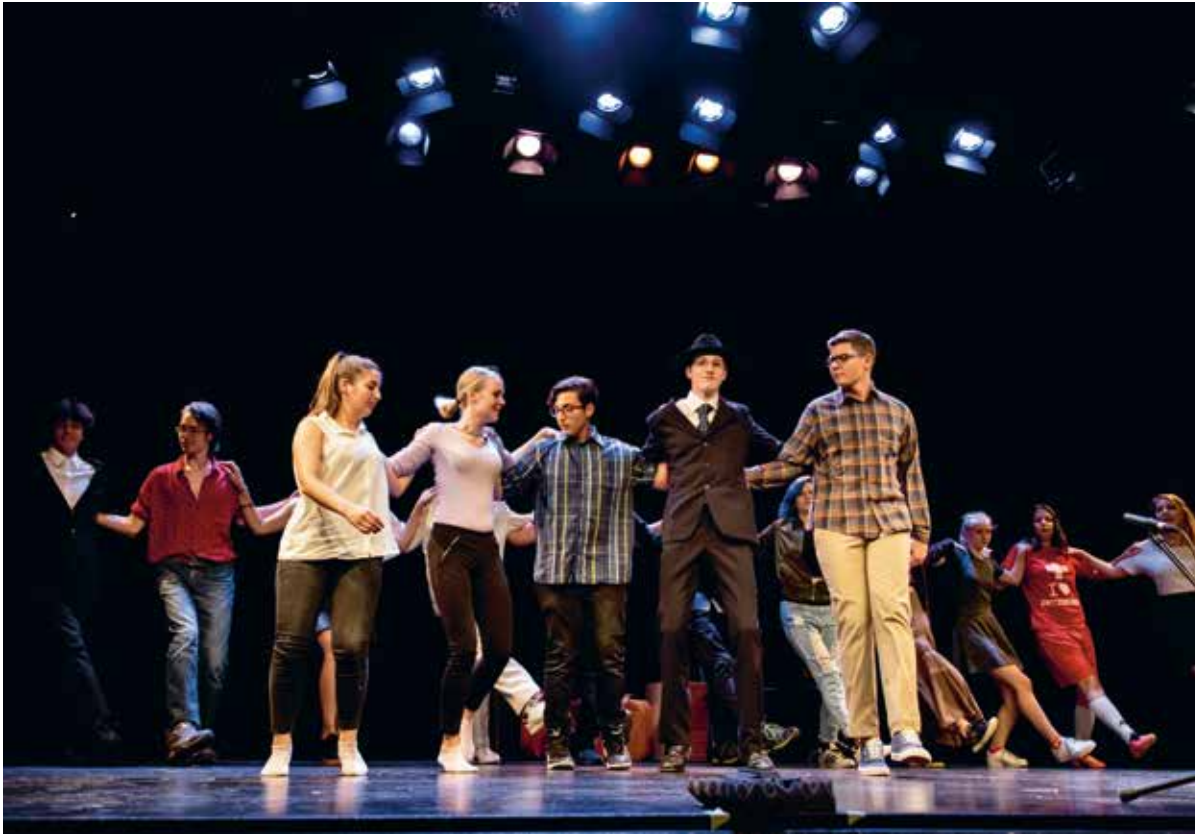
Momenti degli spettacoli finali - foto di Giulia Caramori © Accademia Teatro Dimitri SUPSI

Nell'aprire un volume divulgativo su problematiche legate alle migrazioni internazionali, Kahlid Koser osserva come ci siano più migranti oggi che in qualsiasi altra epoca della storia, e come il loro numero sia destinato a salire: quasi ogni paese del pianeta è toccato da fenomeni migratori inestricabilmente intrecciati con questioni globali come lo sviluppo, la povertà e i diritti umani (Koser, 2007). Il tema delle migrazioni è di conseguenza molto frequentato nei discorsi di ogni ambiente sociale e di ogni luogo. Di volta in volta viene considerato secondo prospettive diverse e con risultati diversi che possono essere quelli della strumentalizzazione politica, dell'interesse economico, della ricerca scientifica, del sensazionalismo mediatico, dei timori del precario, del pettegolezzo stereotipato, della benevolenza sociale, dell'odio razziale, della sperimentazione artistica e via discorrendo. Molto spesso delle migrazioni viene sottolineato il lato oscuro: per esempio i pericoli (o presunti tali) in termini di coesione sociale, sicurezza lavorativa, tasso di criminalità, ecc. In altri casi invece ad essere evidenziato è l'arricchimento in termini culturali ed economici. Quello delle migrazioni è insomma un tema molto complesso e scottante che viene trattato in maniere troppo spesso inap-

propriate, senza le necessarie competenze: per questo è importante affrontarlo in maniera approfondita già a cominciare dall'infanzia.

Integrato nel programma *BREF – Innovazione sociale* finanziato dalla Fondazione Gebert Rűf, il progetto *Raccontare le migrazioni: teatro e comunicazione interculturale per le scuole* è stato avviato presso l'Accademia Teatro Dimitri SUPSI sotto la direzione della sociologa Ruth Hungerbűhler. Nella sua complessità e nei profili diversificati dei collaboratori che vi partecipano, il progetto ha un approccio molto pertinente per affrontare il tema delle migrazioni senza rischiare di cadere in stereotipi, pregiudizi e manipolazioni: un approccio che riflette la difficoltà di conoscere a fondo le articolazioni dei flussi migratori e delle conseguenze che questi portano con sé nel bene e nel male.

