



Esperienze

Experiences



Silenzi, errori, domande... e altre risorse per l'apprendimento

Stillness, mistakes, questions... and other learning resources

Maria Teresa Agnesod

Scuola Media Statale "I. Calvino" di Torino
teresa.agnesod@istruzione.it

ABSTRACT

The theory of Structural Cognitive Modifiability, and its applied systems, are for decades a reference point for the Italian school. In recent years, the issue of foreign students' integration, and the intercultural challenges, give these instruments a possibility of application, perhaps new to us, but always central and foundational in Feuerstein's experience: foster the inclusion of young immigrants into society, make sure that the change brought about by the migration process becomes a source of cognitive modifiability and learning motor. It becomes crucial, in this context, the mediation of feeling of competence.

La teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale ed i suoi sistemi applicativi costituiscono da decenni un punto di riferimento per la scuola italiana. Negli ultimi anni la questione dell'integrazione degli alunni stranieri e le sfide dell'intercultura danno a questi strumenti una possibilità di utilizzo forse nuova per noi ma da sempre centrale e fondante nell'esperienza di Feuerstein: favorire l'inclusione di giovani immigrati nella società, fare in modo che il cambiamento determinato dal processo migratorio diventi fonte di modificabilità cognitiva e motore di apprendimento. Diventa in questa ottica cruciale la mediazione del senso di competenza.

KEYWORDS

Interculturality, Mediation, Feeling of Competence, Mistake.
Intercultura, Mediazione, Senso di competenza, Errore.

“Un giorno di Chanukkah Rabbi Nachum, figlio del Rabbi di Rizin, arrivò inaspettato alla Scuola e trovò i discepoli che giocavano a dama, come erano soliti in quei giorni. Quando videro entrare lo zaddik si confusero e smisero di giocare. Ma egli li salutò amichevolmente e chiese: “Conoscete le regole del gioco della dama?”. E poiché quelli per vergogna non aprivano bocca, si rispose da sé: “Vi dirò le regole del gioco della dama. La prima è: non si possono fare due passi alla volta. La seconda: si può soltanto andare avanti e non si può tornare indietro. E la terza: quando si è in cima si può andare dove si vuole”.

(Buber, 1979)

Non c'erano ancora ragazzi stranieri nelle nostre classi, quando nell'estate del 1996 al workshop di Shoresh il prof. Reuven Feuerstein parlava della realtà di Israele, delle difficoltà e della ricchezza esperienziale dei percorsi migratori affrontati dai ragazzi e dalle loro famiglie, dell'importanza di garantire loro un inserimento attivo, rispettoso ed arricchente. Negli anni '50 erano i ragazzi appena arrivati dalle comunità ebraiche del Maghreb o reduci dai campi di concentramento dell'Europa; più recentemente, giovani emigrati dallo Yemen, dall'Etiopia, dalla Russia, sradicati dal loro contesto culturale e familiare ed incapaci di “leggere” senza mediazione la realtà in cui si erano venuti a trovare. Ragazzi con un potenziale cognitivo intatto ma con prestazioni scolastiche al limite dell'handicap proprio a causa del loro silenzio: il silenzio di chi non sa la lingua, di chi non vuole parlare, di chi non può più comunicare (Meghnagi, 2005, pp. VII-VIII). Eppure anche nei casi più estremi esiste la possibilità di ripartire con interventi compensativi volti a ricostruire la mediazione e a mobilitare energie e risorse verso l'apprendimento; dato che, come amava ripetere Feuerstein, “*change is the most stable characteristic of human beings*”.

Ci sembrava bello, stimolante, giusto. Mancavano solo gli stranieri. E poi sono arrivati.

1. Un esperto in cambiamenti

Il ragazzo straniero da poco arrivato in Italia conosce e vive sulla propria pelle il cambiamento. Fare in modo che esso diventi fonte di modificabilità cognitiva e motore di apprendimento è compito dell'insegnante mediatore che lo accoglie nella sua classe.

