

# STRATEGIE DIDATTICHE



# LIBERTÀ E RESPONSABILITÀ AGLI STUDENTI? RUOLI E CONSAPEVOLEZZA

*Fabio Palmeri\**

In che modo colui/colei che apprende può essere considerato/a un agente attivo durante una lezione frontale, partecipata o un lavoro di gruppo? A tal proposito, si cercherà di capire fin dove si può spingere la libertà e la responsabilità dello studente ai fini dell'apprendimento in classe. Dunque, ci si soffermerà sul valore del feedback quale strumento utile al docente per l'orientamento alla didattica e, al contempo, prezioso per l'apprendimento consapevole dello studente. Successivamente, si analizzerà il ruolo dello studente all'interno del lavoro di gruppo e la sua interrelazione con gli ambienti di apprendimento. Inoltre, si darà spazio al fattore umano e intellettuale degli studenti, a partire dall'esperienza partecipata e dai vissuti scolastici emersi durante le interviste nel corso di *Antropologia*.

How can one who is learning something be considered an active agent in frontal or interactive lessons and teamwork? This essay considers how freedom and responsibility of students are possible during learning activities in class. For this reason, it will underline the importance of feedback as a tool useful for teachers to plan lessons' topics and a tool useful for students to learn knowingly. Lastly, the essay will focus on the role of the individual student in a teamwork and his/her interrelations with learning environment. Besides, in this research, human

---

\* Sono uno studente di Filologia, Letteratura e Tradizione classica, laureatomi all'Alma Mater Studiorum di Bologna nel marzo 2020. Ho avuto la passione per l'insegnamento fin da piccolo e all'università ho approfondito le conoscenze di quest'ambito, tramite i corsi di Antropologia dell'educazione, Didattica della Lingua e della Cultura Greca, Didattica della Lingua e della Cultura Latina e Pedagogia dell'Inclusione per il Progetto di vita. Ho svolto un tirocinio di 150 ore presso il Liceo Classico M. Minghetti (Bologna), durante il quale ho presentato in classe un'unità di apprendimento – che costituisce un capitolo della mia tesi – sottoponendo agli studenti anche due feedback.

I'm a student in Philology, Literature and Classical Tradition, who graduated from Alma Mater Studiorum Bologna in March 2020. I took an interest in teaching from an early age and at University I studied subjects such as Educational Anthropology, Didactics of Greek Language and Culture, Didactics of Latin Language and Culture and Special Pedagogy for inclusion. I had a 150 hours training as Classic Literature teacher in Bologna (Liceo Classico M. Minghetti), requiring students to give feedbacks concerning my teaching skills.

and intellectual factors of students are taken into great consideration, including also their active participation during the Educational Anthropology course and their educational background, as they resulted from interviews.

## Ruolo-responsabilità e partecipazione

Per uno studente assumersi la responsabilità delle proprie azioni implica necessariamente anche oneri e onori: se da un lato ciò permette libertà di movimento, dall'altro mette in evidenza i limiti del proprio raggio d'azione, accrescendo di conseguenza una certa consapevolezza del proprio ruolo. In questo caso, il concetto di responsabilità va inteso come «response-ability» (Biesta 2006, pp. 64-65), quindi nel senso di un'«abilità di risposta» che riattiva e ristabilisce la presenza dello studente all'interno del suo processo di apprendimento.<sup>1</sup> A tal proposito, nel binomio 'ruolo-responsabilità' è essenziale considerare un terzo elemento: la partecipazione dello studente. Se il grado di partecipazione dello studente sarà elevato, quest'ultimo potrà *gestire* meglio la sua parte di responsabilità, ritagliandosi un ruolo sempre più attivo e significativo in classe. In questo modo, la piena comprensione del ruolo dello studente incrementa le interazioni tra docente e studente e tra studenti stessi. Pertanto, ciò presuppone che «chi apprende è un agente attivo, che acquisisce abilità in un ambiente significativo ed inter-relazionale».<sup>2</sup> A partire da questo assunto, unitamente alle lezioni a carattere frontale, a quelle partecipate, di gruppo e al *flip-ped classroom*, la docente ha incentivato gli studenti a partecipare in modo attivo alla loro esperienza educativa.<sup>3</sup> Inoltre, il dialogo avviato all'interno dei gruppi di lavoro ha agevolato una serie di riflessioni sia sul processo di apprendimento dei contenuti

<sup>1</sup> Infatti, Tim Ingold (2019, p. 80) afferma: «non ci può essere responsabilità senza abilità di risposta. Per poter rispondere bisogna essere in grado di farlo. E per essere in grado di farlo, bisogna essere presenti». Questa definizione, però, va in qualche modo sommata a quella già indicata dagli *Annali della pubblica istruzione* (2012, p. 31), in cui si dice che la scuola «promuove quel primario senso di responsabilità che si traduce nel fare bene il proprio lavoro e nel portarlo a termine, nell'aver cura di sé, degli oggetti, degli ambienti che si frequentano, sia naturali sia sociali».

<sup>2</sup> Questo concetto è riportato nel *Programma* del corso di *Antropologia dell'educazione* 2018-19 (accesso in data 5 maggio 2020). Vedi anche Edgar Morin (1992, p. 21). A questo riguardo, Barbier (2007, p. 61) parla delle fasi del «contratto» e della «partecipazione», all'interno del rapporto tra ricercatore e i soggetti nella ricerca-azione integrale. In particolare, un contratto aperto, «permette di comprendere le cause e le soluzioni di una problematica in maniera più induttiva, per poter giungere ad una trasformazione del sapere, che sfoci su un discorso consapevole»; invece, nel «contratto chiuso non c'è lo sforzo verso una qualche forma di partecipazione delle persone che saranno gli utilizzatori ai quali l'invenzione è rivolta» (p. 61).

<sup>3</sup> A tal proposito, Morgana (Intervista, Gruppo 5) ha «apprezzato la capacità della docente di giocare su due piani, mettendosi in relazione con noi studenti, dandoci la possibilità di essere anche critici, senza per questo perdere di credibilità e autorevolezza». Inoltre, la «fiducia che ci è stata donata lungo

del corso di *Antropologia dell'educazione*, sia sulle esperienze pregresse e sui vissuti scolastici degli studenti che hanno partecipato alle attività.<sup>4</sup> Nel saggio emergono di continuo (e in alcuni casi si sovrappongono) questi due diversi contesti: ciò ci permette di esaminare quanto il ruolo dello studente possa essere effettivamente definito attivo e in che termini il discente stesso possa esercitare la propria responsabilità e libertà di pensiero e d'azione nel processo educativo e apprenditivo.

## Ruolo attivo o passivo? Tra lezioni frontali e partecipate

Il corso di *Antropologia dell'educazione* ha agevolato il confronto tra gli studenti, accrescendo consapevolezza e fiducia nelle loro idee, nonostante molti di loro inizialmente abbiano avuto difficoltà ad interagire nelle lezioni partecipate.<sup>5</sup> Le ragioni di tali difficoltà non si devono ricondurre solo a motivazioni di natura psicologica: infatti, come emerge dalle interviste, la maggior parte degli studenti (provenienti da diverse zone d'Italia e non solo) si è formata nel corso dei propri studi quasi esclusivamente attraverso la lezione frontale; di conseguenza, sono stati preclusi – quasi del tutto – altri approcci di apprendimento in classe. Malgrado l'importanza indiscussa della lezione frontale,<sup>6</sup> gli studenti sentono l'esigenza di sperimentare nuove soluzioni che vivacizzino la loro attività di apprendimento. Infatti, secondo i membri del gruppo 5 (Introduzione all'intervista), «si tende spesso a considerare l'apprendimento come un esercizio di ascolto semi-passivo che si compone di due figure decisamente statiche, un allievo e un insegnante, che dialogano in maniera asimmetrica incarnando il ruolo di cui si sono, o sono stati, rivestiti». Perciò, «a scuola non hai le situazioni, la possibilità e il tempo di dire la tua, alla fine, perché appunto, non hai situazioni che ti permettono di creare un confronto» (Intervista, Luna, Gruppo 10). Invece, secondo Francesco (Intervista, Gruppo 10), «la prima preoccupazione dell'educazione dovrebbe essere il riconoscimento delle fonti e il fatto di saperle utilizzare,

---

tutto il corso [...] è stata percepita come una responsabilità che non appesantisce ma arricchisce» (Commento condiviso, Gruppo 13).

<sup>4</sup> Le singole interviste presenti all'interno di questa sezione hanno avuto luogo il 18 ottobre 2018 a Bologna, durante il corso di *Antropologia dell'educazione*; per questi motivi d'ora in poi ci si riferirà a queste senza specificare luogo e data. Fa eccezione il resoconto generale delle osservatrici, che propone un commento alle giornate del 25 ottobre 2018 e dell'8 novembre a Bologna, durante le quali sono stati esposti i risultati dei lavori di gruppo di fronte alla classe.

<sup>5</sup> «Anche durante le lezioni universitarie una delle maggiori difficoltà che incontrano gli studenti è quella di intervenire in una discussione mettendosi in gioco in tempo reale [...]. Solo quando le persone acquisiscono maggiore fiducia in se stesse, si rendono conto dell'accresciuto potenziale dell'apprendimento», secondo Roberta Bonetti (2019, pp. 212-213).