La prima parte del progetto, affidata a Ruth Hungerbűhler, Victoria Franco, Marco Marcacci, Veronica Provenzale, Paola Solcà e Demis Quadri, affronta il tema delle migrazioni con gli strumenti della sociologia, della storia e degli studi teatrali (cfr. Quadri, 2017; Hungerbűhler & Provenzale, 2018). In questa indagine la lente dei ricercatori è focalizzata sulla storia dei flussi migratori nelle terre ticinesi dal Cinquecento al No-



Momenti degli spettacoli finali - foto di Giulia Caramori © Accademia Teatro Dimitri SUPSI

vecento, sullo specifico ambito dell'immigrazione – tra inizio del Ventesimo secolo e fine degli anni Ottanta – di artisti e intellettuali nel Locarnese, su una raccolta e un'analisi qualitativa delle biografie – raccolte tramite interviste approfondite – di una serie di migranti residenti in Ticino, e su uno spoglio – basato su un arco temporale di due mesi – delle corrispondenze nei quotidiani ticinesi su tematiche migratorie. A partire da questi materiali è possibile avere una visione multidimensionale di narrazioni e prospettive che si intrecciano attorno ai vissuti e alle opinioni di quanti sperimentano le migrazioni in maniera più o meno diretta, come protagonisti o come spettatori, come vittime o come attori.

Questo materiale ha anche fornito una base per nutrire l'altra componente essenziale del progetto: i laboratori nelle scuole. Grazie in particolare al lavoro e alla guida di Hans-Henning Wulf e dei suoi collaboratori, l'Accademia Teatro Dimitri è attiva da anni in progetti per le scuole dove teatro, educazione e apprendimento danno origine a laboratori che permettono agli allievi di sperimentare nuovi approcci all'esperienza e alla conoscenza. Nel caso specifico di *Raccontare le migrazioni*, la conduzione dei laboratori è stata affidata a tre at-

tori ed esperti di pedagogia teatrale, Lianca Pandolfini, Andrea Valdinocci e Kate Weinrieb, che hanno avuto l'opportunità di lavorare con le ragazze e i ragazzi di due classi asconesi di scuola elementare e di una classe locarnese di scuola media (cfr. Secchi, 2018). I laboratori hanno poi dato origine a tre spettacoli che, presentati al pubblico il 29 e il 30 maggio 2018 presso il Teatro Dimitri, hanno offerto al pubblico gli sguardi non scontati degli allievi sul tema delle migrazioni. Gli spettatori sono stati di volta in volta trasportati in un viaggio galattico verso un pianeta dove gli esuli terrestri dovevano confrontarsi con la popolazione autoctona, in una terra dove per ragioni diverse approdavano al contempo varie tribù che finivano poi a lottare per conquistare una posizione di dominio, e nelle stanze dell'attesa e del racconto che ospitavano quanti aspiravano a entrare in un paese che accettava i migranti non sulla base dei loro permessi o dei loro documenti, ma delle loro storie.

Nei laboratori, il percorso di avvicinamento ai temi delle migrazioni è stato lungo e articolato, come del resto è logico avvenga quando si consideri pertinentemente quello teatrale come un linguaggio sfaccettato e complesso (cfr. Buccolo, Mongili & Tonon, 2012). Non

70 | **Bibliografia**

Adichie, C. (2009). *The danger of a single story*. TED Talk: www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript.

Allain, P., & Harvie, J. (2014). *The Routledge Companion to Theatre and Performance*. London/New York: Routledge.

Bonifacio, A. (2011). *Funzione riflessiva, corporeità ed emozioni nei processi formativi*. In: Sibilio, M. (a cura di). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori Editore.

Buccolo, M., Mongili, S., & Tonon, E. (2012). *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di Pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.

Hüngerbühler, R., & Provenzale, V. (2018). *Raccontare le migrazioni: teatro e comunicazione interculturale per le scuole*. Iride, n. 4, aprile 2018. Manno: SUPSI.

Koser, K. (2007). *International Migration. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Quadri, D. (2017). *Raccontare le migrazioni*. La Rivista Locarnese e Valli, aprile 2017. Locarno: Armando Dadò Editore.

Secchi, B. (2018). *Theater als Mittel zur Integration*. *Tessiner Zeitung*, 15 giugno 2018. Locarno: Rezzonico Editore.

sono stati soltanto gli spunti provenienti dal lavoro dei ricercatori di *Raccontare le migrazioni* ad essere entrati in un multiforme percorso di ricerca con gli allievi. “Dato il nome del progetto”, spiega Kate Weinrieb, “era ovvia per noi la necessità di raccontare tante storie. Abbiamo deciso di cominciare da storie provenienti da varie culture diverse, sulle origini del mondo e dell’essere umano. L’idea era di arrivare a storie più personali, sulla propria provenienza, partendo inizialmente da punti di vista diversi e più distanti. Le storie hanno provocato sin dall’inizio molte discussioni, perché l’obiettivo era anche di farsi delle domande e formulare dei pensieri sulle migrazioni, sul senso dell’integrazione, sulla diversità delle culture. Così siamo arrivati a parlare anche di questioni come le religioni, le credenze e persino il terrorismo e l’attentato alla sede di Charlie Hebdo.”

