

L'ERRORE IN AMBITO PEDAGOGICO-DIDATTICO

“Le nuove frontiere della scuola” 36/2015

Maurizio Muraglia

*La nostra conoscenza si accresce
nella misura in cui impariamo dagli errori
(K. Popper)*

Nell'immaginario scolastico l'errore ha un ruolo privilegiato. L'esperienza da studente che ciascuno può ricordare è stata segnata dal costante tentativo di riprodurre quanto si è appreso evitando gli errori e non si può negare che il modo in cui i nostri vecchi insegnanti hanno lasciato il segno nella nostra memoria dipende anche dal grado di empatia con cui gestivano i nostri errori. L'idea di errore è apparentemente un'idea semplice, che rimanda in qualche modo ad una concezione binaria della conoscenza e delle conoscenze: esistono conoscenze “giuste” e conoscenze “sbagliate”. Chi potrebbe negare che rispondere “Alessandro Magno” alla domanda “Chi è stato eletto Imperatore del Sacro Romano Impero nell'800?” è un errore? Questa apparente semplicità dell'idea di errore renderebbe vana una riflessione a tutto campo sulla sua presenza nello spazio educativo e didattico. Eppure sia la ricerca pedagogica che l'esperienza condotta sul campo dagli insegnanti mostra che le cose stanno diversamente.

L'errore cioè, lungi dal presentarsi a valle quale un *discostarsi dalla verità*, è la spia di altre verità più complesse, che si annidano in spazi di riflessione pedagogica afferenti al processo dell'apprendere, alla strategia comunicativa tra insegnante e alunno, agli stili valutativi. L'errore, in altri termini, rimanda all'errante, ovvero al soggetto che impara. Non solo, ma rimanda anche alle logiche educative di chi deve gestire l'errore cioè all'insegnante, che di fronte all'errore, più o meno consapevolmente, mette in campo come vedremo professionalità, competenze, sensibilità umana, insomma tutto il portato del suo essere-per-gli-alunni che struttura il suo lavoro¹.

Ci sono molte ragioni, dunque, per tentare in questa sede, sia pur in forme divulgative e rimandando a contributi scientifici trattazioni più approfondite², una minima ricognizione della pedagogia e della didattica che si possono evocare quando si parla di errore a scuola. È giusto aggiungere in via preliminare che la riflessione pedagogica e didattica sull'errore è debitrice verso altri campi di ricerca, quali l'epistemologia e la storia della scienza, da cui discende la giusta rivalutazione dell'errore come fattore indispensabile per il progresso della conoscenza. Figure come Popper e Bachelard sono all'origine di questa svolta, e la loro riflessione ha certamente influenzato il pensiero pedagogico del 900, che nel nostro Paese ha il suo vertice in Maria Montessori.

In ambito didattico, giustamente, si fa notare la necessità di tenere distinto il concetto di *errore* da quello di *sbaglio*. Nell'esempio di Alessandro Magno sopra riportato saremmo davanti ad uno

¹ Si rinvia qui al mio “La sfida al desiderio di certezze”, pubblicato sul n.34/2014 di questa rivista.

² Prezioso il volume realizzato da autori vari dal titolo *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino 2001. Si suggerisce anche la lettura della tesi di dottorato di L. Franciolini dal titolo *Dalla correzione alla condivisione dell'errore: riflessione analitica sull'interazione verbale in classe attorno all'errore*, scaricabile da http://boa.unimib.it/bitstream/10281/20452/1/phd_unimib_068288.pdf

sbaglio piuttosto che ad un errore, perché la conoscenza sollecitata è di ordine puntuale e dichiarativo, mentre quando ci si trova davanti a conoscenze di ordine procedurale e problematico saremmo autorizzati a parlare di errore. La scuola, soprattutto la secondaria di primo e secondo grado, troppo spesso gestisce sbagli piuttosto che errori, perché rinuncia alla possibilità di trattare le conoscenze in forma problematica. E questa rinuncia, come vedremo più avanti, determina fatalmente l'assenza degli errori e la proliferazione degli sbagli, la cui sanzione numerica finisce per determinare frustrazione nei ragazzi.