Provenienze diverse, culture più o meno lontane da quella del paese di arrivo, modalità di apprendimento e modi di “fare scuola” diversi: la differenza culturale di cui questi ragazzi sono portatori non è per forza una deprivazione culturale (Guetta 2010,99-100). Se hanno ricevuto una adeguata esperienza di apprendimento mediato, caratterizzata dai parametri universali di intenzionalità e reciprocità, trascendenza e mediazione del significato, sono potenzialmente in grado di adattarsi¹ in modo positivo alla nuova realtà di vita, utilizzando il nuovo per ristrutturare l'esistente.

1 È interessante notare come si riquifica, in prospettiva cognitiva, il concetto di adattamento, abitualmente inteso nella comune accezione della lingua italiana come un ri-

Ma il nuovo ambiente è impegnativo, il ragazzo va aiutato dal mediatore ad utilizzare in modo dinamico la propria intelligenza, intesa come *energia per fronteggiare la distanza tra i bisogni, le risorse e le risposte*².

Non si può negare che inizialmente l'inserimento di ragazzi stranieri nella scuola sia stato vissuto come "un problema in più". Noi insegnanti non eravamo preparati né a gestire nella classe dinamiche di incontro/scontro tra ragazzi di provenienza eterogenea né ad insegnare una lingua italiana che per loro non è né lingua madre né lingua straniera.

Le maggiori difficoltà nell'inserimento dei ragazzi stranieri sembravano essere di tipo comportamentale. "Non è tanto che non sa l'italiano, il problema è il suo comportamento!" dicevano spesso i colleghi. Il salto di qualità è consistito probabilmente nel cogliere lo stretto legame tra i due aspetti del problema – difficoltà di comunicazione/aggressività: un circolo vizioso che parte con risultati scolastici inizialmente molto scarsi, riduzione e semplificazione delle proposte didattiche a livelli sempre più elementari, frustrazione che porta i ragazzi a sottrarsi al lavoro per non incorrere in ulteriori insuccessi, lettura di questo rifiuto come segno di pigrizia o disobbedienza. Si innesta la spirale delle sgridate e dell'aumento dell'aggressività, fino a non capire più qual è la causa e qual è l'effetto.

Ora, dopo anni di esperienza e di lavoro, la presenza degli alunni stranieri è una realtà accettata e gestita come fenomeno sociale irreversibile e non necessariamente problematico. La condizione di alunno straniero non costituisce di per sé una criticità. Lo può diventare in caso di limitata conoscenza della lingua italiana e di estraneità (scelta o subita) della famiglia rispetto ai luoghi ed ai contesti in cui si parla italiano, oppure in presenza di difficoltà cognitive dovute e/o accentuate da situazioni di marginalità sociale vissute dalla famiglia a volte già nel paese di origine.

Sono sempre più numerosi gli alunni nati in Italia da genitori stranieri e quelli che arrivano alla scuola media dopo aver frequentato almeno tre anni di scuola elementare in Italia. Anche le aspettative dei genitori sono più elevate e più lungimiranti: si entra alle medie pensando già ad un futuro proseguimento degli studi, a scelte scolastiche impegnative e gratificanti per le quali la conoscenza della lingua è condizione necessaria ma non sufficiente. Si tratta di offrire a questi studenti nuovi italiani un adeguato rinforzo a livello cognitivo, una maggiore dimestichezza con i linguaggi delle discipline e con le modalità di apprendimento in uso nel nostro sistema scolastico.

Non è solo una questione di lingua. Presupposto indispensabile per questo lavoro di integrazione è una attenzione costante alla qualità dell'ambiente-scuola in cui i ragazzi sono inseriti, la costruzione di quello che Feuerstein (1995, pp. 261-263) definisce *ambiente modificante*: un ambiente che *dia fiducia* (non tra-

piego o una rinuncia alla propria identità. Adattarsi, secondo Feuerstein, *salva la vita*. Non è in gioco il comfort o un generico benessere, ma la nostra sopravvivenza. Viviamo in un mondo in cui siamo chiamati ad operare scelte che una volta erano altri a fare per noi; oggi i cambiamenti sono così grandi, rapidi ed inattesi che l'individuo può sempre meno contare sulla familiarità con le situazioni che si trova ad affrontare, ed ogni adattamento a qualcosa di nuovo (nuova lingua, nuovi ritmi di pensiero e di azione, nuove regolazioni di velocità e lentezza) è di fatto un cambiamento.