Non c’è lo spazio qui per avvicinare tutti gli aspetti toccati dai laboratori teatrali svolti con tre classi diverse, ma vale sicuramente la pena di attirare l’attenzione almeno su alcuni aspetti notevoli dei percorsi degli allievi. Uno di questi concerne il tema della responsabilizzazione. In proposito Lianca Pandolfini racconta di aver lavorato con una classe dove si era instaurato un clima molto competitivo e individualistico, al punto che alla fine dell’esperienza gli allievi stessi hanno segnalato, come momenti più difficili del laboratorio, quelli dove non andavano d’accordo con i compagni. “Ma mentre andavamo verso lo spettacolo finale”, continua Lianca, “i bambini si sono veramente trasformati. Ho visto nascere un senso di gruppo, di collaborazione, di responsabilità condivisa, di sostegno dell’altro. Tanto che, quando durante una replica una bambina, per una scena, ha dimenticato in camerino un pupazetto che doveva animare, una compagna l’ha aiutata dandole un suo guanto per sostituire il pupazzo. Le due bambine sono riuscite a gestire la situazione senza che nessuno si accorgesse di questa improvvisazione: hanno agito senza commenti, da professioniste in una squadra!”. Dietro a questo successo si può forse vedere uno dei grandi pregi, nei laboratori di *Raccontare le migrazioni*, di un approccio di creazione collettiva simile a quello che nel teatro contemporaneo viene definito *devising*: un metodo di lavoro caratterizzato dalla partecipazione collaborativa dei membri di una compagnia nelle diverse parti della produzione scenica (Allain & Harvie, 2014). Tale metodo permette ai *performer* – e in questo caso agli allievi – di non essere

semplicemente oggetti mossi sul palco da un regista, ma di essere soggetti di un proprio discorso artistico e, conseguentemente, di sentirsi più motivati ad assumersene la co-responsabilità.

Un altro aspetto fondamentale dei laboratori è stato invece legato a una concezione dell’apprendimento come “processo che nasce dall’esperienza vissuta e incorporata, successiva generatrice di processi di comprensione, elaborazione e trasformazione dei contenuti dell’apprendimento stesso” (Bonifacio, 2011). L’aspetto corporeo del resto è fondamentale in una tradizione come quella portata avanti dall’Accademia Teatro Dimitri, dove il corpo e il movimento sono al centro del processo di creazione drammaturgica. “Un obiettivo che avevamo in questo progetto”, spiega Andrea Valdinocci, “era, da un lato, quello di lavorare sulle radici culturali dei ragazzi e, dall’altro, di scoprire tramite il teatro che il raccontarsi e l’esprimersi, sia con la parola che con il corpo e il movimento, sono una grande operazione di conoscenza che crea risonanze e connessioni con sé stessi. Allo stesso tempo il raccontarsi, il sentirsi raccontare e il sentire altri racconti della propria storia possono aiutare a sviluppare nuovi modi di vedere e di interpretare. Questo permette di andare a minare uno dei grandi problemi che coinvolge i ragazzi e anche la cultura di oggi: il pericolo della storia unica. Il concepire la propria storia o la propria cultura solo in maniera unilaterale, univoca, è un riduzionismo che non rispecchia la complessità della realtà. Con il nostro laboratorio teatrale abbiamo provato, sia con le parole che con il corpo, a prendere una distanza diversa dalle cose e a sperimentare come ci siano tanti punti di vista diversi sulla realtà.” Un’idea, quella del pericolo della storia unica, che riecheggia il titolo di una conferenza in cui la scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie riflette su come le nostre vite e le nostre culture siano composte dalla sovrapposizione di molte storie (Adichie, 2009).

Lo scopo dei laboratori andava però oltre lo specifico viaggio compiuto finora dalle tre classi nei mondi delle migrazioni e del teatro. Un ulteriore obiettivo è adesso quello di dare un seguito al progetto attraverso una proposta di pedagogia teatrale per scuole elementari e medie, basata sulle esperienze di Lianca Pandolfini, Andrea Valdinocci, Kate Weinrieb e dei loro allievi, che possa offrire una serie di buone pratiche rivolte a docenti intenzionati a lavorare con le loro classi su tematiche migratorie.



Vivere esperienze diverse, insieme.
Un progetto dedicato
a classi scolastiche (ma non solo)
per scoprire la diversità culturale
e religiosa presente sul territorio

Martina Robbiani, coordinatrice Dialogue en Route Ticino
Alessandra Gregorio, stagista

Negli ultimi mesi si è parlato, scritto e discusso molto di come la scuola debba relazionarsi con la storia delle religioni. Per alcuni, in un mondo sempre più secolarizzato, è anacronistico parlare di religione; per altri, al contrario, è di vitale importanza, perché permette di comprendere la società attuale. Il progetto “Dialogue en Route” si inserisce all’interno di questo dibattito partendo dal presupposto che in Svizzera sono presenti molte realtà diverse tra di loro che convivono in maniera propositiva e costruttiva. Lo scopo del progetto è permettere ai giovani di conoscere la diversità religiosa e culturale presente sul territorio, non in modo astratto, ma visitando e incontrando persone che raccontano la propria quotidianità. “Dialogue en Route” permette ai ragazzi di esercitarsi e rafforzare le loro competenze interculturali e di comunicazione, incoraggiando un atteggiamento inclusivo nei confronti della pluralità. Le tematiche trattate non sono prettamente religiose, ma hanno una portata più ampia, mirata a mettere i partecipanti a confronto con temi attuali che li concernono da vicino.

