

Terza esercitazione – Metodologia della Ricerca Pedagogica

Gent. le Dott.ssa,

La ringrazio per aver scelto di condividere con noi studenti un lembo prezioso della quotidianità scolastica della Sua classe prima. La trascrizione della discussione da Lei condotta mi ha resa per dieci minuti buona spettatrice privilegiata e ospite indiscreta della classe ad un tempo, mi ha permesso di *entrare nel cerchio* (se avessi potuto, nel bel mezzo della lettura, Le avrei chiesto la parola anch'io) e di percepire le tensioni e il dinamismo vitale che soltanto certi interrogativi sanno suscitare.

Mi appresto a rispondere alle Sue domande rivolgendo anzitutto a me stessa l'augurio di poter diventare una maestra altrettanto in grado di plasmare il caos come fosse argilla, di "condurre lucidamente l'imbarcazione oltre la tempesta e lungo la rotta voluta".

In primo luogo, ritengo che sottoporre una questione al giudizio degli alunni ("*Mi piacerebbe [...] soprattutto sapere cosa ne pensate.*") e dedicare **spazi e tempi** appositi allo scopo ("*ci mettiamo in cerchio oggi perché vi voglio raccontare una cosa che è successa e mi piacerebbe sapere che cosa ne pensate di questa cosa.*") significhi valorizzare *ex ante* i contributi dei bambini: chiedere loro di posizionarsi rispetto ad un interrogativo equivale a trasmettere fiducia, a ristabilire simmetria nella relazione, ma soprattutto ad insegnare che **tutti i pensieri**, per maturi e immaturi, giusti e sbagliati che siano (ci sono pensieri giusti e sbagliati?) **meritano di essere espressi**. Trascurare le opinioni dei più piccoli, svalutarle o ignorarle significa educare i bambini al silenzio. E le idee che restano chiuse nella mente, che non trovano opportunità di espressione concreta, sono destinate ad esaurirsi e a deteriorarsi poco a poco.

Non solo: riservare del tempo per la discussione significa anche accertarsi che ogni bambino possa potenzialmente intervenire, e dunque proporre un argomento "inedito per tutti" o "conosciuto da tutti", in modo tale da **garantire ad ogni bambino le stesse possibilità**. Le domande da Lei poste risultano adeguate a questo proposito (permettono a ben dodici bambini di formulare ripetutamente ragionamenti/ipotesi).

La **libertà** è il terreno fertile dal quale il diritto di parola non può prescindere. I Suoi alunni appaiono consapevoli di poter **obiettare** ("*E.: Ma non dovevamo raccontare anche il fine settimana stamattina*"), **esprimere gusti personali** ("*E.: Quelle che a me non piacciono/A.: Nemmeno a me*"), **esprimere desideri** ("*I: Però anche io voglio raccontare una cosa.*"), **dissentire con la maestra** ("*Insegnante: Ok, però conoscevano la tua mamma Al.? Al: Mmm, sì.*").

Dalla trascrizione da Lei gentilmente fornita **non si evincono sovrapposizioni** tra interventi **né commenti negativi/giudicanti** degli alunni rivolti alle risposte dei compagni. In un caso, un bambino invita un compagno ad esprimersi ("*F.: Le hanno usate per fare qualcosa di altro. B.?*"). In generale le risposte dei Suoi alunni risultano adeguate dal punto di vista comunicativo: si percepisce l'intenzione degli stessi di ricercare autenticamente le risposte attraverso il ragionamento. Solo talvolta alcune intuizioni vengono condivise in maniera frettolosa e diversi interventi fanno emergere fenomeni di emulazione ("*B.: Le hanno strappate. M.: Le hanno tagliate.*").

Notevole è l'attenzione della maggior parte dei bambini nel **collocare la propria risposta nella sfera del possibile**, dell'ipotetico, e non dell'incontrovertibile ("*E.: Forse le coloravano un po' con dei pennarelli*" / "*Fr...: Magari, magari cambiavano l'elastico*").