<sup>6</sup> Francesco (Intervista, Gruppo 10) afferma: «Secondo me, ci sono delle materie in cui la lezione frontale è imprescindibile. Non la puoi escludere mai».

saper criticare un testo, capirne le logiche interne, iniziare a crearsi dei metri di giudizio personali». L'unica voce fuori dal coro è quella di Selma, che racconta come il suo docente di filosofia e storia cominciasse le lezioni in aula a partire dalle notizie del giorno.<sup>7</sup> Dunque, per poter partecipare alla lezione in modo consapevole, gli studenti dovevano tenersi sempre informati sui fatti di cronaca e partecipare attivamente alle lezioni. Il docente – a quanto pare – era l'unico a sperimentare questa forma di 'lezione aperta' e così ha indotto Selma ad appassionarsi ai temi dell'attualità. Di rado, dalle interviste, si registra qualche altro esempio significativo di lezioni partecipate, perché si nota piuttosto la prevalenza del ruolo passivo durante la lezione scolastica. La predisposizione alla passività, pur essendo uno status di apparente comodità, limita le potenzialità dello studente e con questo anche la libertà e la responsabilità che caratterizzano il suo ruolo nel corso del processo di apprendimento in classe.

### Uno sguardo attivo. Il feedback: metacognizione o banale sondaggio?

Esistono varie modalità per ricevere e produrre un feedback (*face to face*, compilando un foglio o un *link* online, tramite e-mail, *etc.*), ma tutte queste possono comunque essere intese come una «messa in comune» tra docente e studente (Ingold 2019). Anche durante il corso di *Antropologia dell'educazione*, la docente ha sollecitato gli studenti ad inviare spontaneamente dei feedback, per comprendere il punto di vista degli studenti sull'andamento del corso. In questo caso, il feedback è stato richiesto in più fasi: durante lo svolgimento delle lezioni (anche tramite e-mail) e alla fine del corso, attraverso il commento finale di ciascun lavoro di gruppo. I diversi feedback hanno avuto differenti finalità, ma sono stati sempre contraddistinti da un processo autoriflessivo e quindi metacognitivo.<sup>8</sup> In fin dei conti, «l'apprendimento socialmente più utile nel mondo moderno è l'apprendimento del processo di apprendimento» (Rogers 1973, p. 198) e i feedback potrebbero entrare all'interno del processo e migliorarlo. Per tale ragione, la restituzione dello studente attraverso una serie di commenti non è semplicemente un giudizio fine a se stesso sull'insegnamento, ma potrebbe essere un'occasione per applicare ed attivare alcune competenze trasversali.<sup>9</sup> In particolare, tra le competenze chiave dell'apprendimento vi è «l'impa-

<sup>7</sup> Selma (Intervista, Gruppo 11) «Sulla base di una notizia, lui iniziava un discorso di filosofia e storia, facendo grandi interazioni tra passato, presente, attualità [...]. C'era proprio uno scambio di informazioni che sviavano un po' dall'argomento che trovi sul libro».

<sup>8</sup> Infatti, il primo, essendo *in itinere*, è servito all'insegnante per comprendere su quale lunghezza d'onda stesse andando il corso; invece il secondo ha presentato dei giudizi finali utili alla preparazione di un corso successivo.

<sup>9</sup> In effetti, se le competenze hanno lo scopo di «riattivare quel circuito motivazionale [...] che consente lo sviluppo di apprendimenti» e se progettare una didattica per competenze significa

rare ad imparare», cioè «una competenza che comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace». <sup>10</sup> Il feedback, infatti, prevede un esame sulle conoscenze acquisite in classe – quindi sui dubbi – e una riflessione su come sia possibile migliorare la propria attività di apprendimento in aula. Innanzitutto, questo strumento incentiverebbe una consapevolezza del processo di apprendimento in classe e promuoverebbe la libertà di espressione e di azione dello studente, accrescendone indirettamente la responsabilità; <sup>11</sup> in questi termini, gli studenti possono essere considerati 'agenti attivi'. <sup>12</sup> Però, l'acquisizione di questa consapevolezza, libertà e responsabilità dipende anche dall'insegnante: infatti, puntellare le competenze trasversali degli studenti può favorire le condizioni per cui il feedback produca i migliori risultati possibili. Allo stesso modo, anche il docente – dopo aver ricevuto il feedback dagli studenti – opera un'analisi personale sul suo lavoro, per attivare nuove proposte e soluzioni. <sup>13</sup> Si tratta, quindi, di un continuo processo del «fare in seno al subire», <sup>14</sup> in cui l'insegnante accoglie («subisce») le indicazioni degli studenti (il «fare»), per poi intervenire («fare») sull'apprendimento in classe, mentre gli studenti recepiscono («subiscono») gli interventi del docente, e così via. E se «è [...] nell'inclusione del fare in seno al subire [...], che si trova la

---

«ridefinire la centralità dei processi di istruzione in ordine ai risultati di apprendimento dei ragazzi», come sostiene Federico Batini (2013, p. 76 s.), il feedback potrebbe soddisfare entrambi i punti ed essere inserito tra le competenze di uno studente.

<sup>10</sup> Vedi Bijoy M. Trentin (2012, p. 796) e vedi *Key Competences for Lifelong Learning, Eur-lex* (2006/962/EC), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), (ultimo accesso in data 5 giugno 2020).

<sup>11</sup> Infatti, Ingold (2019, p. 39) sottolinea che «la promessa dell'educazione sta nella capacità di rispondere e di ricevere risposta: senza questa abilità di risposta [...], l'educazione non sarebbe possibile».

<sup>12</sup> Come sostiene anche Eleonora Concina (2016, p. 26), «oltre ai docenti, gli attori coinvolti attivamente nel processo educativo in classe sono gli studenti stessi, in grado di riconoscere nell'insegnante e nelle sue attività quegli aspetti che favoriscono o, al contrario, rendono difficoltoso il loro apprendimento e il loro percorso scolastico ed accademico. Riflettere sulle loro opinioni permette di riconoscere il ruolo attivo dell'allievo nel processo di insegnamento-apprendimento».

<sup>13</sup> Infatti, «feedback should sharpen teachers' abilities to analyze their own practice», secondo Archer *et al.* (2016, p. 197). Però, in quel caso, il feedback di cui si parla è filtrato da osservatori esterni e non sarebbe un rapporto diretto tra docente e studenti, come nel nostro caso. Inoltre, come ritiene Silvia (Intervista, Gruppo 3), «il feedback [*di uno studente*] è una delle cose più preziose che l'insegnante possa ricevere».

<sup>14</sup> A tal riguardo, Ingold (2019, p. 67) asserisce che «non è possibile che il fare e il subire si alternino semplicemente», quindi «quello che subiamo portando avanti queste azioni, e le conseguenze ambientali che esse determinano, incidono sulle nostre ulteriori azioni»; di conseguenza, «si subisce quello che si fa e si fa quello che si subisce e il subire attivo assimila continuamente i fini del fare» (2019, p. 69).

vera libertà» (Ingold 2019, p. 111), allora è in questo modo che il feedback incentiva la libertà di azione ed espressione dello studente. Nel nostro caso, la possibilità di potersi esprimere, la fiducia nei confronti della docente, la forte motivazione e il ruolo attivo acquisito dagli studenti nel corso delle lezioni partecipate hanno agevolato la produzione dei feedback.<sup>15</sup> Inoltre, sembra che il grado di riflessione metacognitiva abbia raggiunto l'apice nei commenti condivisi, che sono stati prodotti alla fine di tutta l'esperienza: «in fase di confronto abbiamo sottolineato la comune percezione di 'possibilità' che il corso offriva», e poter «dare un feedback sincero ci ha permesso di imparare molto, disancorando l'apprendimento dall'ansia performativa che di solito l'accompagna» (Commento condiviso, Gruppo 3). Infine, a mio parere, la preparazione degli studenti ad un lavoro di questo tipo, i tempi concessi per la riflessione personale e anche le domande mirate sono basilari per distinguere un feedback (consapevole in termini di competenze) da un banale sondaggio.<sup>16</sup>

## Il ruolo dello studente nei lavori di gruppo: le dinamiche interne

Il lavoro di gruppo è 'serendipico' e non sempre i membri di un gruppo riescono ad avere un'adeguata fiducia in se stessi, con il rischio di compromettere il lavoro finale:<sup>17</sup> questo pone gli studenti in una condizione di incertezza.<sup>18</sup> Infatti, qualcuno ha ammesso: «io non so cosa mi succederà in un prossimo lavoro di gruppo. Sicuramente ora sono più consapevole, prima ero infarcita di teorie e di esperienze di altri» (Intervista, Adele, Gruppo 10). Effettivamente, la consapevolezza nel processo è fondamentale, per gestire l'imprevedibilità, e verrebbe migliorata per-

<sup>15</sup> Per le condizioni che hanno permesso la restituzione dei feedback (cfr. Vettori in questo volume).

<sup>16</sup> Le tempistiche non sono affatto un fattore secondario. Nella presentazione della mia unità didattica – all'interno di un tirocinio al Liceo Classico M. Minghetti di Bologna – ho proposto agli studenti un feedback intermedio e uno finale, motivato dall'esperienza del corso di *Antropologia*: in entrambi i casi, erano dei *link* (creati *ad hoc*) di *Moduli Google*. Nonostante fossero anonimi, qualche studente non ha riportato nel feedback intermedio dei dubbi, che sarebbero poi emersi in quello finale. Pertanto, penso che il feedback sia stato proposto troppo presto e di conseguenza gli studenti non sarebbero stati in grado di elaborare un'analisi più dettagliata del loro processo di apprendimento. Quindi, pur avendo riscontrato dei risultati interessanti, sarebbe stato meglio prolungare i tempi per la riflessione personale degli studenti.

<sup>17</sup> «Credo che i lavori di gruppo non siano tutti uguali, soprattutto perché dipendono dalle persone e dalle circostanze in cui questi vengono a crearsi» (Intervista, Cristina, Gruppo 5).