Un lavoro in favore della coesione sociale

“Dialogue en Route” è un progetto promosso da IRAS COTIS (Comunità di lavoro interreligiosa in Svizzera), associazione conosciuta in particolare oltralpe per l’organizzazione della “Settimana delle religioni” e la produzione di un calendario interreligioso in collaborazione con le edizioni Agora. IRAS COTIS è nata nel 1992 per promuovere l’integrazione e il dialogo interreligioso, sostenendo in particolare i migranti del sud ovest asiatico giunti in Svizzera. Oggigiorno l’associazione conta settanta membri (ossia organizzazioni e associazioni religiose): sessanta in Svizzera tedesca e dieci in Svizzera romanda. Oggi, l’obiettivo principale di IRAS COTIS è diventato quello di fungere da rete per promuovere lo scambio, il dialogo e la collaborazione tra persone di fede e vissuti culturali diversi. Grazie al suo lavoro, IRAS COTIS desidera diminuire paure e pregiudizi e contribuire così alla coesione sociale della Svizzera.

Vivere il territorio per scoprire la diversità

Luoghi religiosi e culturali, associazioni, musei e percorsi tematici diventano testimoni del ruolo della religione e della cultura nella storia e nel presente. Essi offrono momenti d’incontro e opportunità di dialogo e di apprendimento. Le Stazioni e i Percorsi disponibili so-

no visibili sul sito www.enroute.ch, da cui si possono direttamente prenotare le offerte, entrando in contatto con i partner responsabili dell’attività. Gli obiettivi principali sono quelli di promuovere un’attitudine inclusiva nei confronti di persone con una socializzazione culturale e religiosa diversa dalla propria e di rafforzare così le competenze interculturali dei giovani.

Accanto a offerte pensate per tutta la popolazione, il progetto si rivolge con attività specifiche a classi delle scuole medie e delle scuole medie superiori. A questo proposito, “Dialogue en Route” si impegna per creare il materiale didattico per ogni attività. La documentazione in questione è un riferimento per il docente, in modo che possa impostare tramite attività di discussione e riflessione la preparazione all’uscita e in seguito, una volta rientrati in classe, concludere il tema con una sintesi improntata allo sviluppo e alla consolidazione di competenze disciplinari e trasversali.

Il materiale didattico: elaborazione di competenze e conoscenze

Il modello utilizzato per la redazione del materiale è stato elaborato dall’Alta scuola pedagogica di Lucerna (PHLU)¹, ma il suo principio corrisponde a quello dei prototipi progettuali elaborati in Ticino per il *Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese*. Esso infatti desidera partire dalle esperienze degli allievi, da situazioni di senso per loro, ampliando in seguito il discorso così da portare allo sviluppo di nuove competenze e conoscenze, sempre con lo scopo che esse siano utili ai ragazzi nella loro vita quotidiana.

In Ticino, la creazione del materiale didattico è affidata a docenti oppure a collaboratori responsabili di Stazioni o Percorsi, con l’accompagnamento e la supervisione del Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) e con la consulenza di un collaboratore della PHLU.

Stimolare un’educazione tra pari

Un pilastro centrale del progetto sono le Guide, giovani di diverse confessioni (credenti e non) tra i 18 e i 25 anni che si mettono a disposizione per mediare, dove possibile, le visite di Stazioni e Percorsi. Accompagnando le classi, le Guide valorizzano quindi un approccio basato sull’educazione tra pari. Riconoscendo di non potersi definire esperti in tutti i campi, le Guide desiderano in particolare incoraggiare un dialogo e uno scambio con i giovani che incontrano, instaurando un passaggio orizzontale di conoscenze ed esperienze

Note

¹ Wilhelm M., Luthiger H. e Wespi C. (2014). *Prozessmodell zur Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets*. Lucerna: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht. Lucerna: PH Luzern.

Luthiger H. (2016), *Kompetenzfördernde Aufgabensets, in Unterrichtseinheiten planen. Bausteinheft*, 5. Lucerna: PH Luzern, pp. 20-26.



EnRoute 2018 - foto
di Michael Lio

quotidiane. Le guide partecipano a una formazione in comunicazione interculturale e interreligiosa offerta in collaborazione con un'alta scuola pedagogica svizzera e durante l'anno possono approfittare di incontri di *teambuilding* e atelier. In queste giornate sono previste visite a musei, interventi di esperti del settore, formazioni utili per approfondire i propri *soft skills* e, naturalmente, anche momenti di svago. Questi incontri, promossi da IRAS COTIS, servono alle Guide per rafforzare le loro competenze in modo da svolgere al meglio i propri compiti, creare uno spirito di gruppo e permettere scambi e momenti di scoperta.