Alla luce di questa importante distinzione, tenteremo di constatare come l'esperienza scolastica si connota come un campo di possibili sbagli ed errori, compiuti sia da coloro che imparano che da coloro che insegnano, e i diversi statuti dell'errore compiuto dagli uni e dagli altri, nonché la tensione dialettica che si innesca quando entrambi gli errori si condizionano vicendevolmente, rappresentano un'occasione preziosa di riflessione pedagogica. Per fare questo cercheremo di avvistare l'errore ripercorrendo il processo didattico in tutti i suoi passaggi cruciali. La dimensione educativa non è trascurata. Si constaterà come essa emerga naturalmente dalla riflessione didattica. Per quanto possa apparire impopolare, è giusto ribadire che la scuola è un luogo soltanto *indirettamente* educativo. L'educativo a scuola è funzione della qualità dell'istruzione perché quest'ultima rimane la sua finalità primaria. Se la scuola avesse come scopo primario lo scopo educativo essa rischierebbe di diventare un luogo dove si predicano valori e si prescrivono comportamenti, ma la sensatezza di questi valori e di questi comportamenti svanirebbe di fronte alla vaghezza della precipua *mission* della scuola stessa. Anche la dimensione educativa dell'errore scolastico dunque emergerà da un'attenta considerazione dei fenomeni tipici dell'apprendere scolastico. Dunque non prevalentemente degli sbagli, bensì degli errori qui si tratterà, nella convinzione che anche una cattiva gestione degli sbagli costituisca un errore pedagogico da non sottovalutare.

Come comincia, se così si può dire, un apprendimento a scuola? Generalmente l'iniziativa è dell'insegnante. Egli individua ciò che va imparato a partire da un certo momento e lo propone agli alunni nelle forme che ritiene più opportune: attraverso una sua spiegazione personale, la lettura di un documento o di parti del libro di testo, la visione di un filmato o altro ancora. Questa fase individuante è particolarmente delicata, e non è affatto scontato che non si possano commettere errori a questo livello del processo. Anzi, è il caso di dire che compiere errori proprio all'inizio dell'iter didattico può determinare la creazione di ulteriori errori nei passaggi successivi. Ma chi potrebbe stabilire se sia o meno un errore insegnare una certa cosa o un'altra? In fondo non è l'insegnante a stabilire cosa va insegnato, ma ci sono oggi le *Indicazioni* o *Linee-guida* ministeriali a fornire i suggerimenti necessari³. Anche i libri di testo contengono cosa va insegnato. Dove starebbe l'errore?

A questo livello l'errore è molto più possibile e diffuso di quanto non si pensi, per quanto la sua evidenza sia del tutto discutibile. Come si potrà dimostrare che l'insegnante ha "sbagliato"? L'unico criterio per parlare di errore nell'individuazione del contenuto da apprendere non può che essere

³ Questione da me affrontata in "Le Indicazioni tra vecchi programmi e nuovi curricula", Rivista dell'istruzione 4/2010.

riferito alla significatività dell'apprendimento, ovvero alla capacità di un oggetto culturale di situarsi nello spazio di esperienza e di esistenza degli allievi. Ma è legittimo chiedersi se tale capacità sia insita nell'argomento trattato oppure abbia a che fare con la mediazione istituita dall'insegnante. Facciamo un esempio tratto dall'insegnamento della storia. I manuali in uso nelle scuole contengono la storia umana, in forma narrativa, dalle sue origini fino ai nostri giorni. Gli insegnanti hanno due vie per cercare di trattare la disciplina nel tempo che ad essa è riservato: somministrare tutto in pillole, cercando di far entrare ogni argomento, oppure individuare argomenti emblematici e nuclei tematici forti in quanto generatori di nuove conoscenze per consentire ai ragazzi di trasformare il sapere in competenza culturale⁴. Qual è la giusta via?

Dipende da quel che si vuol fare con le teste dei ragazzi. In un fortunato saggio Edgar Morin parafrasò la celebre affermazione di Michel de Montaigne (“É meglio una testa ben fatta che una testa ben piena”) mostrando come il nozionismo accumulativo e la separatezza dei saperi a scuola non abbia alcuna possibilità di generare pensiero critico nei ragazzi. La testa ben fatta di Morin sarebbe pertanto il risultato di un lavoro didattico che privilegia la seconda delle due vie, finendo per rubricare come “errore” la prima se per errore qui si intende la sconsigliabilità di un approccio enciclopedico all'insegnamento. Cercare di insegnare tutto in altri termini significa non assumersi la responsabilità di valutare la significatività di un argomento, la sua valenza formativa, la sua capacità di interrogare l'esperienza e l'esistenza dei ragazzi. Difficile non individuare tale deresponsabilizzazione didattica come errore pedagogico e didattico⁵.