<sup>18</sup> Però, avverte Ingold (2019, p. 72), «dobbiamo diventare individui ricettivi. E quindi mentre cammino, devo adeguare il mio passo al terreno per seguire il sentiero, affidarmi agli elementi. In ogni passo c'è una componente di incertezza».



fezionando le proprie «competenze personali, sociali, la capacità di imparare ad imparare»<sup>19</sup> e il «pensare sul pensare».<sup>20</sup>

Alla fine del corso di *Antropologia*, nonostante lo scetticismo iniziale sul lavoro di gruppo, tutti hanno confermato il buon esito dell'esperienza. Dalle interviste si cerca di estrapolare i motivi per cui ciò si sia verificato: in effetti, l'operato degli studenti – nella maggior parte dei casi – sembra essere stato favorito da un'atmosfera rilassata, collaborativa e di fiducia nell'altro,<sup>21</sup> dalla predisposizione all'ascolto da parte dei membri del gruppo,<sup>22</sup> dal «mettersi alla prova, dalla curiosità e dalla voglia di interagire» (Commento condiviso, Gruppo 8). Tutti questi fattori avrebbero favorito il coinvolgimento totale dei membri, perché il «momento dell'intervista [all'interno del lavoro di gruppo] vissuta come condivisione può essere visto come un momento di emancipazione e di libertà» (Commento condiviso, Gruppo 4). Di contro, sono emersi anche dei punti critici: «la presenza in ognuno di un forte occhio giudicante ed autogiudicante, il ruolo delle aspettative [dei membri del gruppo] e il ruolo dello spaesamento che ne segue nel momento in cui queste vengono disattese» (Commento condiviso, Gruppo 4), «la paura di dover condividere il proprio lavoro con gli altri» e la «pressione del tempo».<sup>23</sup> Però – in linea di massima – sembra che, sia la capacità di amministrare le proprie competenze metacognitive sia i principi essenziali «dell'ascolto-sensibile», siano stati fondamentali nel corso dell'esperienza.<sup>24</sup>

<sup>19</sup> Vedi *Le Raccomandazioni del Consiglio del 22 maggio 2018* (2018/C189/01), che indicano che «la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare consiste nella capacità di riflettere su se stessi [...] di lavorare con gli altri in maniera costruttiva. [...] Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di favorire il benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale [...], di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole ed inclusivo» [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), (accesso in data 5 giugno 2020). Questa definizione completa quella dell'«imparare ad imparare» del 2006/962/EC.

<sup>20</sup> Tra le competenze implicite (o invisibili), Trentin (2012, p. 475) cita il «pensare sul pensare» (una delle disposizioni della mente) e, riprendendo la classificazione di Arthur L. Costa e Bena Kallick (2007, p. 35 s.), semplifica il concetto con questo assunto: «conosci il tuo conoscere. Sii consapevole dei tuoi pensieri, delle tue strategie, dei tuoi sentimenti e delle tue azioni e di come essi influenzano gli altri».

<sup>21</sup> Com'è stata avvertita dai gruppi 4, 12, 13.

<sup>22</sup> A tal proposito, Valentina (Intervista, Gruppo 4) sostiene: «non ho mai percepito un clima di competizione, di esclusione, ma di ascolto l'uno verso l'altro e di rispetto».

<sup>23</sup> Coco (Intervista, Gruppo 8), Cecilia (Intervista, Gruppo 11); Pietro (Intervista, Gruppo 11). Per l'esposizione al giudizio degli altri membri del gruppo e la conseguente ansia performativa che ne deriva (cfr. Scorza in questo volume).

<sup>24</sup> Infatti, l'ascolto sensibile «riconosce l'accettazione incondizionata dell'altro, non giudica, non misura, non fa paragoni, comprende quello che è enunciato o praticato, senza per questo aderire alle opinioni o identificarsi nell'altro. [...] Si rifiuta di essere un'ossessione sociologica che collega ognuno

A conclusione di questo lavoro, noi studenti abbiamo compreso che la professoressa volesse trasmettere «un'educazione che non debba andare avanti per obiettivi e traguardi prestabiliti a priori» (Intervista, Adele, Gruppo 10) e che questa fosse «una modalità di lavoro che tu puoi applicare in qualsiasi contesto», permettendo di guardarci dentro e di capire «come ci stiamo costruendo» (Intervista, Leandro, Gruppo 10) e come stiamo apprendendo.<sup>25</sup> È forse scontato che gli studenti – di qualsiasi ordine scolastico – comprendano a pieno questi concetti e siano ben disposti a partecipare? No di certo. Però, predisporre gli studenti ai lavori partecipati è un processo continuo, che prevede anche la costruzione e il consolidamento di competenze, aumentando via via negli studenti la consapevolezza dei processi di cui fanno parte, com'è accaduto anche durante il nostro corso. Inoltre, questa consapevolezza dei processi di apprendimento non si raggiunge solo attraverso le lezioni o i lavori di gruppo, ma anche attraverso la “libertà di poter errare” per migliorare se stessi e le proprie conoscenze (cfr. Scorza), qualificando anche le qualità umane e intellettive del discente, senza relegarlo in uno schema valutativo che intacca l'identità di chi apprende, come si noterà nel saggio di Canonico.

## Ruoli interscambiabili e nuovi equilibri nel lavoro di gruppo

Secondo Francesco (Intervista, Gruppo 10), nel «lavoro di gruppo [...] siamo noi a giudicarci, siamo noi a creare l'autorità».<sup>26</sup> In effetti, durante il lavoro, gli studenti hanno potuto esprimere le proprie idee l'uno con l'altro, anche in maniera informale, per poi presentarle in un secondo momento alla docente: questo ha permesso uno scambio di informazioni e conoscenze a parità di livello. Però, in questo modo davvero l'autorevolezza dell'insegnante si attenua? Nel nostro caso, in un primo momento, la docente aveva stabilito la distribuzione dei ruoli (un osservatore, due intervistatori e due intervistati), per garantire l'eterogeneità dei gruppi: in questo frangente e nella preparazione al lavoro di gruppo si è avvertita la sua

---

al suo posto negando un'apertura verso altri modi d'esistenza al di fuori di quelli imposti dal ruolo e dallo statuto», come afferma Barbier (2007, pp. 75-76).

<sup>25</sup> A tal proposito Ingold (2019, p. 110) fa una distinzione tra la falsa libertà e la libertà, proponendo la metafora dell'escursionista: «la falsa libertà termina al raggiungimento degli obiettivi che la necessità predispone. Il percorso dell'escursionista, invece, [...] oltrepassa sempre i suoi obiettivi, ed è qui che sta la libertà». Però, alcuni studenti hanno sentito il peso del traguardo, soprattutto per l'ambito valutativo (cfr. Canonico in questo volume).

<sup>26</sup> Allo stesso modo, secondo Leandro (Intervista, Gruppo 10), «l'apprendimento in gruppo apparentemente sembra più caotico rispetto a quello nozionistico e libresco, ma [...] questo caos è apparente, perché viene meno la figura autoritaria».

presenza.<sup>27</sup> Infatti, secondo Cohen-Lotan (2014, p. 71), «the teacher may have to check on the process of these large decision-making groups to ensure that everyone has had their say and has a feeling of ownership over the final decision». In questa fase, la formazione dei gruppi è stata gestita da due studenti del corso, che la docente aveva scelto in precedenza come tutor. Perché, allora, si è avuta la sensazione che mancasse l'autorità della docente? Una spiegazione plausibile può essere questa: il lavoro di gruppo è stato svolto al di fuori dell'aula, lontano dagli occhi della docente stessa. Però, non ci sono segni di anarchia in questi lavori, perché – nonostante non ci fosse la presenza fisica della docente – le disposizioni precedenti hanno orientato il lavoro. Per tale ragione, «la relazione del tutto paritaria ed equilibrata tra i diversi ruoli e l'improvvisa interscambiabilità dei ruoli ha, a mio avviso, contribuito a rinforzare la coscienza di gruppo e la sua empatia, elementi che già in precedenza erano stati rinvigoriti dalla consapevolezza di ognuno di noi di dover gestire un'attività delicata in un tempo limitato e in uno spazio limitante», come afferma Emanuele (Intervista, Gruppo 12).<sup>28</sup> Durante il lavoro, dunque, la docente ha rispettato l'autonomia dei gruppi e ha svolto un ruolo ben specifico, come viene indicato anche da *INDIRE* 2017 (p. 15),<sup>29</sup> mentre ha guidato gli studenti nella parte conclusiva del lavoro di gruppo: l'esposizione corale dei risultati. Per concludere, si può notare che dalle parole degli studenti «la presenza del noi» (cioè del gruppo che agisce in autonomia e in maniera attiva) sia avvertita, inizialmente, in contrasto con l'autorità della docente che, almeno in un primo momento, sembrava che potesse limitare l'autonomia del gruppo. Dunque, la percezione di mancanza di autorità ha fatto sì che i gruppi si siano sentiti autonomi. Però, dal momento che tutti hanno comunque agito secondo le disposizioni generali della docente, si può ipotizzare che l'autonomia e l'autorità di ciascun gruppo vada interpretata come un «fare in seno al subire».<sup>30</sup> In poche parole, i gruppi hanno agito in risposta alle indicazioni della docente e in questo modo hanno fatto valere la propria libertà di azione senza cadere nell'anarchia.

---

<sup>27</sup> Elizabeth G. Cohen e Rachel A. Lotan (2014, p. 62) infatti, avvertono: «how students will work together depends on your objective for using groupwork and on the kind of interaction in which you want your students to engage».

<sup>28</sup> Barbier (1996, p. 60) afferma che è proprio della ricerca azione integrale «che gli attori stessi di qualsiasi contesto sociale possano pianificare, organizzare e realizzare i propri cambiamenti in maniera cosciente, libera ed intelligente, con il maggior grado possibile di riflessione».

<sup>29</sup> «Se molto del tempo a scuola segue i ritmi del lavoro autonomo, di coppia o di gruppo, il docente dovrà infatti trasformarsi da unico responsabile e insostituibile guida degli studenti in coordinatore, organizzatore, pianificatore e monitore del lavoro di gruppo, senza con ciò escludere un suo ruolo nella didattica frontale».