- 2 Definizione proposta dal prof. Reuven Feuerstein nella conferenza *Is Intelligence Modifiable?* (Second European Conference of EAMC - Madrid 1995).

smetta messaggi negativi sulle possibilità di cambiare), un ambiente *dinamico* (capace di proporre stimoli e novità che coinvolgano i ragazzi nella ricerca di soluzioni), un ambiente *eterogeneo* (dove la convivenza di diverse culture non sia una coabitazione senza scambi, ma sappia correre il rischio del conflitto con una scelta costantemente negoziata di riconoscere la complessità dell'altro senza rinunciare alla propria).

2. Qualcosa di difficile

“Hai qualcosa di facile da darmi per il ragazzo nuovo che non sa l'italiano?”

È una richiesta che spesso mi sono sentita rivolgere da colleghi, desiderosi di mettere all'opera il nuovo arrivato ma convinti di aver a che fare con un ragazzo di limitatissime capacità.

Eppure l'adolescente straniero che arriva nella nostra classe non è un incompetente: porta comunque con sé una lingua, un bagaglio di strumenti cognitivi e di strategie di apprendimento che funzionavano nel suo paese di origine, nella scuola che frequentava, ed ora non sembrano più efficaci. Forse semplicemente perché nella nuova scuola nessuno si occupa di esplorare queste sue potenzialità, la sola cosa evidente è che lui “non sa l'italiano”.

La mancata o precaria conoscenza della lingua trascina inevitabilmente con sé risultati negativi in ogni tipo di prestazione che passi attraverso consegne scritte in italiano. L'unica via per arrivare al cuore del “saper fare” del nostro nuovo alunno straniero è puntare su proposte di lavoro di tipo logico e percettivo che ci permettano di osservare le sue modalità di operare cognitivamente, restituendogli la possibilità di sentirsi competente e responsabile della propria riuscita.

Feuerstein (2008, pp. 118-119) sottolinea come l'essere competenti non coincida automaticamente con il sentirsi tali, e come la mediazione del senso di competenza non si realizzi nel momento in cui il ragazzo risolve con successo una prova, ma quando arriva ad attribuirne il successo alla sua azione competente. La mediazione del senso di competenza è particolarmente strategica nel lavoro con gli adolescenti e va costruita attraverso una serie di passaggi che il mediatore deve attentamente curare:

- accertarsi che il ragazzo possieda i prerequisiti necessari per compiere l'operazione richiesta, ed in caso contrario fornirglieli
- intervenire in fase di input dando spazio al ragazzo e stimolandolo alla risposta, permettendogli di fare esperienza e paradossalmente anche di sperimentare l'errore
- nuovamente curarsi, in fase di output, di dare risalto alla risposta data, facendo in modo che il gruppo dei coetanei funzioni come cassa di risonanza e conferma del successo.

“Hai qualcosa di facile da darmi per il ragazzo nuovo che non sa l'italiano?”

No, ho qualcosa di difficile. Ho il Programma di Arricchimento Strumentale.

Perché la metodologia del PAS – che affianchi e/o segua il momento dell'alfabetizzazione in senso stretto – è particolarmente adatta per il lavoro con alunni stranieri? In primo luogo, si fa uso di un materiale *culture free* che richiede minimi prerequisiti di verbalizzazione e di alfabetizzazione (Kozulin, 2003, pp. 29-31).

Questo permette all'alunno straniero, qualunque sia il suo grado iniziale di

padronanza della lingua italiana, di partire allo stesso livello dei compagni. Inoltre, l'organizzazione della lezione comporta forti momenti di mediazione reciproca tra alunni, in cui i ragazzi sono di volta in volta tutor dei compagni con positivi scambi linguistico 1:1 e con la possibilità di utilizzare le onde di mediazione³ determinate dalle interazioni tra i ragazzi e con l'insegnante.