Il secondo passaggio nell'itinerario dell'apprendimento riguarda la già evocata mediazione didattica ovvero la modalità prescelta di porre un oggetto di insegnamento tra la cattedra e gli allievi. A livello metodologico la ricerca pedagogica presenta una vasta gamma di possibilità che vanno valutate volta per volta, e anche in questo caso l'errore metodologico si presenta come questione complessa, che ha a che fare in modo più spiccato con le caratteristiche del gruppo classe. Un modo di mediare il contenuto potrebbe essere quello di farlo emergere dal quadro di conoscenze previe già in possesso degli allievi attraverso uno *screening* organizzato delle loro precomprensioni, evitando la somministrazione trasmissiva di oggetti culturali precostituiti che rischierebbero un approccio passivo da parte dei ragazzi. Come si diceva, c'è chi preferisce partire da un testo, da un documento, o da un problema di vita reale. C'è chi divide le classi in gruppi e sollecita una ricerca o ancora chi fa vedere un filmato riguardante l'argomento da trattare. Il *pluralismo metodologico* è una vera risorsa disponibile per gli insegnanti. E dunque? Dove sta l'errore?

L'errore a parere di chi scrive consiste nel misconoscere pregiudizialmente che ogni apprendimento necessita di una mediazione. L'errore - grave errore - sta in chi ritiene che sapere equivale a sapere insegnare. É una colossale bugia. Se è vero infatti che non può insegnare nulla chi non sa nulla, non è meno vero che il semplice possesso di conoscenze non consente di farne oggetto di apprendimento. Più radicalmente si potrebbe addirittura sostenere che non essere in grado di farne oggetto di apprendimento getta un'ombra persino sulla qualità di questo possesso. Mediare un oggetto di insegnamento vuol dire farne un oggetto di apprendimento, e questa è una competenza

⁴ Illuminanti, a proposito di insegnamento della storia nelle scuole, gli argomenti di S. Sechi in <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2014/6/27/SCUOLA-Sechi-per-fare-bene-il-900-uccidiamo-i-manuali/510492/>.

⁵ E. Morin, *La testa ben fatta*, Cortina 2000.

professionale ineludibile tanto in ambiente scolastico quanto in ambiente accademico. Se la scuola e l'università sono luoghi dell'apprendere, va considerato un vero e proprio "errore" l'assenza di mediazione didattica⁶.

Nel nostro itinerario dell'apprendere le responsabilità di chi insegna fino a questo momento giustamente prevalgono su quelle di chi impara. Ma c'è un momento - la terza tappa del nostro percorso - in cui la partita si gioca tra il sapere e chi è chiamato ad apprenderlo. Posto che un sapere sia stato scelto "bene" e che la mediazione didattica adottata sia quella più "congrua" (le virgolette esorcizzano la possibilità di un dogmatismo pedagogico e didattico assolutamente sconsigliabile), la possibilità dell'errore si sposta verso gli alunni, che nell'approccio all'esperienza dell'imparare possono compiere passi falsi di varia natura. Cerchiamo di individuarli, sulla base di un'esperienza quasi trentennale con i ragazzi.

Un primo passo falso sta a monte, ed è di atteggiamento. Distrazione, svogliatezza, demotivazione, disinteresse possono abitare l'esistenza dei ragazzi anche in presenza di una sapiente azione didattica. È esperienza comune di molti insegnanti davvero preparati culturalmente ed educativamente non riuscire ad ottenere dai ragazzi apprendimenti significativi. Saggezza comune induce a ritenere che l'errore non riguardi l'azione dell'insegnante quando in un gruppo classe soltanto una percentuale minima di alunni non riesce ad entrare nel clima dell'apprendimento. Ma è pur vero che anche in questo caso farebbe errore l'insegnante che non tentasse comunque un modo per coinvolgere anche i suoi allievi più refrattari. La refrattarietà infatti va contestualizzata, e la circostanza che essa non dipenda da errori compiuti in fase didattica non esime chi insegna da un atteggiamento di ricerca, che non raramente produce risultati di rimotivazione e ripristino dell'interesse⁷.