<sup>30</sup> Vedi ancora Ingold 2019, p.111

## Superare i preconcetti sul lavoro di gruppo: reminiscenze scolastiche

«Ho sempre nutrito un certo scetticismo per i lavori di gruppo e probabilmente questo è un retaggio della mia formazione scolastica tradizionale». Tale è il commento di Elsa (Intervista, Gruppo 11) ma non è l'unica studentessa a pensarla così. Anche Cecilia (Intervista, Gruppo 11) è dello stesso parere, ma per ragioni personali: «il lavoro di gruppo è un altro elemento che ho sempre preferito evitare, sin dalla scuola secondaria di primo grado, poiché lo studio individuale mi è sempre riuscito meglio o comunque mi permette di essere autonoma *in toto*, in quelle che sono le tempistiche, l'organizzazione e la preparazione». Da queste due annotazioni si può osservare il distacco verso questa modalità di apprendimento dovuta anche al loro tipo di formazione. Non è da nascondere, però, il rammarico di chi avrebbe voluto partecipare maggiormente ad attività di questo tipo.<sup>31</sup> Pertanto, sono poche le esperienze ricavate dalle interviste. Per esempio, Luisa (Intervista, Gruppo 3) racconta che alcuni lavori di gruppo alle medie erano gestiti nel terrore dalla professoressa di lettere: «quando racconto agli altri le cose che facevamo, qualcuno mi guarda e dice: 'Però, è bello! Sono cose belle!' Però, se chi te le propone te le fa fare nel terrore, diventano terrificanti». Un'altra esperienza viene descritta da Sonia (Intervista, Gruppo 6), che rammenta come una ricerca sull'imperialismo sia stato «un momento di apprendimento al di là del contenuto». Inoltre, Selma (Intervista, Gruppo 11) racconta che – durante le lezioni di italiano – gli studenti dovevano scegliere una poesia per gruppo, interpretarla e poi esporre il contenuto davanti alla videocamera: «sei tu che stai scegliendo qualcosa e stai decidendo con i tuoi mezzi di esprimerla».<sup>32</sup> In questi esempi, si possono notare due 'climi' diversi: uno nocivo e dannoso, l'altro libero e propositivo. È proprio quest'ultimo clima ha consentito di portare avanti il lavoro con serenità, producendo dei risultati ottimali: «valuto come vincente questo modello didattico, rispetto alla lezione frontale pura, e mi auguro, come studentessa e come insegnante, che venga adottato sempre più diffusamente, in ogni ordine di scuola. Più ci è stato lasciato spazio, più siamo cresciuti come gruppo classe e come individui: gli scambi si sono fatti più onesti, intimi e tuttavia meno viscerali, più meditati» (Intervista, Morgana, Gruppo 5).<sup>33</sup>

<sup>31</sup> Luna (Intervista, Gruppo 10), infatti, asserisce che, se avesse fatto a scuola un lavoro di questo tipo, avrebbe appreso in maniera diversa e forse anche con più efficacia.

<sup>32</sup> La situazione in classe di Selma, però, era un po' particolare, perché al quinto anno delle superiori – a causa di una riduzione del numero degli studenti – si ritrovò in una classe con tredici compagni e questo contribuì al totale coinvolgimento da parte degli alunni.

<sup>33</sup> In effetti, gli studenti del corso – oltre ad aver partecipato ad un lavoro di gruppo con tutti i crismi – hanno vissuto l'esperienza semplificata dell'osservazione-partecipante (vedi Ingold 2019, pp. 138-139).

## Ruoli e ambienti: luoghi di apprendimento e didattica

L'ambiente interagisce profondamente con la didattica. Partendo da un caso limite, si potrebbe comprendere come un ambiente di un certo tipo possa accrescere l'apprendimento degli studenti. È il caso di Marco di Mirandola che, dopo aver vissuto il terremoto del 2012, ha dovuto seguire le lezioni con la sua classe in grandi tendoni, dove erano state accorpate tutte le quarte superiori. Nonostante il luogo dell'apprendimento fosse improvvisato, il metodo dell'insegnamento non era stato adattato al contesto.<sup>34</sup> Pertanto, da questa esperienza si comprende come sia inevitabile adeguare la didattica agli spazi che sono a disposizione. Anche nelle interviste di altri studenti è emersa la stretta relazione tra il modo tradizionale di disporre la classe e le modalità didattiche proposte. La disposizione cattedra-banchi è stata avvertita come un ambiente rigido, che esclude – di conseguenza – il movimento degli studenti durante le ore di lezione: Francesco (Intervista, Gruppo 10), infatti, pensa che non ci sia «la possibilità di spostarsi, di cambiare punti di vista all'interno della lezione» e che camminare possa aumentare la concentrazione, come nel suo caso. Nonostante ci siano le pause ricreative durante le ore di lezione, è stato avvertito comunque il bisogno di sperimentare delle lezioni «più movimentate».<sup>35</sup> In effetti, questa esigenza degli studenti non sempre viene compresa: durante la mia esperienza di tirocinio, un docente si era innervosito, perché – al cambio dell'ora – alcuni studenti erano avanzati di posto. In quel caso, l'esigenza dei ragazzi non aveva corrisposto alle attese dell'insegnante, che prevedevano che la classe rimanesse ferma. Si era innescato, quindi, un cortocircuito, e ciò aveva provocato uno stato di tensione. Mentre una lezione frontale implica una certa staticità nei movimenti, un lavoro di gruppo può avere un carattere più dinamico, sia per la diversa disposizione che possono assumere i suoi membri nell'aula sia per la variabilità degli ambienti accessibili durante i momenti d'interazione (anche quando si dispone di una sola stanza). Infatti, nel nostro caso, la docente ha suggerito di accomodarci nei luoghi che avremmo sentito più idonei al nostro lavoro, sia dentro che fuori l'aula.<sup>36</sup> In particolare, nel gruppo 3, gli intervistati si sono accomodati quasi a cerchio su una panchina dirimpetto agli intervistatori: non solo si è creato una sorta di 'campo quantico relazionale', ma il movimento degli intervistatori ha reso dinamica la disposizione dei

<sup>34</sup> Secondo Marco (Intervista, Gruppo 1), «era evidente che bisognava cambiare approccio, non si poteva pretendere più di fare una lezione frontale [...], ma l'atteggiamento dell'insegnamento non era cambiato».

<sup>35</sup> Sul fattore della rigidità e del movimento in relazione al corpo (cfr. Destito in questo volume).

<sup>36</sup> In particolare, il Gruppo 11 si è accovacciato su una rampa di scale, disponendosi quasi in modo piramidale; il Gruppo 12, invece, pur rimanendo in aula, sono rimasti compiaciuti di aver gestito l'aula «in maniera autonoma e non convenzionale». Inoltre, sulla flessibilità dei luoghi di apprendimento e sui banchi (cfr. Lopez in questo volume).

membri.<sup>37</sup> Il luogo può, infatti, potenziare o inibire la libertà di azione di ciascun discente: non a caso, Alessandro (Commento personale, Gruppo 4) ha sottolineato l'importanza del luogo: «forse a questa loro libertà espressiva, a questo libero fluire dei ricordi e delle parole, ha contribuito anche il luogo che abbiamo scelto per svolgere il tutto: l'aria aperta, il mondo. Probabilmente in classe non sarebbe stata la stessa cosa».

## Accogliere gli spazi

Variare gli ambienti potrebbe agevolare il confronto e la discussione degli studenti, rispetto alla solita disposizione dell'aula? È possibile creare un luogo dal carattere più informale, così da mettere gli studenti più a loro agio e facilitare il dibattito? A tal riguardo, Selma (Intervista, Gruppo 11) racconta che la professoressa di latino e greco aveva sperimentato un nuovo approccio: tre giornate di lettura seduti a terra, sui cuscini, bevendo il tè e mangiando biscotti.<sup>38</sup> Può essere di giovamento utilizzare di tanto tanto in tanto questa modalità 'simposiale', per variare l'atmosfera del consueto spazio scolastico? E inoltre, se ci si apre a questa possibilità, come si può superare l'ostacolo della configurazione rigida dell'aula? Per questo motivo, Selma (Intervista, Gruppo 11) propone «un'aula comune, in cui ci si può sedere per terra e in cui si può avere un tipo di condivisione trasversale o meno». Pertanto, un'aula organizzata specificatamente per questo tipo di lavori e con un setting del genere potrebbe essere utile. In particolare, per migliorare l'esperienza del lavoro di gruppo è stata proposta dagli studenti un'aula con un setting ancora diverso.<sup>39</sup> Inoltre, Valeria (Intervista, Gruppo 10) pensa che sarebbe bene «concedere una libertà e una responsabilità agli studenti», disponendo «uno spazio protetto in cui la professoressa non vede automaticamente, non ha la libertà di visione, e in cui dovrebbe venire apposta e quindi tu la sentiresti o vedresti arrivare». In fin dei conti, secondo Ingold (2019, pp. 110-111), «tale libertà è propria non di menti individuali, prese singolarmente o collettivamente, ma di un'ecologia di relazioni».

<sup>37</sup> Inoltre, «Gli intervistatori hanno mostrato un atteggiamento dinamico, spostandosi lungo l'asse parallelo delle intervistate» (Contesto, Gruppo 3).

<sup>38</sup> «Ognuno si dovette portare da casa sua il suo cuscino, la sua tazza con il bollitore dell'acqua, per realizzare questo tipo di lezione alternativa», come ha riportato Selma (Intervista, Gruppo 11). Inoltre, cfr. Destito in questo volume.

<sup>39</sup> Infatti, Leandro (Intervista, Gruppo 10) sostenendo che «la stragrande maggioranza delle aule italiane non sono adeguate», suggerisce un modo per limitare questa problematica: «ogni tavolo potrebbe avere a disposizione delle cuffie con microfono, cosicché uno possa concentrarsi sulla voce dell'altro».