Sul piano della relazione, il metodo utilizza le basi cognitive per intervenire su aspetti comportamentali, analizzando e descrivendo con strumenti verbali e logici gli aspetti di relazione; non "attacca" quindi in modo diretto eventuali problemi di comportamento, ma ne favorisce una graduale modellizzazione instaurando regole e modalità precise per lo svolgimento dell'attività.

Intervenendo in modo mirato sulle difficoltà cognitive, gli strumenti del PAS funzionano contemporaneamente come rinforzo e sviluppo per i ragazzi che hanno bisogno di organizzare strategie ed elaborare un proprio metodo di lavoro: possono cioè essere gestiti a livelli diversi di approfondimento e complessità, in modo da dare a ciascuno ciò di cui ha.

3. Un bell'errore

Essere competenti non significa non fare errori. Nel seminario dell'estate 1996 a Shores, Feuerstein ci propose di sostituire nella nostra pratica didattica il concetto di *bad answer* (politicamente corretto ed inerte) con quello di *good mistake* ("Yes!Yes!Yes! Absolutely wrong!"), coinvolgendo i ragazzi nella positiva presa di coscienza delle valenze dinamiche dell'errore e delle criticità.

da un approccio statico	ad un approccio dinamico
evitare l'errore	utilizzare l'errore
contare gli errori	raccontare gli errori (ripercorrere il processo)
valutare le risposte corrette	richiedere l'esplicitazione dell'evidenza logica (dare sintassi al pensiero)
"bad answer"	"good mistake"
"yes, but..."	"yes, and..."

Tab. 1. Analisi dell'errore attraverso approccio dinamico

Il primo strumento del PAS, "Organizzazione di punti", rappresenta una formidabile palestra per allenare i ragazzi a misurarsi con compiti impegnativi, accettando l'errore come passaggio naturale in un percorso di apprendimento e utilizzandolo come punto di partenza per ripercorrere processi mentali inadeguati e trovare alternative.

È interessante notare come l'accettazione dell'errore sia mediata già empiricamente attraverso le consegne che l'insegnante fornisce ai ragazzi presentando le modalità di lavoro:

3 Di *waves of mediation* come circolarità di energie e di mediazione reciproca all'interno dell'LPAD di gruppo ci ha parlato la dott.ssa Lea Yosef nel workshop Icelp 2009 a Torino. Devo a lei questa immagine.

- Carta e matita, ma niente gomma; non si cancella, perché l'errore non deve essere nascosto, camuffato o negato.
- Non si muove la pagina su cui si lavora per agevolare la percezione e la ricerca dei punti, perché la semplificazione è una scorciatoia inefficace.
- Non si copia, perché è più produttivo confrontare le soluzioni anziché dubitare della propria.

L'insicurezza, che impedisce spesso ai ragazzi di accettare l'errore e di attribuirsi la responsabilità (*che sfortuna! / è stato un caso / l'ho fatto apposta! / sì, ma è colpa di...*), porta specularmente con sé l'incapacità di accettare la soluzione corretta come risultato di un ragionamento e come prova di una accresciuta competenza (*era facile.. / ho avuto fortuna*).

4. Dal PAS alla didattica curricolare

Con l'applicazione del PAS in orario curricolare (2 ore alla settimana, classe divisa in due gruppi omogenei tra loro ed eterogenei al proprio interno) si comincia a strutturare un ambiente di apprendimento dove i ragazzi sono guidati a trasformare le consegne in problemi e ad affrontarli attivamente.

Ma quale sarà la ricaduta positiva sull'apprendimento della lingua italiana? Due sono i punti di forza: il miglioramento della qualità dell'approccio lessicale alla nuova lingua ed il superamento dell'inibizione all'uso dell'italiano determinato dalla paura di sbagliare.