Le dinamiche di **ascolto reciproco** (insegnante-bambino, bambino-bambino) vengono largamente incoraggiate (in innumerevoli circostanze vengono messe in atto le strategie della ripresa e del

rispecchiamento). Il Suo **atteggiamento non giudicante, di ascolto autentico**, tutela anche gli alunni che temono la valutazione (del docente o dei compagni) e **valorizza** sia **le risposte** plausibili che quelle palesemente inverosimili (A.: *Facevano un disegno per disegnare le mascherine/Insegnante: Ok, facevano un disegno per rappresentare le mascherine*). Si percepisce una più spiccata **attenzione ai processi, all'esercizio del pensiero**, a discapito dell'esattezza dei contenuti (*"Insegnante: Hanno scritto ai genitori, una lettera ai genitori. Perché Fr. Ai genitori?"*).

Non vengono **mai operate forzature** all'interno della discussione: dai Suoi interventi emerge una grande capacità di attesa, di accettazione dei silenzi. **Le opinioni contrastanti vengono fatte coesistere e collidere** e divengono, insieme alle domande, vero motore della discussione (*"Quindi, avranno scritto una lettera. E dice 'l'avranno scritta a chi fa le mascherine'. Qualcuno dice 'No, l'avranno scritta a Babbo Natale'"*).

Attraverso la tecnica della **riformulazione** (*"Fr.: Magari, magari cambiavano l'elastico/Insegnante: Magari hanno cambiato gli elastici"*) viene offerta ai bambini la possibilità di guardare a differenti – e più efficaci – modelli di struttura della frase/risposta: non si può garantire il diritto alla parola se non vengono forniti i mezzi espressivi adeguati. Non si può *dire* se non si sa *come* dire: le parole sono importanti. Heidegger diceva che sono "il presupposto del pensiero".

Durante la lettura della trascrizione ho immaginato che i bambini chiedessero di **intervenire alzando la mano**. Quasi sempre gli alunni attendono di avere la parola prima di esprimersi. Si nota come, spesso, Lei chiami per nome i bambini per autorizzarli a parlare. Ciò, tuttavia, non accade in tutte le circostanze comunicative descritte dal testo: è facile ipotizzare che Lei dia il suo assenso anche attraverso un linguaggio non verbale. Se così effettivamente fosse, i bambini non avvertirebbero un controllo troppo rigidamente "centralizzato" (comando verbale vs "intervengo quando percepisco che una persona mi sta guardando ed è disposta ad ascoltarmi").

Non da ultimo, le **correzioni** vengono fatte presenti con estrema delicatezza (*"F.: (Non risponde) Avranno fatto delle mascherine migliori. / Insegnante: La domanda però F. era un'altra. Abbiamo detto che questi bambini hanno scritto una lettera in cui chiedevano altre mascherine"*), con lo scopo di condurre per mano e mai di redarguire (infatti i bambini a cui vengono fatte notare incoerenze/imprecisioni continuano ad intervenire anche in seguito, senza inibizione).

Indubbiamente non è possibile riassumere in così poche righe tutte le dinamiche che sottostanno al successo (in termini di partecipazione, di condivisione, di rispetto dei turni...) della discussione: la trascrizione del momento educativo assume, a fronte del lavoro di analisi, la configurazione di una miniera dalle inesauribili risorse.

E tra le tante bellezze che tale miniera può offrire c'è anche visione – consapevole e spensierata ad un tempo – dei bambini, capace di gettare nuova luce sulle cose che ci circondano. Gli oggetti restano tali nella loro "essenza noumenica": una mascherina resta una mascherina, un dispositivo di protezione individuale a volte troppo scomodo o troppo limitativo. I bambini ci insegnano però che questa realtà – così immutabilmente stabilita, definita, reificata – si può accettare col sorriso (giurerei di aver visto i Suoi alunni sorridere durante la lettura!). Che ci si può stare, entro questi confini, a patto di saperli riempire di colore. E questa è un'arte in cui soltanto i bambini eccellono. Dopotutto, chi avrebbe mai immaginato che le mascherine avessero qualcosa a che vedere con i pennarelli, i lavoretti, le borsette, i disegni, i cartelloni, Babbo Natale, la befana e i cestini?