“Dialogue en Route” in Ticino

Il progetto si estende su scala nazionale: è partito nel 2017 nella Svizzera nord-orientale e nella regione di Zurigo. Per il lancio del progetto in Ticino, il 23 settembre 2018 si è tenuta una festa a Bellinzona. Nel 2019 è prevista inoltre l'apertura di “Dialogue en Route” anche nella Svizzera romanda.

In Ticino le offerte vengono pubblicate e aggiornate sul sito www.enroute.ch. Tra le prime novità troviamo la giornata di incontro tra arte e culture del Museo

Vincenzo Vela a Ligornetto. Tra le bellissime mura di questa villa dell'Ottocento, classi di III e IV media e un gruppo di migranti minorenni non accompagnati riflettono insieme su temi, emozioni, differenze e similitudini nelle varie culture. L'offerta è accompagnata da materiale didattico creato appositamente per introdurre e concludere il tema in classe.

Alla mostra sulla ritualità del Museo di Leventina (Giornico), gli allievi a partire dalla IV elementare si confrontano con la domanda: esistono ancora i riti oggi? I visitatori scopriranno così rituali religiosi e profani legati al territorio della Leventina, da cui si parte per discutere delle esperienze personali degli allievi.

Il Percorso sui riti di passaggio è pensato per classi a partire dalla III e IV media ed è dedicato al tema dell'entrata nel mondo degli adulti, coinvolgendo con le sue tappe sia istituzioni civiche, sia luoghi di culto di diverse confessioni presenti a Lugano. Anche qui i ragazzi saranno confrontati con vari quesiti: cosa significa diventare adulti? Viene definito dagli altri o posso scegliere io? Questo passaggio viene sempre celebrato?

Per ulteriori informazioni: contact@enroute.ch.



MoneyFit: l'offerta didattica dedicata alla gestione del denaro

MoneyFit di PostFinance rafforza le competenze finanziarie di bambini e ragazzi, avvalendosi di vari metodi didattici.

MoneyFit comprende offerte per **la scuola elementare 2° ciclo / scuola media 1° ciclo, le scuole medie e le scuole medie superiori.**

Apprendimento e ordinazione di sussidi didattici online:
moneyfit.postfinance.ch/it

PostFinance 

tecnocopia

document solutions

via Cantonale 41 | Lamone | tecnocopia.ch



Novità libreria



24 x 30 cm, 272 pag.
390 foto, Fr. 44.–

Sguardi sul mondo di Gianni Ghisla

**Come meravigliarsi viaggiando
in motocicletta dal Ticino in capo al mondo**

Dal Ticino all'Asia per le Vie della Seta, dal Canada alla Terra della Fuoco... Questo libro è un invito a viaggiare per conoscere ed apprezzare alcuni angoli di mondo che hanno affascinato l'autore. «Sguardi sul mondo» è dedicato alle persone curiose che si emozionano di fronte alle meraviglie che si incontrano viaggiando.

Ordinazioni

SalvioniEdizioni Tel. 091 821 11 11
libri@salvioni.ch www.salvioni.ch





Il sentiero della pace

Franziska Antonioli, Maurizia Corsi e Brigitte Rabaglio, docenti presso l'Istituto Medio Malcantone | 75

Con i ragazzi delle classi VA e VB dell'Istituto scolastico Medio Malcantone, durante l'anno scolastico 2017/2018, abbiamo lavorato ad un progetto interdisciplinare che ha portato alla creazione di un sentiero arricchito da postazioni con attività pratiche e da storie legate al tema della pace.

L'inizio

Il punto di partenza del nostro progetto è rappresentato da un avvenimento storico accaduto nei boschi vicino alla scuola: il 21 marzo 1945, quasi alla fine della seconda guerra mondiale, il copilota americano Charles Callaway decise di lanciarsi dal suo aereo militare danneggiato. Il suo paracadute era difettoso e Callaway precipitò nei boschi di Curio, dove venne eretta una stele per ricordarlo. I patriziati di Novaggio e Curio, a settant'anni di distanza, hanno creato un sentiero nei boschi tra i due comuni, per non dimenticare.

Partendo dagli eventi storici e tristi quali la Seconda guerra mondiale e la vicenda personale dell'aviatore americano Callaway, la nostra sfida è stata la seguente: proporre un progetto educativo concreto facendo rivivere il sentiero creato dal patriziato, trasformandolo e cercando di bilanciare la negatività della guerra con la positività del tema della pace. Cammin facendo abbiamo anche scoperto che il nonno di un allievo, all'epoca ragazzino, è un testimone vivente della vicenda storica. Questa scoperta

ha arricchito il progetto in quanto i ragazzi hanno potuto invitarlo in classe per intervistarlo e ascoltare dalla sua voce interessanti dettagli sull'accaduto.

Perché un sentiero?