Rispetto al primo punto, è utile ricordare che uno dei sotto-obiettivi del Programma consiste proprio nella *acquisizione di concetti fondamentali, etichette, vocaboli, operazioni e relazioni* (Feuerstein 2008,459-462). Ed ecco quindi l'insegnante mediatore impegnato in una attenta ricerca di quei concetti, etichette e vocaboli necessari per parlare e ragionare sulle operazioni mentali proposte dagli strumenti del PAS. Molti di essi sono termini astratti e categorie sovraordinate: non solo i vocaboli concreti che il ragazzo straniero acquisisce comunque nel bagno linguistico della quotidianità, ma i termini che gli servono per operare cognitivamente (forma, dimensione, posizione, confronto, parametro, uguale, diverso, scelta...) Parole come queste, padroneggiate precocemente dal ragazzo, gli forniscono un bagaglio lessicale maturo e utilizzabile nei vari ambiti disciplinari dell'attività scolastica.

Per quanto riguarda il secondo punto, si fa riferimento al sotto-obiettivo della *creazione di motivazione intrinseca*. Se la scuola spesso demonizza l'errore, la metodologia del PAS guida invece i ragazzi ad utilizzarlo come passaggio inevitabile nel percorso di apprendimento; in termini di linguistica acquisizionale, come progressiva tappa di avvicinamento alla varietà standard. L'applicazione sistematica del PAS porta il ragazzo ad un atteggiamento comunicativo e non rinunciatario, dandogli la possibilità di sperimentare precocemente il senso di competenza che si determina nel momento in cui, all'interno del gruppo di coetanei, quello che dici è significativo per te, è compreso dagli altri e ti fa stare bene.

Un'attività di scrittura creativa può costituire un ambiente di apprendimento ottimale per mediare il senso di competenza ad alunni stranieri, soprattutto se la si imposta riproponendo modalità che i ragazzi hanno imparato a conoscere nelle ore di PAS:

- non è richiesto il possesso di contenuti disciplinari, in questo caso perché si tratta di parlare di sé.
- si propone la produzione di testi brevi o brevissimi, sequenze, frammenti; è una proposta focalizzata e accompagnata da consegne precise, in cui il testo realizzato è contemporaneamente prodotto finale e punto di partenza per esplorazioni ed ampliamenti, come avviene per ogni pagina del PAS
- tutti i materiali prodotti dai ragazzi ricevono un feedback immediato e sono resi accessibili all'ascolto dei compagni attraverso la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante; la reciproca comprensione viene sondata valutando la trasferibilità dell'esperienza narrata, secondo modalità di *bridging*.

In un laboratorio di scrittura creativa realizzato da chi scrive (Agnesod 2014,70-77) in una classe prima media in cui era inserito un alunno rumeno da poco arrivato in Italia, era stato proposto ai ragazzi di scegliere un episodio significativo della propria vita, raccontarlo con modalità libere dando un titolo al proprio testo. Iulian produce ed affida all'insegnante un lavoro promettente già dal titolo: *Il matrimonio della mia mama*.

Ed ecco il testo:

“Questo sa successo quando avevo 5 ani e tre mezzi. La più belli 3 giorni din vita mia. Il primo giorno a iniziato a 7 e meza di mattina. Tutti agitati, mio zio non si trovare il vestito, a mio papa non i piaceva come mi stava i capeli perché i celavevo lunghi. Solo mia mama stava tranquila, la coafera i faceva i capeli, dopo che a finito con i capeli sia messo il vestito, tutti i ospiti gia sono arivati in casa. A 10 e meza a usita mia mama din camera quale sa vestita, tutti a iniziato a batte li mani.

A usita la porta della casa. Tutti ci siamo mesi in machina e siamo andati a chiesa. Il matrimonio a chiesa a tienuto una ora e meza due. Doppo chiesa siamo andati per fare li foto. Anche a foto a tenuto un quarto di ora perché sono tanti.

Dopo fatto siamo andati a cumunia civile, e doppo tutto questo in fine siamo andati a un ristorante bellissimo vicino (20 metri) con un lago che si chiamava Ciric. Il ristorante si chiamava Ciuperca. Mio padrino faceva il dj. Musica, mangiare, bere e danzare fine a 12 da sera. A 12 da sera siamo andati a dormire in le nuostre camere da ristorante, solo i sposati celaveva camera sincola. Noi i bambini celaviamo una camera grandissima 12 letti piccolli e 7 grandi, tutti i letti era pieni, noi siamo 26 bambini.