In conclusione, il luogo migliore al quale adattare le lezioni è quello che è stato concordato con gli studenti: da questo punto di vista, è fondamentale richiedere un feedback, per migliorare l'aula o cercare anche soluzioni nuove. Lasciare uno spazio agli studenti per poter dire la propria è il primo passo per evidenziare le problematiche di un luogo di apprendimento.<sup>40</sup> Anche minime modifiche – risorse e possibilità permettendo – rappresentano un passo importante per attuare delle migliorie all'aula, contribuendo al benessere degli studenti, in relazione alla loro formazione e alla loro educazione.

---

<sup>40</sup> Addirittura, a volte, può capitare che gli studenti apportino delle modifiche all'aula in completa autonomia: in particolare, la classe di Luisa (Intervista, Gruppo 3) sentì l'esigenza di comprare una cartina del mondo antico, perché ne percepiva l'assenza. Un tale esempio dimostra come gli studenti possano partecipare anche spontaneamente alla costruzione del loro luogo di apprendimento: di conseguenza, il feedback potrebbe evidenziare i bisogni della classe ed incoraggiare ancora di più questi atteggiamenti propositivi.





# LA VALUTAZIONE COME ESPERIENZA

*Stella Canonico\**

Il saggio tratta la questione della valutazione all'interno del sistema scolastico a partire dalla dimensione istituzionale del contesto economico e sociale in cui è inserita e da cui prende forma. Si procederà con una serie di definizioni che ruotano intorno al sistema valutativo, vagliandone metodi e conseguenze per quanto riguarda la dimensione esperienziale dell'alunno (a livello individuale e sociale) e dell'insegnante. Il lavoro si sviluppa sulla serie di esempi e memorie tratte dagli interventi dei partecipanti alla ricerca etnografica svolta in classe, evidenziando i rischi connessi alla riduzione della dimensione esperienziale dell'alunno alle categorie imposte dal sistema valutativo.

This paper purports to analyze the topic of evaluation and assessment within the school system. It intends to start from the institutional dimension of the economic and social context in which this question takes its shape. We will move from some key definitions centered around the criteria of evaluation, checking its premises, methods and consequences on the teacher and the student's individual and social dimension. This work is based on case studies taken from the experiences shared during the ethnographic research carried out in the classroom. The aim is to problematize the danger to reduce the student's lived dimension to the strict terms of the evaluation system.

## La scuola come organismo

Il pensare la scuola come organismo porta a intenderla come un essere vivo e mutevole, frutto della relazione e dei mutui scambi tra le parti che lo compongono, che non si esaurisce nella sfera educativa ma si connette a sfere più ampie dell'orizzonte sociale.

---

\* Sono una studentessa al secondo anno della magistrale di Scienze Filosofiche all'Università di Bologna. Nel 2018 mi sono laureata in Filosofia con una tesi di Storia della Filosofia Contemporanea a indirizzo fenomenologico, sempre a Bologna.

I'm a second-year student of the master of Philosophy at the University of Bologna. I got my bachelor's degree in Philosophy during 2018. My thesis was in History of Contemporary Philosophy and followed a phenomenological approach.

Nelle scienze sociali, un insieme coordinato di risorse umane e materiali è chiamato organizzazione; si tratta di un sistema che prende il nome di istituzione e che è retto al suo interno da regole che rendono possibile l'interazione e la coordinazione tra i suoi elementi (Canguilhem 1998, pp. 198-219). Francesco, esprime in modo chiaro l'identificazione della scuola come organismo o, meglio, come organizzazione con i suoi protagonisti e le sue strutture, dall'apparato amministrativo ai suoi attori principali quali docenti e studenti, «[a] scuola non ero riconosciuto, mi schiacciavo su quelle che erano le categorie della scuola. [...] quindi io non ero niente, ero la scuola» (Intervista, Gruppo 10).

Tra le finalità primarie della scuola come istituzione vi è la socializzazione dell'individuo, la formazione che concerne l'apprendimento di contenuti e lo sviluppo di competenze (Boarelli 2019, p. 14). In ogni percorso formativo questi obiettivi vengono esplicitati come parte del progetto educativo e vengono, al contempo, costantemente sottoposti a verifica, tanto da influenzare profondamente l'esperienza di apprendimento. Come hanno notato le osservatrici nella fase finale delle lezioni, durante l'esposizione delle interviste da parte di ciascun gruppo, di norma, il sistema di verifica si traduce attraverso un sistema numerico o letterale: «essendo abituate, in molti contesti, a porci obiettivi da raggiungere, il fatto che questo percorso sia equiparato ad altri corsi non ci ha fatto mai dimenticare che alla fine saremmo state valutate. Il pensiero della meta finale e della valutazione ha sicuramente influenzato l'esperienza» (Commento all'intervista, Gruppo 15). In questi casi, gli obiettivi da raggiungere assumono le caratteristiche di una vera e propria performance. Se la premessa dell'esperienza educativa riguarda contenuti e competenze da acquisire, l'esito sta nella sua valutazione, cioè nella definizione numerica che misura, attraverso una serie di indicatori, le conoscenze acquisite.<sup>1</sup> Gli indicatori numerici non sono che metri di giudizio adottati dal sistema scolastico nel tentativo di qualificare l'alunno assegnandogli, al contempo, un valore. Il sistema valutativo e, soprattutto, la sua istituzionalizzazione, ossia la sua «incorporazione in strutture organizzative che, con i loro programmi d'azione, ne sostengono l'affermazione e la diffusione» (Damiano 2011, p. 13) non fanno che normalizzare questo processo.

## Il sistema valutativo come metodo di identificazione

Il campo scolastico è legato da analogie metodologiche a un terreno particolarmente rilevante della nostra società: quello biomedico (Bonetti 2014). Il rapporto medico-paziente si svolge secondo alcuni criteri che ricalcano quelli del rapporto insegnante-

<sup>1</sup> «La valutazione [...] dei processi di apprendimento [...] viene suddivisa in segmenti organizzati intorno a una serie di indicatori che esprimono in modo *automatico* una *misura*» (Boarelli 2019, p. 49).

studente: tramite un *questioning* (Fatigante 2013, p. 44), pianificato a seconda delle necessità, il medico sceglie ed estrapola dalla narrazione del paziente soltanto quegli elementi sintomatici nella descrizione della malattia che gli saranno utili a produrre una valutazione/diagnosi. Ne consegue una catalogazione del malessere/malattia sotto un'etichetta/nome che identifica tutte le informazioni sui sintomi e sulla diagnosi e, in base all'impianto medico scelto come riferimento, una serie di azioni da intraprendere ai fini terapeutici. Un esempio di tale relazione è riscontrabile anche nella scuola, nell'utilizzo di categorie mediche al fine di diagnosticare o giustificare tanto il fallimento quanto il successo scolastico (Bonetti 2014, p. 29). In sostanza, si tratta della determinazione dell'individuo che, divenuto descrivibile, misurabile, valutabile, comparabile su un piano analogo a quello degli altri, assume la forma di un semplice «caso» (Foucault 2014, p. 209). È una prassi sempre più diffusa nel mondo delle istituzioni educative, come pratica di esaminazione accompagnata da tutte le relative tecniche documentarie di cui necessita (Foucault 2014, p. 207) e che prende validità e forza dalla psicomètria (Damiano 2011, p. 27). Quest'ultima è una modalità d'indagine che predilige l'utilizzo di test standardizzati correlati a punteggi (numerici o letterali), che ne identificano i risultati come fossero assoluti e universali. Una strategia cui far ricorso per evitare la deriva del riduzionismo in pedagogia è quella del «portfolio delle competenze» che, in quanto «strumento alternativo, si è affermato come documento testimoniale [...] dell'identità del soggetto lungo tutto il corso della vita, scolastica e post-scolastica» (Damiano 2011, p. 12). Nel «rendere conto delle [...] capacità» dell'individuo e nel riuscire ad «offrire elementi per giudicare le acquisizioni non solo formali e accademiche, ma anche quelle derivate dall'esperienza», si presenta come una «sorta di "diario" o di "storia di vita" che si offre a supportare più autenticamente una valutazione su misura» (Damiano 2011, p. 13). Anche questo approccio, però, nel fare riferimento a specifici obiettivi da raggiungere, corre il rischio di scivolare in un sistema di giudizio che si attiene a un impianto di valori considerato unico e universale. Questa imprescindibilità del voto pare essere senza via d'uscita, tanto che, anche nella nostra ricerca in aula, Giusto afferma: «non c'è alternativa. Cioè, la verifica e l'interrogazione sono cose su cui si può discutere ma [per] il voto fai fatica» (Intervista, Giusto, Gruppo 12). Vedremo come questa percezione (o convinzione) coinvolge le persone (come mente e corpo) all'interno dell'istituzione scolastica e oltre.