Abbiamo scelto di lavorare su questo sentiero sia per valorizzare il nostro prezioso territorio e farne comprendere l'importanza e le caratteristiche ai bambini, sia perché trovandosi vicino alla scuola ha permesso di poter uscire frequentemente dalle aule. Ai ragazzi è piaciuta subito l'idea di poter operare concretamente sul terreno per creare qualcosa che potesse durare nel tempo ed essere accessibile a chiunque e in qualsiasi momento. I lavori di costruzione sul sentiero, inoltre, hanno permesso di coinvolgere i bambini in un progetto interdisciplinare in cui fosse necessario incontrare professionisti di diversi ambiti e quindi scoprire nuovi mestieri come, per esempio, l'operaio comunale, il boscaiolo, il grafico, il professore di storia, l'istruttrice di yoga, la docente di musica. Parallelamente, per realizzare il loro progetto, gli allievi hanno sentito la necessità di attingere a più ambiti disciplinari e si sono trovati a mettere in atto svariate competenze in materie scolastiche quali scienze, storia, geografia, matematica, italiano, musica, arti plastiche, ecc. Siccome abbiamo avuto due classi di quinta parallele, situate in aule vicine, i bambini hanno potuto collaborare facilmente, a intervalli frequenti e regolari, in gruppi mi-



Visita in classe del nonno di un allievo, testimone della vicenda storica di Callaway

sti secondo gli interessi e le capacità, così che ognuno potesse essere motivato e avere un ruolo attivo. Per noi docenti è stato importante iniziare e concludere il progetto durante un solo anno scolastico, proprio per permettere ai ragazzi di vedere nascere, crescere e poi inaugurare la propria 'creatura' prima del passaggio alla scuola media.

Le postazioni

Abbiamo chiesto agli allievi come poter far rivivere il sentiero e loro hanno proposto di arricchirlo con delle postazioni interattive, con attività e giochi legati al tema della pace. Una parte molto importante del progetto è stata quella della scelta, della progettazione e della costruzione di queste postazioni tenendo conto dei materiali, dell'ubicazione e dei costi. A gruppi i bambini hanno anche realizzato i pannelli che si trovano in ogni postazione e che spiegano le attività proposte. Alle postazioni si possono trovare anche delle parti di storie, o storie intere, che le due classi hanno inventato, illustrato e letto ad alta voce: esse si possono ascoltare e guardare sul telefono cellulare, tramite dei codici QR.

Le varie parti del progetto

Descriviamo brevemente le attività svolte durante l'anno scolastico:

Autunno

- Presentazione del contesto storico: vicenda di Callaway e seconda guerra mondiale.
- Uscita alla scoperta della stele e del sentiero tracciato dai patriziati.
- Posizionamento del cartello commemorativo all'inizio del sentiero dalla parte di Novaggio.
- Creazione della carta d'identità del sentiero e tracciamento sulla cartina (localizzazione geografica).
- Pulizia e messa in sicurezza del sentiero con l'aiuto degli operai comunali/boscaioli.

Inverno

- Il nonno di un allievo, testimone della vicenda di Callaway, racconta i suoi ricordi e risponde alle nostre domande in classe.
- Invenzione delle postazioni da costruire lungo il sentiero, creazione dei pannelli con le spiegazioni e realizzazione dei materiali.
- Redazione a gruppi e illustrazione delle storie di pace, registrazione della lettura a voce alta e creazione dei codici QR per ascoltare le storie.



Una delle postazioni lungo il sentiero

Primavera

- Riffa di San Provino per la raccolta dei fondi necessari per finanziare il progetto, preparazione e confezionamento dei premi.
- Creazione del dépliant contenente una cartina e informazioni per i visitatori (a gruppi).
- Creazione del logo da usare come segnaletica (adesivo) tramite un concorso di disegno individuale.
- Montaggio delle postazioni e dei pannelli lungo il sentiero e pulizia finale.
- Visita di classi del DFA: gli allievi spiegano e mostrano il loro progetto agli studenti.
- Inaugurazione: preparazione di canti, balli e recite per presentare il sentiero a genitori e autorità.

Conclusioni

In questo progetto gli allievi hanno trovato una motivazione che li ha portati a lavorare mettendo in pratica nuove conoscenze anche all'esterno dell'edificio scolastico e soprattutto hanno dovuto intrecciare competenze trasversali con svariate discipline.

L'inaugurazione del sentiero è stata per noi docenti il simbolo di quanto i bambini si sono impegnati e affezionati al sentiero durante tutto l'anno scolastico. Nei loro occhi abbiamo visto l'orgoglio di presentare il loro lavoro ai propri famigliari e questo crediamo sia stato più importante di tante parole.

Per vedere e ascoltare il progetto si può visitare il sito www.patriziatodinovaggio.ch.



Gli allievi dipingono le varie postazioni lungo il sentiero



Il suono? “Unveroamico!”.

Una campagna di sensibilizzazione nelle scuole per attirare l’attenzione dei giovani sui danni all’udito