Come si può vedere, nel delicato terreno educativo e didattico il gioco dell'errore resta sempre un gioco biunivoco, in cui la polarità insegnante-allievo entra continuamente in tensione dialettica. All'errore dell'uno può subito corrispondere l'errore dell'altro, e l'onesta consapevolezza reciproca di questa biunivocità rende la relazione educativa, di cui più avanti si tratterà, certamente leale e capace di produrre risultati gratificanti.

Ma l'errore dei ragazzi in questa fase può riguardare anche coloro che di voglia di studiare ne hanno, e parecchia. Si può trattare qui dell'ostinazione nel ritenere che mandare a memoria le cose sia molto più rassicurante di altre vie. L'esperienza insegna che questo atteggiamento riguarda gli alunni in misura molto maggiore di quanto non si pensi, e li riguarda anche in presenza di insegnanti che non incoraggiano il nozionismo mnemonico. Si comprende bene come stia facendo capolino il delicato tema della valutazione scolastica, che produce effetti di retroazione sul modo in cui i ragazzi tentano di assimilare il sapere scolastico. Se l'ansia da prestazione mi divora e ho bisogno di certezze, cercherò di "ripetere" ossessivamente, con le stesse parole del libro, quanto mi è stato assegnato, e così facendo, pur nella convinzione di fare la cosa "giusta", farò il più grande degli errori, perché un apprendimento è tale se frutto di *digestione cognitiva* ovvero di smontaggio, riconfigurazione e personalizzazione. Il vecchio "dillo con parole tue" torna qui come istanza che

⁶ Argomento da me trattato in <http://menodizero.eu/insegnarericercare-analisi/164-lesperienza-dellapprendimento-tra-scuola-e-universita.html>.

⁷ Una bella lettura su questi temi è il volume di G.Bagni e R.Conserva, *Insegnare a chi non vuole imparare*, Ega 2005.

tuttavia non riguarda una mera sostituzione di parole, bensì una vera e propria ri-creazione del contenuto appreso. E ancora una volta è soltanto l'insegnante che ha la possibilità di favorire questo processo di ricostruzione. Avrà individuato bene il contenuto da insegnare, avrà trovato la giusta mediazione didattica coinvolgendo gli allievi, ma rischia anche qui l'errore nella misura in cui non è capace di "costringere" i suoi allievi, attraverso domande mirate, a riproporre quanto appreso in forme nuove, rivisitandolo sotto nuove angolazioni. Molto socraticamente parlando, è la domanda che suscita il pensiero. L'alleanza tra chi insegna e chi impara è nuovamente istituita, e ancora una volta l'errore dell'allievo, che questa volta non è di atteggiamento ma di metodo, può essere marcato stretto da un insegnante che chiama in causa il sapere dei suoi allievi evitando la vacua formula "ripeti...": ripetere il sapere è il miglior modo di renderlo inefficace. È, appunto, un errore.

Prima di accedere alla quarta tappa del nostro percorso, cioè al tema della prestazione degli allievi e della conseguente valutazione degli insegnanti, è opportuno soffermarsi ancora sulla fase in cui gli alunni cominciano a costruire i loro apprendimenti non a casa, ma già all'interno delle aule, con i loro compagni. È il momento in cui si spiega, si chiarisce, si discute, ci si esercita. Il momento *costruttivo* del sapere, al quale bisogna attribuire la massima importanza. Abbiamo già parlato dell'individuazione dei contenuti formativi e della mediazione didattica. Qui è bene far cenno all'importanza della simulazione della situazione di apprendimento. Simulare la situazione di apprendimento vuol dire semplicemente poter dire a bambini o a ragazzi: "Facciamo finta che io sono tal dei tali e devo studiare questo argomento. Vediamo mentre studio quali errori posso fare...". Questo indugiare sul processo dell'apprendere è di grande valenza formativa perché induce nei bambini e dei ragazzi l'atteggiamento della ricerca sul proprio modo di apprendere e consente anche di constatare come quel che chiamiamo errore spesso non sia che una forma provvisoria di apprendimento, uno stadio propedeutico ad altri stadi. Come già accennato, l'epistemologia e la storia della scienza insegnano che il procedere per prove ed errori garantisce un incremento della conoscenza che non è il mero risultato di un ossessivo "ripetere la lezione", ma il frutto di un incessante porre a se stessi delle domande.