## Scuola e società: una relazione tra sistemi

In un passaggio di *Pourparler* che descrive la sua idea di «società di controllo», Gilles Deleuze tratta, seppur velocemente, del tema dell'istituzione educativa: così «come l'impresa sostituisce la fabbrica, la *formazione permanente* [attraverso il con-

trollo continuo] tende a sostituire la *scuola* [...]. È il mezzo più sicuro per consegnare la scuola all'impresa» (Deleuze 2000, p. 236). A tal riguardo, l'adeguamento della scuola al sistema economico viene sottolineato anche da Leandro:

Questo approccio [adottato in aula], che guarda meno ai traguardi e più alle pratiche concrete, è realizzabile in qualsiasi contesto ma sembra cozzare con il sistema politico economico nel quale siamo immersi, improntato sulla competitività e sull'individualismo e poco, se non per niente, improntato sulla partecipazione e la condivisione. Insomma, laddove queste [ultime] emergono è perché vi è un bisogno di produrre, di costruire un capitale economico, ma non credo che vi sia tutto questo grande interesse per le sofferenze e i disagi di un individuo. Con questa cosa voglio dire: all'interno della scuola stessa, dal momento in cui devi raggiungere un obiettivo e devi produrre, certe peculiarità che incontri in altre modalità di insegnamento, è "naturale" che, per quanto possano essere efficienti, vengano meno. Perché si torna lì: sul fatto che si debba raggiungere il traguardo della fine del programma (Intervista, Leandro, Gruppo 10).<sup>2</sup>

Inoltre, in quest'ottica, il rapporto tra la valutazione e il merito sembra, quindi, essere frutto di un collegamento diretto tra scuola e società o, per dirla con le parole di Deleuze, tra scuola e impresa. La valutazione, infatti, è intimamente legata al merito conquistato attraverso la performance. Il capitale economico (e simbolico) da costruire raccoglie i mattoni più adatti attraverso un processo di selezione che vede primeggiare 'i migliori'. Tramite l'assegnazione di uno specifico numero, la scuola consegna l'alunno alla società in modo che abbia un posto più o meno definito all'interno di quest'ultima. Le questioni implicate in tale processo sono molteplici. Oltre a essere fattore determinante per la formazione di gerarchie, il sistema valutativo si fonda, in tal modo, «sull'idea [...] dell'oggettività, contrapposta a quella [...] della soggettività, componente ineludibile di ogni valutazione fondata sulla relazione» (Boarelli 2019, p. 37). In quanto obiettivo e, di conseguenza, altro rispetto alla relazione, l'impianto valutativo si situa al di sopra degli attori (valutatori e insegnanti) che lo utilizzano, come una rete che imbriglia sia chi ne fa uso, sia chi si trova oggetto della valutazione, configurandosi in una cornice percepita come superiore, oggettiva e imparziale: identificandosi, quindi, come linguaggio terzo, astratto e universale.

La valutazione risolve e chiude il potenziale emergere di un sano conflitto. Sorvolando il problema dell'ostacolo rappresentato dall'utilizzo di un linguaggio terzo

<sup>2</sup> Interessante a questo proposito la tematica delle competenze. Queste, infatti, «giocano un ruolo determinante in questo processo di subordinazione alla visione del mondo economico, perché spingono i sistemi educativi ad abbandonare la costruzione di saperi critici in favore dell'organizzazione di saperi strumentali» (Boarelli 2019, p. 18).

come mezzo per una reale comunicazione tra le parti implicate (Resta 2001, pp. 30-31),<sup>3</sup> un'altra delle conseguenze che questo meccanismo porta con sé è la necessità di affermare, da parte dell'alunno, una spinta individuale e individualistica al fine di raggiungere gli scopi richiesti per ricevere una certa valutazione. Gli esiti, assai visibili sul piano sociale nei contesti scolastici, sono molteplici e le conseguenze psicologiche individuali ne sono un'espressione evidente. Ad esempio, per quanto concerne gli obiettivi da realizzare, Luna dichiara: «ci insegnano a vivere lo studio in maniera individuale, quindi l'ansia è una cosa che bisogna gestire da soli. Non vai a pensare che magari anche quello che è più bravo di te è in ansia mentre studia perché poi dovrà esporsi anche lui, ma è una cosa che gestisci da solo, perché sei portato a dover passare *tot* ore a studiare da solo» (Commento all'intervista, Gruppo 10). La dimensione del traguardo da raggiungere tende quindi a sostituirsi e, in altri casi, a sovrapporsi, alla dimensione della condivisione che l'apprendimento dovrebbe invece promuovere.

### **La persona nella sua totalità: accezioni equivalenti?**

La valutazione e l'aspettativa che essa genera hanno un peso sulla vita dello studente. Nel quadro «normalizzato» dell'istituzione scolastica, la riuscita o il fallimento derivano, il più delle volte, «da griglie di valutazione esterne ed estranee alle reali capacità e qualità» (Bonetti 2014, p. 25), oltre che potenzialità, abilità ed esperienze, dello studente in quanto persona. La decisione sulla riuscita o il fallimento fa riferimento a impianti valoriali propri della società in cui l'istituzione è inserita. Si corre, quindi, il rischio che l'offerta formativa della scuola sia «vissuta dai ragazzi come un qualsiasi altro bene di consumo» per cui voti e diplomi diventerebbero «oggetti da spendere in vista dell'entrata nel mercato del lavoro, riducendo l'azione della scuola a un mero processo produttivo» (Bonetti 2014, p. 98). In tal caso, come afferma Ciro (Intervista, Gruppo 12): «il voto diventa l'espressione di qualcos'altro. [Di conseguenza] nasce il problema e nasce anche l'angoscia che sta dietro al voto». Vi è, di fatto, il rischio che la persona si identifichi completamente con la sua valutazione, perdendo consapevolezza di sé. Come dichiara un'altra studentessa: «diverso era chi non era bravo. [Se] avevi sufficiente o insufficiente, allora eri una nullità. Cioè, se non avevi voti alti non eri significativo per l'esistenza della classe, per l'insegnante» (Intervista, Valentina, Gruppo 4). L'indicatore primario ed esclusivo dell'identità individuale a scuola riferito all'andare bene o male sembra dipendere

---

<sup>3</sup> Il riferimento qui è al dissidio, all'interno di alcuni sistemi sociali, come campo di confronto tra due parti. Per essere neutralizzato, afferma l'autore, esso viene «tra-dotto e ri-dotto all'interno di un linguaggio che dall'alto unifica e ricomprende le differenze (Resta 2001, p. 31).

esclusivamente dalla valutazione. A tal proposito Valeria (Intervista, Gruppo 10) aggiunge: «se [in età più adulta] andare bene è anche diventato un avere costanza nello studio, [...] quando ero a scuola, soprattutto alle scuole dell'obbligo, per me andare bene o andare male era solamente, unicamente, legato al voto» (Intervista, Valeria, Gruppo 10).

L'apparato d'esame ininterrotto dell'istituzione scolastica rappresenta, per Michel Foucault, un luogo in cui «i "soggetti" vi sono offerti come "oggetti" all'osservazione di un potere» (il potere disciplinare) e l'esame, con la sua valutazione, risulta essere la «cerimonia di questa oggettivazione», ovvero una «fissazione, nello stesso tempo rituale e "scientifica" delle differenze individuali, come spillatura di ciascuno alla propria singolarità» (Foucault 2014, p. 210). Grazie a tale dispositivo, ogni singolarità viene fissata nei documenti ministeriali che, nel contesto scolastico, e quindi sociale, ne delineano una sua oggettivazione attraverso il discernimento di tutte quelle parti utili alle finalità dell'apparato statale. Ma quali sono le conseguenze di tali oggettivazioni sulle percezioni e sui modi di sentire dei soggetti che si costruiscono a partire da questa nuova accezione di "singolarità"? Un'insegnante, che ha partecipato come studentessa al nostro corso, dichiara: «ci sono bambini che, abituati a prendere i voti alti, [...] si spaventano di non potere essere sempre all'altezza della prestazione [e] al primo scivolone vanno in crisi non per il compito che non è andato bene, ma rispetto alla persona che sono» (Intervista, Morgana, Gruppo 5). Pertanto, è come se la scuola ci dicesse: «tu sei il voto che prendi» (Intervista, Annagiulia, Gruppo 6). Si tratta di un dispositivo totalizzante nei confronti dell'individuo, anche se dovrebbe interessare una sola parte di esso. Al contempo, però, limita la ricchezza e complessità della persona ad alcune categorie semplificatorie e riduttive, lasciando fuori (quindi nascoste, come fossero inesistenti) le molteplici qualità, le esperienze vissute e le caratteristiche che ne fanno parte. Frida, nel corso di una conversazione afferma:

La valutazione si propone di essere un modo oggettivo di fare [da] accompagnamento dell'evoluzione, dello sviluppo dell'alunno ma [...] non lo è. [Ci sono] tante cose che influiscono nello sviluppo di un bambino o di noi adulti. La problematica della valutazione è l'impossibilità di entrare nel contesto degli studenti [e] anche dell'insegnante che fa la valutazione... ho dormito bene oggi? Ho problemi con i miei figli? Quanto influisce la mia propria frustrazione su questo voto? Siamo solo esseri umani (Intervista, Frida, Gruppo 5).

In conclusione, pur riconoscendo l'esistenza di una parte attiva dei soggetti nel rispondere in modo creativo e proattivo alla deriva del riduzionismo classificatorio che caratterizza il sistema valutativo della scuola, non possiamo sottovalutare l'impatto di esso sul processo di apprendimento e di costruzione del sé di ogni persona

durante tutto l'arco del percorso formativo. Per tale ragione, riteniamo di dover fare appello alla responsabilità comune nel suggerire e sperimentare proposte alternative ai fini di un pieno riconoscimento della persona all'interno di ogni sistema educativo e sociale contro la pretesa univocità del «paradigma causalista che ritiene di poter conoscere l'insegnamento solo attraverso gli effetti che si possono ritrovare presso l'apprendimento» (Damiano 2011, p. 31). La proposta è, quindi, quella di sperimentare sempre nuove e creative azioni collaborative per praticare, nei termini fin qui delineati, un processo continuo di «Ritorno del Soggetto» (*ibid.*).





# APOLOGIA DELL'ERRARE

*Emma Scorza\**

Il saggio analizza l'incidenza del concetto di errore sulla formazione dello studente soprattutto da una prospettiva emotivo-attitudinale. Partendo dalla polisemia del verbo 'errare', si corrobora la tesi secondo cui l'errore è una risorsa, in quanto 'uscire dal seminato' può comportare una maturazione di consapevolezza. Segue un *focus* sull'ansia performativa dell'allievo quale effetto collaterale della paura di sbagliare, estendendo infine la riflessione alla nozione di correttezza, qui intesa come espressione di una cultura in continuo divenire.