Maria Grazia Buletti, ATiDU Ticino e Moesano

Nello svolgimento delle attività rivolte alle persone con problemi d'udito di ogni età, l'Associazione per persone con problemi d'udito (ATiDU Ticino e Moesano; www.atidu.ch, info@atidu.ch) porta una particolare attenzione ai giovani. Una fascia d'età ampia e con una vita davanti a sé, durante la quale l'udito è cosa davvero preziosa da preservare, evitando comportamenti non consoni che potrebbero comprometterne nel tempo e per sempre la funzione. Oggi un adolescente su cinque lamenta un disturbo uditivo; negli ultimi quindici anni la proporzione è aumentata del trenta per cento. Questo monito lanciato dagli esperti internazionali focalizza l'attenzione sull'importanza di preservare l'udito. Allarme che trova conferma nelle parole del dottor Andrea Ferrazzini, otorinolaringoiatra: "La prevenzione di danni all'udito è estremamente importante e necessaria, in quanto tutti siamo esposti a stimoli sonori più o meno forti lungo tutto l'arco della nostra vita". Lo specialista conferma che, ad esempio, per i rumori nell'ambito delle attività professionali (specialmente quando si impiegano macchinari e attrezzi) si sia già fatto molto: "Oggi, tamponi auricolari e cuffie, oltre a una limitazione delle emissioni e del tempo di esposizione, sono pratica di prevenzione conosciuta e applicata". Così non è nelle attività correnti e di tempo libero, soprattutto per i giovani: "I ragazzi hanno minore consapevolezza dei pericoli, ad esempio nelle attività del tempo libero e soprattutto nell'ascolto della musica". Per non parlare delle norme e degli organi di controllo che, sempre secondo il medico, sono carenti proprio in materia di ascolto di musica.

ATiDU considera come reale il rischio di perdita uditiva nella popolazione giovanile prestandovi costantemente grande attenzione. I giovani di oggi saranno gli adulti di domani. Da tutte queste considerazioni, l'Associazione ha promosso la campagna *Unveroamico*, rivolgendosi proprio ai ragazzi, con l'obiettivo di sensibilizzare docenti e giovani sui benefici di un buon udito; sull'importanza e sull'utilità di questo organo di senso nella nostra vita quotidiana.

"Il rischio di perdita uditiva nella popolazione giovanile si colloca senza ombra di dubbio tra i nuovi rischi della salute", spiega la responsabile della campagna Cinzia Santo di ATiDU. Dal canto suo, l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) già nel 2015, in occasione della giornata mondiale *International Ear Care Day*, ha lanciato un accorato allarme: "Circa 1,1 miliardi di teenager e giovani adulti sono a rischio di

sviluppare una perdita uditiva per via dell'ascolto non sicuro di musica attraverso le cuffie e per l'esposizione a livelli dannosi di rumore in eventi e luoghi di intrattenimento".

"Durante l'anno scolastico 2017/2018 abbiamo trasmesso informazioni circa l'importanza dell'udito (e soprattutto come proteggerlo nell'immediato e nel tempo) ai ragazzi di undici sedi di scuola media. La nostra campagna si basa su una comunicazione e su di una sensibilizzazione innovative e accattivanti", dice Cinzia Santo del progetto focalizzato e concepito per il target giovanile: "Disponiamo di un dinamico stand espositivo che contiene un videoclip, informazioni, consigli, testimonianze ed esperienze interattive".

L'intento è quello di trattare il tema 'udito' con docenti e allievi per permettere loro di capire meglio tutta la problematica uditiva su differenti livelli e integrare chi già si vede confrontato col problema: "In questo modo si incentiva la creazione di importanti ponti tra udenti e deboli d'udito, facilitandone l'inclusione".

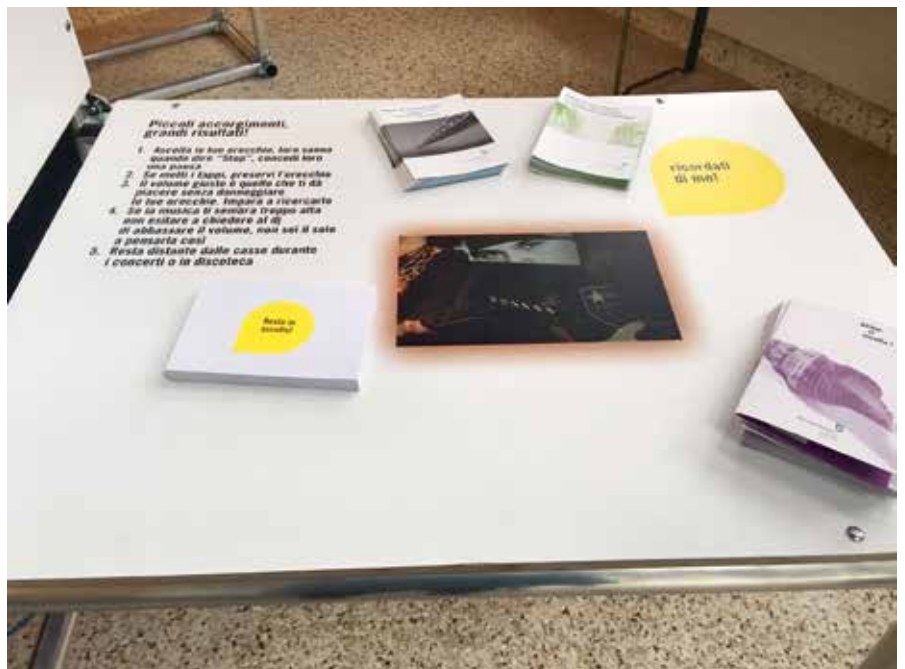
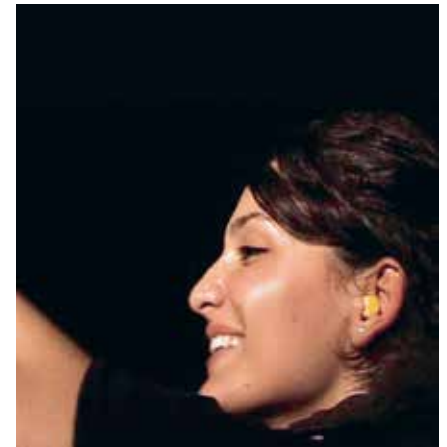
La novità di questo autunno riguarda il nuovo inizio dell'anno scolastico 2018/2019 e la ripresa della Campagna itinerante *Unveroamico*: "L'anno passato, la nostra campagna di sensibilizzazione nelle scuole medie del Cantone ha riscosso un grande successo; ora è importante proseguire con altri giovanissimi che ancora non avevano avuto modo di conoscerla e interagire con noi attraverso tutta una serie di pannelli multimediali interattivi e la possibilità di creare momenti di colloquio e discussione sul tema".