Ma questo è impossibile che avvenga se la maestra o l'insegnante non lo simulano. Non fanno vedere, cioè, concretamente, come funziona l'itinerario dell'apprendere attraverso quello che gli esperti chiamano *apprendistato cognitivo*, una sorta di *insegnare ad imparare* che mostra ai ragazzi come il cammino di chi apprende sia lastricato di ambiguità, contraddizioni, trappole di varia natura che risultano occulte soltanto a chi si ostina a mandare a mente le parole o le formule del libro senza che sia stato aiutato a cogliere la dinamica che sta al di sotto di quelle parole o quelle formule. Senza cioè che sia stato aiutato a sapere ricostruire il processo del conoscere⁸.

Il problema dell'apprendimento scolastico non è conoscere e ripetere questo o quell'argomento. Il problema dell'apprendimento è conoscere cosa consente di acquisire la conoscenza di quell'argomento e soprattutto da quali problemi è sorta l'esistenza di quell'argomento e la sua collocazione nelle "cose da sapere". Il problema non è soltanto conoscere le cose, ma come si è arrivati a conoscere le cose. In tal modo, attraverso un simile modo di apprendere, la cosiddetta "spiegazione" in classe assume le vesti di un vero e proprio *cantiere cognitivo*, in cui le cognizioni vengono smontate, lavorate, discusse, sottoposte ad un vaglio che non solo non le occulta, come

⁸ Si suggerisce la lettura di C. Mion, *Apprendistato cognitivo*, in "Voci della scuola" VI, 35.

lamentano i nozionisti più sfegatati, ma le consolida ad un livello più profondo, trasformandole in quelle che oggi si chiamano *competenze culturali*. La diffidenza verso questo procedere del conoscere appartiene soltanto a coloro che hanno un'idea nozionistica e accumulativa dell'apprendimento e che, sotto l'alibi di test ed esami, conducono i ragazzi a dover ingerire pagine e pagine di manuali al di fuori di qualsiasi indagine critica. Questo sì che è un macroscopico errore della didattica, frutto di insipienza culturale: rinunciare alla profondità, al vaglio critico e quindi alla leggerezza quantitativa per rifugiarsi nel *teaching to test*, cioè nella corsa folle a riempire i programmi di contenuti in vista di non si sa quale gratificazione.

E veniamo alla gestione degli errori degli allievi in fase di verifica degli apprendimenti. La distinzione tra errori e sbagli qui è d'obbligo per quel che riguarda i ragazzi, mentre per quel che riguarda gli insegnanti, per i quali sono chiamate in causa le competenze professionali del saper verificare e del saper valutare, è opportuno parlare esclusivamente di errori ovvero di errata gestione degli errori (o sbagli) degli allievi. Occorre ricordare - e non farlo sarebbe un grave...errore - che per questi ultimi il momento della verifica degli apprendimenti è un momento cruciale della loro vita, con riverberi importanti sull'autostima e sul rapporto che i ragazzi instaurano con le istituzioni. Scrive opportunamente Alessandro Cavalli: "La scuola è [...] la prima istituzione sociale che ogni individuo incontra nella propria vita ed è la prima occasione in cui un individuo viene valutato in base alle sue prestazioni. In altre parole, è la prima istituzione che pone un giovane di fronte a un problema di giustizia distributiva. La scuola quindi ha una grande responsabilità nella costruzione del consenso intorno ai 'criteri di giustizia'"⁹.