The incidence of the error on the education of the student is observed in this essay, above all from an emotional-attitudinal perspective. Starting from the polysemy of the verb "to err", the thesis of error as a resource is related to the need "to go off the track" to gain awareness. This is followed by a focus on the performance anxiety of the student as a side effect of the fear of making mistakes. Finally, the reflection is extended to the concept of correctness as a constantly changing cultural code.

## L'errare come risorsa

Decostruire la nozione di errore significa andare al cuore di uno dei temi più controversi e impattanti del sistema scolastico. Per farlo, è necessario un moto di discesa verso il fondo della questione, che non è un punto di non-ritorno, ma, al contrario, quello da cui riformulare una nuova prospettiva di analisi. Un'osservazione sulla polisemia del verbo 'errare', come Morgana pone in risalto, è istruttiva:

---

\* Ho conseguito la laurea magistrale in Italianistica presso l'Università di Bologna nel marzo 2020. Lettrice onnivora, le mie principali aree d'interesse sono la Teoria della letteratura e la Didattica della lingua italiana.

I graduated in Italian Studies at the University of Bologna on March 2020. I'm an omnivorous reader, mainly interested in Literary Theory and Didactics of Italian Language.

Mi fai venire in mente un tema che ho scritto al liceo, dove presi 3, con molta convinzione dell'insegnante, perché era un tema sull'errore... e sull'errare nell'epica. E in realtà era un fraintendimento. Perché [...] io intesi l'errare come vagabondare. Quindi sviluppai un tema che non era quello che lei aveva richiesto, ma era... perfetto. Lei mi disse: "Con un altro senso ti avrei dato 10, ma con questo senso ti do 3" (Intervista, Morgana, Gruppo 5).

Richiamare tale polisemia rende possibile una torsione creativa rispetto alla concezione solitamente in uso nei contesti educativi: essa permette di imparare a considerare lo sbaglio nelle nostre vite come *risorsa*, dal momento che l'"errare" non ha solo il significato di 'commettere inesattezze' ma anche quello di 'vagabondare', cioè di 'uscire dal proprio seminato' per fare esperienza dell'altro e maturare uno sguardo nuovo su di noi e sul mondo in cui viviamo (Bonetti 2020)<sup>1</sup>.

Ciò presuppone una buona dose di coraggio, necessaria a porre in discussione un abito consolidato nella vita di quasi ogni studente: 'la corsa verso il successo', che sposta di continuo l'asticella oltre le nostre possibilità verso un futuro mai raggiungibile, svilendo così l'importanza del presente quale momento reale in cui avviene il nostro apprendimento. Si tratta di un'attitudine che si sviluppa in una certa misura proprio a partire dall'ambiente educativo, oltreché sociale e familiare. Il carattere sanzionatorio della scuola modulata rigidamente sulla dicotomia giusto/sbagliato, e il voto concepito come giudizio compendiaro di tutte le qualità dello studente, sono probabilmente all'origine del fenomeno descritto: «io per una lunga parte della mia vita venivo giudicato molto male a scuola [...] e [ciò] ha portato a un non riconoscimento mio di me stesso perché mi schiacciavo su quelle che erano le categorie della scuola. E quindi io non ero niente, ero la scuola» (Intervista, Francesco, Gruppo 10).

E se si provasse a spostare il fuoco dell'attenzione? Questa non si appunterebbe solo sul traguardo finale, rappresentato dalla formulazione di un giudizio da parte dell'insegnante, quanto piuttosto e soprattutto sui tempi e sui modi di gestazione dell'apprendimento.

D'altronde, secondo Sonia Coluccelli, il «peccato originale» del sistema scolastico tradizionale risiede proprio nello stilare un elenco delle finalità pedagogiche a cui aderiscono insegnanti e studenti, senza dichiarare il «processo intenzionale» attraverso cui raggiungerle. Manca invero «l'esplicitazione dell'idea di apprendimento che renda coerenti le scelte operative che vengono messe in campo» (Coluccelli 2015, pp. 12-13).

La doppia valenza dell'errare ("vagabondare" e "sbagliare") ci invita a considerare la possibilità di mitigare l'idea dell'irreversibilità dell'errore, che grava come un

<sup>1</sup> Si veda, a tal proposito, "Dal vagare al peccato: un'archeologia dell'errore" in Bonetti 2020, pp. 253-255.

peso insopportabile su ogni insuccesso scolastico. Eppure, è proprio la zona grigia interposta tra ciò che è convenzionalmente etichettato come 'corretto' e ciò che è altrettanto convenzionalmente considerato 'errato' ad essere fertile per il cambiamento.

Non si tratta di mere astrazioni, ma di esperienze vissute nel corso della ricerca-azione che hanno caratterizzato le attività in aula, dove abbiamo appreso ad accogliere le nostre titubanze anziché bandirle e sospeso le nostre aspettative sull'esito finale di questo percorso.

In quanto protagonisti, siamo stati continuamente esposti al nostro giudizio e a quello altrui; nel momento delle interviste, ad esempio, la presenza di un osservatore esterno al gruppo ha fatto da specchio ai nostri pregiudizi e alle nostre paure suscitando, non di rado, curiosità ma anche inibizione in colui che era osservato. Lo stesso è accaduto nel momento della restituzione collettiva dei nostri lavori in cui la telecamera, la presenza dell'insegnante e degli altri studenti hanno avuto un forte impatto emotivo sull'esperienza vissuta. Inoltre, la costruzione *in itinere* di questo percorso di didattica sperimentale ha reso difficile, se non impossibile, pronosticare i parametri di valutazione che avrebbe adottato la professoressa. Di conseguenza, abbiamo dovuto sempre fare i conti, in maniera più o meno consapevole, con l'ansia performativa che ha caratterizzato il percorso. Un'ansia con la quale la docente ci invitava di continuo a stare in ascolto.

## La spada di Damocle: l'ansia performativa

Nel processo educativo, Peter McLaren individua aspetti latenti che appartengono ad un «sistema rituale» (Benadusi 2008, p. 38), ossia ad un codice comportamentale non scritto a cui insegnanti e studenti in maniera più o meno implicita si adeguano. Si tratta di quei «riti di istruzione», che tendono a riprodurre «le relazioni di autorità che dominano il contesto scolastico» basate più sul cerimoniale che sulla realtà fattuale della classe (pp. 39-40).

La rigida scansione dei compiti che caratterizza gran parte del sistema educativo tende a produrre un sistema di «premi e punizioni» (Coluccelli 2015, p. 19), indirizzato alla valorizzazione dei comportamenti considerati virtuosi e ad una stigmatizzazione di quelli ritenuti sconvenienti. Questo modello comportamentista mostra la sua debolezza proprio quando «l'insegnante si allontana [poiché] la gran parte dei bambini e dei ragazzi ripropone atteggiamenti e modi di fare che in presenza dell'autorità verrebbero sanzionati» (p. 19).

A scuola, il momento in cui l'ansia performativa è più manifesta è quello faticoso delle interrogazioni, dove lo studente cerca di esprimersi nel migliore dei modi ma sempre con uno sguardo rivolto all'insegnante, nella speranza di trovare nel paraver-

bale (un cenno del capo, un suono somnesso), una qualche forma di assenso. Alla luce della mia personale esperienza, ho constatato come l'ansia sia più evidente nelle verifiche orali perché è proprio in quei frangenti che si temono i momenti di vuoto nella comunicazione. Mentre nella prova scritta si dispone generalmente del tempo necessario per riflettere, al contrario nell'interrogazione si deve replicare con prontezza, pena un'interruzione che genera imbarazzo. Eppure, la dimensione del silenzio andrebbe preservata, perché tace non sempre chi non ha nulla da dire, ma chi talvolta ha bisogno di più tempo per una rielaborazione critica. A questo proposito fanno eco le parole di Lamberto Maffei in un libro dal titolo emblematico, *Elogio della lentezza*:

«In un mondo che corre vorticosamente, con logiche spesso incomprensibili, il problema della lentezza si affaccia alla mente con prepotenza, come una meta del pensiero e della via da percorrere. Andare più veloci non significa conoscere più di quello che la strada offre e nessuno vuole arrivare prima alla fine della propria strada» (Maffei 2014, p. 12).

Alcune volte, voler compiacere l'insegnante nella prospettiva di un voto soddisfacente finisce con l'annichilire lo spirito critico dal quale, invece, dipenderebbe non solo l'interiorizzazione ed elaborazione delle conoscenze, ma anche l'orientamento di predisposizioni ed interessi individuali. Altre volte l'ansia performativa si lega alla paura di essere pubblicamente umiliati. Miriam racconta che la sua è cominciata alle scuole medie a causa di un'insegnante di italiano che «ti umiliava pubblicamente senza problemi. Quando facevi un errore diceva a tutti che neanche un bambino dell'asilo fa questi errori» (Intervista, Gruppo 9). Angela, invece, dichiara di aver subito una «forma di violenza» soprattutto «psicologica»:

Dal punto di vista scolastico ho, si può dire, subito una forma di violenza più psicologica che fisica. Quando ero in terza media poiché ero stata ammalata, la settimana dopo il professore di musica mi ha interrogata sulle cose spiegate la settimana precedente. [...] Poi mi ha detto di andare al banco a prendere il mio libretto e che appunto mi avrebbe dato il voto che mi meritavo. Lui mi ha dato quasi sufficiente (Intervista, Angela, Gruppo 2).