Proviamo a comprendere meglio il progetto *Unveroamico*, che per quanto attiene ai giovani va a toccare un pericolo reale per il nostro udito: il volume altissimo con cui si ascolta la musica. Immaginiamo che qualcuno chiami il nostro nome quando siamo, ad esempio, in un ristorante affollato o in una stazione ferroviaria: "Voi sarete in grado di selezionare automaticamente la sorgente sonora che vi interessa. Ora pensate che in origine il mondo fosse immerso in un silenzio assoluto, ma un giorno le cose cambiarono e qualcuno mise il volume: alcuni animali svilupparono la capacità di percepire le vibrazioni dell'aria e sentire il più piccolo rumore era una questione di vita o di morte". Nei milioni di anni a seguire, quando agli animali spuntarono le orecchie di tutte le forme e dimensioni, possiamo facilmente immaginare le tempeste di rumori che si abbattono su quelle orecchie: "Ululati, ruggiti, strilla, borbottii, squittii, cinguettii, ronzii, scrosci e ogni

altra sonorità del mondo erano udibili!”. L'essere umano sentiva persino i propri pensieri: “E nuovi suoni provenienti da un mondo nascosto e interiore, e poi le parole che divennero terra, i versi di sofferenza, i sospiri d'amore. Lo scoppiettio del fuoco, il sibilo del vento, il fruscio di una carezza, il respiro di un figlio: un'udibile manifestazione della realtà”. Ed ecco l'invenzione della musica che quando è ascoltata a tutto volume può fare male.

“Il suono fa male a dipendenza di come viene gestito; perciò è importante sensibilizzare i ragazzi sul fatto che una frequenza di musica troppo alta e prolungata nel tempo si traduce in un'esposizione eccessiva al rumore, che potrebbe causare una diminuzione della sensibilità delle cellule uditive, accompagnata alla sensazione di avere dell'ovatta nelle orecchie”, racconta Cinzia focalizzando l'attenzione sui ragazzi che oggi fanno costantemente uso di cuffiette per ascoltare musica a volumi spesso troppo alti. Per non parlare del ripetersi di situazioni in cui, ad esempio in discoteca, ai concerti dal vivo pop o rock, la musica sovrasta ogni tentativo di conversazione. “In questo caso, l'udito ha ancora risorse per riprendersi durante le successive fasi di riposo, ma la situazione precipita quando i suoni troppo forti e i carichi fonici si ripetono: allora le fasi di riposo non bastano più al recupero e le cellule sono destinate a morire nel tempo”. Nessuna operazione chirurgica e nessuna medicina sapranno restituire la vita alle cellule acustiche colpite e sarà compromessa anche la capacità selettiva dell'udito, al punto che tutto potrebbe poi sembrare un miscuglio di suoni.

Da queste considerazioni emerge chiaramente l'importanza della sensibilizzazione della campagna *Unveroamico* sui comportamenti a rischio, un progetto che, dicevamo, dopo la pausa estiva ha riacceso i riflettori sugli accorgimenti da adottare per la protezione dell'udito. Una campagna concepita per il target giovanile, che lascia spazio a informazioni, consigli, testimonianze ed esperienze interattive. Completa il tutto l'integrazione, da parte di ATiDU, di interventi durante l'ora di classe nelle quarte medie delle sedi che ospitano la mostra, così da permettere ai giovani un puntuale approfondimento sul tema: “L'udito è *Unveroamico* e dobbiamo conoscere gli strumenti per proteggerlo”.



Alcune immagini delle attività promosse da ATiDU

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattori responsabili

Cristiana Lavio, Claudio Biffi

Comitato di redazione

Rita Beltrami
Spartaco Calvo
Michela Crespi Branca
Matteo Ferrari
Brigitte Jörimann Vancheri
Giorgio Ostinelli
Daniele Parenti
Alma Pedretti
Luca Pedrini
Serena Ragazzi
Raffaele Regazzoni
Daniele Sartori
Massimo Scarpa
Michele Tamagni
Tiziana Zaninelli Vasina

Segreteria e pubblicità

Sara Giamboni
Divisione della scuola
6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11
fax 091 814 18 19
e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico

CSIA – Lugano
www.csia.ch
Kyrhian Balmelli
Cheyenne Martocchi
Pamela Mocettini
Désirée Pelloni

Stampa e impaginazione

Salvioni arti grafiche – Bellinzona
www.salvioni.ch

Tasse

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)
Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

ISSN
2504-2807