Ciò premesso, è sempre bene distinguere concettualmente la verifica dalla valutazione, per quanto nella prassi scolastica purtroppo si tenda a far coincidere, appunto *erroneamente*, questi due momenti. La verifica è il momento in cui gli allievi sono invitati a far vedere ciò che hanno appreso in forme varie. È il momento in cui sbagli ed errori compiuti da alunni e insegnanti nelle fasi precedenti - di cui abbiamo già trattato - escono dal nascondimento e vengono alla luce. Errori di metodo, di contenuto, di relazione, di impostazione. Insomma, al momento della verifica viene allo scoperto tutta la qualità del cammino compiuto in una certa parte dell'anno scolastico. La verifica, per sua natura, è soggetta alla cosiddetta *ansia da prestazione* che spesso rappresenta la fonte primaria di sbagli ed errori. Quanto più l'ansia da prestazione è elevata, tanto più l'insegnante deve essere abile nel creare le migliori condizioni per sdrammatizzare il momento del compito o dell'interrogazione, ed il modo principale per farlo è quello di saper scorporare questi momenti da un'idea di valutazione sanzionatoria per attribuire ad essi valenze formative, utili principalmente allo studente per aggiustare il tiro dei propri apprendimenti.

Purtroppo però l'errore più significativo cui si assiste nelle aule scolastiche è quello di far coincidere i due momenti. Perché si tratta di un errore? Perché, per quanto possa essere giusto che gli alunni siano chiamati a render conto della loro preparazione in termini di *risultato*, non è meno giusto che anche gli insegnanti, soprattutto nel primo ciclo d'istruzione, sappiano valorizzare tutti gli elementi che riguardano il *processo* dell'apprendere, rimettendo in carreggiata i loro bambini e i loro ragazzi quando sbagliano nel dare una risposta o nell'attuare una procedura. Gli studi

⁹ A. Cavalli, *Come i giovani vedono la scuola*, in "Rivista dell'istruzione" 6/2009, p.25.

sull'errore in didattica fanno vedere come la trasformazione dell'errore in risorsa cognitiva rappresenti un passaggio formativo di grande portata nel processo di apprendimento. Se molti insegnanti prendessero maggiormente sul serio questo aspetto e non fossero preoccupati esclusivamente di porre il proprio numeretto sul registro, avremmo probabilmente da parte degli alunni un approccio all'esperienza scolastica più sereno.

Questo passa attraverso una vera e propria riconversione della cultura valutativa diffusa tra i docenti, molti dei quali sono ancora convinti che la motivazione allo studio dei ragazzi possa essere mobilitata in virtù della paura del voto. È una vera e propria banalizzazione e, in quanto tale, un errore. Si tratta di una vera e propria motivazione estrinseca, che con la formazione della persona e dello studente ha poco e niente a che vedere.¹⁰ Soltanto una valutazione formativa, che realmente accompagna i ragazzi nell'esplicitazione dei loro apprendimenti, ha la possibilità di fare emergere non solo sbagli ed errori, ma anche risorse cognitive, potenzialità inesprese e soprattutto competenze.

Gli studi sulla competenza¹¹ infatti fanno notare come l'acquisizione della stessa è un processo complesso, in cui l'incremento non avviene per accumulo lineare e per ripetizione di contenuti, bensì a spirale, con crescite che presuppongono approfondimenti e ricorsività. Per restare nel nostro tema: presuppongono errori. L'errore, infatti, nella costruzione di una competenza, non soltanto non è un inconveniente, ma una vera e propria tappa necessaria, come in qualsiasi apprendimento complesso (si pensi all'apprendere l'uso del pc o la guida di un'automobile). La competenza non è pura teoria né pura prassi. È un concentrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti che vengono mobilitati a fronte di un problema da risolvere, ed è proprio la circostanza del *problem solving* a determinare quasi la *necessità* dell'errore. L'insegnante che si pone davanti ad un alunno che deve mostrare competenze non può che rendersi disponibile a rubricare errori e sbagli all'interno di un procedere complesso, in cui devono essere valutati aspetti molteplici della prestazione. L'insegnante che invece è preoccupato prevalentemente di rilevare "ciò che l'alunno sa o non sa" sarà attento, con la matita rossa e blu, a sanzionare ciò che è errato e premiare ciò che è giusto, secondo una logica binaria che non fa giustizia della complessità dell'apprendere umano.