In maniera del tutto speculare, anche gli alunni preferiti dagli insegnanti si rivelano particolarmente sensibili alle tensioni performative perché su di essi grava la 'spada di Damocle' che impone loro di essere all'altezza delle aspettative raggiungendo sempre risultati eccellenti:

Eh, le superiori sono state comunque una bella esperienza, tranne l'ultimo anno, che è stato un incubo perché sono riiniziate le ansie che avevo in prima superiore. [...] E

tutto questo, diciamo, era unito al fatto del mio professore di storia e filosofia che ha passato un anno intero tutte le volte prima di ogni lezione a ripetermi “tu sei la più brava della classe, ci aspettiamo grandi cose da te non puoi permetterti di deluderci” (Intervista, Miriam, Gruppo 9).

Marco, che nel 2012 ha vissuto in prima persona l'esperienza del terremoto in Emilia, racconta che:

è stato interessante vedere come anche in una situazione così precaria continuasse la dimensione della performance. Cioè, che gli insegnanti ci chiedessero comunque di avere determinati voti. Gli insegnanti ci facevano del terrorismo perché ci dicevano “Ah guardate che se avete delle materie sotto noi vi rimandiamo comunque”. Quindi panico, perché non sapevamo che cosa fare. Poi le cose sono andate un po' diversamente, sono stati un po' più clementi (Intervista, Marco, Gruppo 1).

Ciò che emerso, e che qui ci interessa evidenziare, è la persistenza di queste forme di malessere anche nelle aule universitarie. Le narrazioni evidenziano come la formazione dello studente sia una vera e propria sfida pedagogica che non può prescindere da «uno sguardo continuo su ciò che sta avvenendo a seguito delle scelte piccole e grandi che compiamo [noi insegnanti] nel momento in cui siamo in relazione con i bambini» (Coluccelli 2015, p. 13).

Benché lo scopo di questo saggio non sia quello di dare indicazioni di metodo risolutive delle dinamiche sin qui esposte, è possibile però promuovere un clima rilassato e un ambiente di lavoro che faciliti il rispetto e la comunicazione reciproca tra insegnanti e studenti. Morgana ricorda di aver appreso da un suo allievo:

Mi ha corretto e mi ha detto “non si dice voglio, si dice vorrei”. [...] È una lezione bellissima data da un bambino di 5 anni. Però mi ha fatto pensare alla poca distanza [per cui] un bambino si può permettere a me insegnante di fare questo tipo di osservazione, ed è esattamente secondo me quello che ci vuole nella scuola, [anche se] comunque bambini, studenti e insegnanti devono avere rispetto gli uni per gli altri e guadagnarselo in qualche modo (Intervista, Morgana, Gruppo 5).

Lavorare sulle relazioni interpersonali è un passo fondamentale per lo sviluppo di un pensiero critico basato sul dialogo con chi non condivide il nostro pensiero:

Ci sono errori sui quali è opportuno lavorare, soprattutto, secondo me, per quello che riguarda lo stare insieme, la convivenza, la condivisione di spazi, di luoghi, di tempi. Ci sono opinioni che io non riesco a non ritenere sbagliate e quindi, se mi incontro con quelle opinioni, in qualche maniera intervengo. Che si tratti di prese

di distanza rispetto ad altre persone o a pregiudizi o a idee stereotipate (Intervista, Morgana, Gruppo 5).

Capita spesso, infatti, che l'insegnante sia irremovibile nei suoi giudizi, non disponibile ad un confronto libero con i suoi studenti, per cui, «quando sei troppo stretto nel tuo punto di vista, l'errore è più facile» (Intervista, Morgana, Gruppo 5).

Come ampliare allora gli orizzonti critici e conoscitivi? La ricca casistica dei vissuti scolastici emersi dal nostro progetto sembra già di per sé proporre una possibile via: l'efficacia di una scelta didattica è direttamente proporzionale alla sua capacità di accogliere e rielaborare i diversi stimoli provenienti dal tessuto sociale della classe. Ogni ambiente di lavoro è unico nella misura in cui matura specifiche esigenze di apprendimento che richiedono una capacità di accoglienza e di comprensione da parte dell'insegnante, mentre l'ampliamento degli orizzonti conoscitivi sembra accompagnarsi necessariamente a un «metodo non strutturato o non direttivo» (Rogers 1973, p. 17) che recuperi una visione maieutica dell'apprendimento e promuova forme di autovalutazione, anche in termini di auto-osservazione del proprio operato da parte del docente. Si tratta di un aspetto importante e non affatto scontato, in quanto non di rado, proprio a causa del timore reverenziale e del potere coercitivo esercitato dal docente sullo studente, quest'ultimo sente l'imbarazzo e, in alcuni casi, anche la vergogna nell'esporsi pubblicamente per chiedere delucidazioni su argomenti che non sono stati pienamente compresi nel corso della lezione. Luisa, parlando della sua esperienza di tirocinante in una scuola, ha raccontato di aver esortato i suoi studenti, a più riprese, a superare la loro ritrosia. Benché avesse sottolineato l'importanza delle loro richieste di aiuto, il suo invito non ha trovato risposta in quanto l'espressione del bisogno di un chiarimento era stato già mortificato nel tempo.<sup>2</sup> Emerge inoltre come l'insegnante che stimola più riflessioni nello studente è colui o colei che manifesta una maggiore apertura e capacità di sospensione del giudizio:

Il professore di filosofia, che appunto è stato quello più formativo per me, sicuramente ci chiedeva il maggior impegno di analisi critica, quindi ci faceva lavorare sui testi, [...] ci dava uno sbanderno [*dial.* una grande quantità] di cose da fare a casa, non solo di studio sul programma, ma di relazioni poi da presentare in classe, ai compagni, sugli altri testi; si fissava di meno sul preconetto dello studente (Intervista, Giulia, Gruppo 4).

<sup>2</sup> «Parlando un po' con gli studenti, questi mi dicevano che non capivano niente. Io non riesco a capire [il perché], però a un certo punto erano talmente tanti a dire 'non ci capisco, non ci capisco, non ci capisco', [che io di rimando] dicevo: 'guardate ditelo, diteglielo, perché quello sembra che non ascolti, ma in realtà ascolta.' Niente da fare» (Intervista, Luisa, Gruppo 3).

## La correttezza come espressione culturale

Dalle testimonianze raccolte, si delinea un concetto di errore molto ricco e sfaccettato che concerne non solo l'ambito performativo, ma anche quello relazionale e che prende pieno significato in riferimento a specifici contesti storici e socio-culturali. Pertanto, anche la correttezza, nelle sue diverse forme ed espressioni, non è che l'esito di una "negoiazione" suscettibile di cambiamento nel corso del tempo: «qualunque cosa, qualunque nozione, è un codice che noi ci siamo dati, e quindi c'è sempre la possibilità che anche ciò che noi riteniamo assodato possa essere rimesso in discussione» (Intervista, Morgana, Gruppo 5).

È, quindi, l'allievo che si 'allena' a non sbagliare mai quello che 'colleziona' il minor numero di esperienze di apprendimento, in quanto è proprio l'errore che permette di uscire dalle nostre cornici di riferimento per divenire più consapevoli. Pertanto, se riconosciuto nel suo valore costruttivo, esso cessa di essere un'ordalia e non è più vissuto come un'onta.

A questa operazione di riconoscimento ha contribuito anche Miss Shiel, una maestra, il cui lavoro di didattica sperimentale, segnalato da Rogers, vede gli studenti sempre protagonisti:

«Dal momento che la valutazione del lavoro svolto era affidata agli stessi interessati e l'insegnante si subordinava ad essa, non c'era bisogno che i ragazzi ricorressero a trucchi per ottenere un giudizio positivo. Insieme abbiamo scoperto che "fallimento" era solo una parola, che c'è differenza tra "fallire" nel proprio lavoro e fare uno sbaglio, e infine gli errori sono una componente imprescindibile del processo di apprendimento» (Rogers 1973, p. 25).

L'esempio apre ad un'ulteriore riflessione in merito all'uso consapevole delle parole e delle sfere di senso che esse attivano. Se sul piano denotativo i termini 'fallimento' e 'sbaglio' appartengono entrambi all'area semantica dell'errore, su quello connotativo essi hanno un peso specifico diverso. Il fallimento è infatti legato alla dimensione della progettualità, indicando il mancato perseguimento di un obiettivo ed è talvolta accompagnato dalla sensazione della «inutilità dei propri sforzi»;<sup>3</sup> non è dunque un caso che anche nel diritto pubblico si può ricomprendere nella fattispecie di fallimento l'esempio dello «stato di insolvenza di un imprenditore».<sup>4</sup> Pertanto, nel comune sentire, il termine si associa ad una condizione statica e tendenzialmente irreversibile. Non si può dire lo stesso dello sbaglio, le cui varie accezioni implicano

<sup>3</sup> Lemma "fallimento" tratto dal dizionario Treccani: <http://www.treccani.it/vocabolario/fallimento/> (accesso in data 2 giugno 2020).

<sup>4</sup> *Ibid.*

«errori di valutazione» o di «esecuzione»,<sup>5</sup> dalla portata sicuramente più limitata, in quanto si riferiscono ad una situazione puntuale e *in fieri*.

Nell'ambito scolastico, credo sia improprio parlare di fallimento. Gli sbagli, invece, sono degli incidenti di percorso; il che non vale a dire che siano irrisori, dal momento che possono essere di varia natura; ma si inseriscono pur sempre all'interno del contesto dinamico della crescita individuale.

In questa cornice di apologia dell'errore, i versi di Wislawa Szymborska, appartenenti ad una poesia dal titolo, non casuale, di *Un appunto* (2009, p. 617, vv. 16-22), sembrano particolarmente appropriati:

«e almeno per una volta  
inciampare in una pietra,  
bagnarsi in qualche pioggia,  
perdere le chiavi tra l'erba;  
e seguire con gli occhi una scintilla nel vento;

e persistere nel non sapere  
qualcosa d'importante».

---

<sup>5</sup> Lemma "sbaglio" tratto dal dizionario Treccani: <http://www.treccani.it/vocabolario/sbaglio/> (accesso in data 2 giugno 2020).