La seconda mattina, i bambini siamo sveliati a 9 e meza e così a andata la seconda e la terza giorno, musica, mangiare, bere e danzare.

In fine la mattina di quarto giorno arivare e tutto se finisce. La bambini e il mio padrino siamo la più stanchi din tutti, sono andati tutti a casa loro divertiti e stanchi. Il secondo giorno doppo miei genitori sono partiti in il mieze di miele, e io sono rimasto con mia nona”.

Si tratta certo di un testo particolare, per diversi motivi. È un testo “forte”: l'argomento è estremamente personale, consegnarlo all'ascolto dei compagni significa che il ragazzo non ha timore di una mancata accettazione da parte loro. È un testo lungo: la motivazione intrinseca al lavoro ha portato il ragazzo a superare la classica strategia di evitamento dell'errore che consiste nello scrivere poco (*meno scrivo, meno errori faccio...*). Ma è un testo pieno di errori: come può l'insegnante mediare competenza?

Il tradizionale approccio scolastico agli errori di lingua è la loro correzione, in margine (magari in rosso) da parte dell'insegnante. Sicuramente più efficace sarebbe la segnalazione degli errori affidando ai ragazzi il compito di correggerli, ma non è una tecnica applicabile in questo caso: Iulian è già consapevole che qualcosa non ha funzionato nella sua prestazione, ma nella fase di interlingua in cui si trova i suoi automatismi sono ancora troppo deboli e gli manca la coscienza grammaticale per correggere gli errori. Qui interviene l'*intake* dell'insegnante, che raccoglie semanticamente ciò che il ragazzo ha detto e gli restituisce in questo modo il testo leggendolo ad alta voce:

“Questo è successo quando avevo cinque anni e mezzo. I tre giorni più belli della mia vita. Il primo giorno è cominciato alle sette e mezza di mattina. Erano tutti agitati, mio zio non trovava il vestito, a mio padre non piaceva com'ero pettinato. Solo mia madre era tranquilla...”

Il ragazzo riconosce il suo testo. Non è magia e non è inganno: è la conferma desiderata che il testo è comprensibile, che l'insegnante l'ha capito e che la sua mediazione funziona per farlo capire anche ai compagni.

E poi si arriva a quel “*musica, mangiare, bere e danzare*” e l'insegnante sente che non deve modificarlo. Perché, nel suo ritmo e nella sua sapiente o forse involontaria collocazione anaforica, crea significato e diventa marchio stilistico. In questo modo viene letto, compreso ed accettato; diventerà presto, nel “lessico familiare” della classe, un modo per indicare allegramente qualcosa di assolutamente superlativo, aprendo le porte ad una interessante discussione su accettabilità ed inaccettabilità dei costrutti, sull'efficacia comunicativa, su quello che “è sbagliato ma bello”.

L'intenzionalità di mediazione dell'insegnante si vede premiata dalla reciprocità della risposta del ragazzo, e il cerchio si chiude nella produzione di significato.

Riferimenti bibliografici

- Agnesod, M. T. (2014). Imparare errando. *LEND Lingua e nuova didattica*, XLIII (1) , 70-77.
- Buber, M. (1979). *I racconti dei Chassidim*. Milano: Garzanti.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. & Rand, Y. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*. Trento: Erickson.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J. (1995). *Non accettarmi come sono*. Milano: Sansoni.
- Guetta, S. (2010) Esperienza di apprendimento mediato per l'inclusività. In Guetta, S. (A cura di). *Saper educare in contesti di marginalità* (pp. 95-105). Roma: Koinè.
- Kozulin, A. (2003) Psychological Tools and Mediated Learning. In Kozulin, A. & Gindis, B. (Eds) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 15-38). Cambridge: University Press.
- Meghnagi, D. Introduzione, in Feuerstein, R., Rand, Y. & Feuerstein, R. (2005). *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*. Firenze: Libriliberi.