Non giovano a questa causa purtroppo le rilevazioni esterne degli apprendimenti in forma di quesiti a risposta chiusa (Invalsi), che chiamano gli alunni a scegliere tra risposte precostituite. Per quanto si tenti di dare importanza alla complessità del processo cognitivo che presiederebbe all'individuazione della risposta esatta, è esperienza comune che tali momenti di rilevazione sono vissuti dai ragazzi in modo non congruente con le intenzioni di chi li predispose, e questo non può essere considerato, a giudizio di chi qui scrive, un "errore" degli insegnanti perché la sollecitazione a risposta chiusa e predefinita difficilmente può fare emergere negli alunni le competenze che invece sarebbe molto più auspicabile rilevare con prove aperte, basate su problemi e questioni da affrontare. Ben altro che apporre una crocetta, o riempire spazi o ancora sostituire parole con altre parole.

¹⁰ Gli studi sulla motivazione sono ben rappresentati nel volume di P. Boscolo, *La fatica e il piacere di imparare*, UTET 2012.

¹¹ Tra i tanti pubblicati si suggerisce qui soltanto l'agile ma denso volumetto di F. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia 2000.

All'inizio di questo contributo si è detto che l'educativo sarebbe emerso dalla qualità del didattico. Quest'ultima infatti è nel contempo origine e frutto di una relazione educativa colorata di attenzione umana e culturale. Su questo delicatissimo terreno grave errore, da parte degli insegnanti, sarebbe quello di non prestare la dovuta attenzione alla qualità del clima complessivo che è necessario agli allievi per trarre gratificazione dall'esperienza scolastica. Qualità della didattica, in questo contesto, significa qualità delle relazioni che si instaurano all'interno dell'ambiente di apprendimento. Altrove¹² si è discusso delle logiche di potere che possono annidarsi nella relazione tra adulti e giovani in ambiente scolastico e val la pena ritornare a quelle pagine per riflettere sulla responsabilità - e quindi sul rischio di errore - che sono chiamati ad assumere gli insegnanti quando ricevono in affidamento gli alunni. L'esperienza induce qui a fare una semplice considerazione: in tema di relazioni educative e didattiche evitare gli errori è pressoché impossibile per l'indissolubile intreccio tra cognitivo ed emotivo che caratterizza la vita di classe. L'errore in questo caso consiste, a giudizio di chi scrive, nel non riconoscere l'impossibilità degli errori e di considerarsi quasi "fuori partita" nel rapporto con gli allievi, come su una torre d'avorio costruita con i mattoni dell'autorità, dei valori e della verità che finisce per rivelarsi incapace di accogliere il mondo di significati, per forza di cose irto di contraddizioni e insicurezze, che esprimono i nostri bambini e i nostri ragazzi.

Il processo dell'apprendere, dalle sue battute iniziali al momento della valutazione compiuta dall'insegnante, ha fatto il suo corso e si è potuto constatare, tra errori e sbagli, quante trappole siano disseminate sul cammino di docenti e allievi. Basterebbe questo a far sentire in tutta la sua portata la complessità del lavoro degli uni e degli altri in tempi in cui si discute spesso di "merito". Sorge spontanea la domanda: quali politiche scolastiche dovrebbero mettere quanto più possibile gli insegnanti al riparo da una cattiva gestione degli errori? La risposta è abbastanza unanime: politiche che investano sulla formazione continua dei docenti. L'insegnamento è una *professione riflessiva*, che necessita di un continuo connubio tra prassi e ricerca per stare al passo con le mutazioni dei ragazzi, dei saperi e dei metodi. La dimensione educativa dell'insegnamento consiste proprio nel tenere insieme, nella costruzione del curriculum scolastico, versante dei saperi, versante della metodologie e versante delle relazioni, e questo intreccio indissolubile richiede la necessaria manutenzione periodica. Discutere di merito, di carriera e di premialità al di fuori di questi presupposti formativi equivale, utilizzando una metafora sportiva, a voler vincere un campionato nel mondo senza investire in preparazione di lungo respiro. Politiche di risparmio e di piccolo cabotaggio mediatico non portano lontano.

Il problema della scuola, lo si è visto, non sono né sbagli né errori, ma la loro gestione pedagogica. La pedagogia più avveduta del Novecento ci consegna una tradizione intelligente che attribuisce al tema dell'errore valenza formativa. Sta agli insegnanti e alle politiche scolastiche che ne devono curare la formazione volare alto e saper integrare l'errore in una visione più complessa e per questo più qualitativa dell'insegnare e dell'imparare.

¹² "Il potere in ambito formativo" da me trattato nel numero 29/2012 di questa stessa rivista.