

IL CASO DELL'INSEGNANTE CHE CONSULTA IL DIZIONARIO

Il genitore - Non ci posso credere. Ho guardato mio figlio con stupore e gli ho detto: “Ma dai, non scherzare, è impossibile”. E invece era possibile, come confermato da altri compagni: la maestra, per scrivere la parola accelerare, aveva dovuto cercare sul dizionario dove fossero le doppie.

La docente - “Ok, adesso li sciocco un po’. Faccio loro vedere che anche gli adulti possono non essere sicuri di qualcosa”. Ho scritto la prima parte della parola alla lavagna, mi sono allontanata e, con sguardo smarrito, ho chiesto: “Chi ha un dizionario?”. E sulla lavagna sono restate quelle due lettere AC e un grande vuoto nero da riempire insieme.

I colleghi - “Oddio! Meglio dirglielo?”. La domanda serpeggiava. Qualcuno sentenziava: “Metodi discutibili, se sono metodi”. Uno ha persino lanciato una finta domanda: “Ignoranza?”. E a lei, considerata una persona sensibile o suscettibile, nessuno intendeva dirlo. E così, nei corridoi, i capannelli si dividevano tra pettegolezzo e fumose ipotesi e tutti ignoravano tutto degli altri.

Senza timori

Paola Nieroz

L'articolo 33 della Costituzione, “*L'arte e le scienze sono libere e libero ne è l'insegnamento*”, enuncia il concetto di base su cui dovrebbe fondarsi la professione del docente. L'insegnamento quindi, per sua stessa natura, è libero dalle imposizioni, fermo restando che occorre favorire, in tutte le forme possibili, la crescita culturale del docente. Tale crescita, tuttavia, non può e non deve essere solo un fatto privato, ma deve passare anche attraverso la riconquista della dignità e dell'autorevolezza dell'insegnante troppo spesso imbrigliato nella rete della burocrazia, subalterno al potere che è stato affidato a quella che, nel linguaggio comune della *scuola-servizio*, viene definita utenza.

Sono **nella scuola** da più di un ventennio. Ci sono entrata come *insegnante unica*. Ho frequentato il primo corso di specializzazione polivalente istituito in Valle d'Aosta, dove è avvenuta la mia vera formazione, sono stata *insegnante di sostegno*, poi immessa in ruolo su posto comune grazie a un concorso ordinario. Mi sono trovata ad essere un'*insegnante di un modulo* e mi piaceva l'idea della condivisione, della concertazione, del confronto e ho creduto fermamente nel concetto di team docente, soprattutto all'inizio. Ora ho qualche dubbio perché, alla prova dei fatti, è risultata una scelta quasi improvvisata o, per lo meno, non sono state create le condizioni affinché i docenti fossero realmente pronti, perché formati, a lavorare in gruppo.

Sono tornata ad essere *insegnante prevalente* per questioni legate all'organizzazione della scuola in cui lavoro e nella quale sussistono le tanto vituperate pluriclassi e, proprio grazie alla loro presenza, ho maturato la capacità di **prendermi carico dei bambini e non delle classi** e la volontà di conoscere la realtà generale in cui lavoro e non solo di una parte di essa.

In questi anni, sono passata attraverso le mode, che naturalmente non risparmiano neanche la scuola, *ho mangiato pane e programmazione* perdendomi tra modelli comportamentisti, cognitivisti, costruttivisti, mi sono nutrita della teoria della Gestalt, ho divorato tassonomie di bloomeriana memoria, ho assorbito mappe concettuali, incorporato concetti di valutazione stilando griglie di osservazione ripiene di crocette, di giudizi, analitici e sintetici, ora anche di voti, ho servito verifiche in itinere, mi sono sentita appesantita dalla decodificazione di concetti di abilità e competenze, ho sposato il sillabico dal quale ho divorziato per passare al globale per poi forse rendermi conto che potevo evitare il divorzio e diventare poligama. Ho dato compiti a casa, ho smesso di assegnarli, sono ritornata a farlo. Ho macinato libri di testo e poi dispense e poi ancora libri di testo.

Altro che esercizi di stile, gli insegnanti, almeno quelli della mia generazione, sono artisti trasformisti. Nonostante queste rivoluzioni continue, **ho scelto di rimanere nella scuola**. Il mio cuore abita nella scuola, pulsa grazie alla scuola e spesso sanguina, sempre per la scuola.

So di piacere ai bambini, se non a tutti almeno a molti, perché loro piacciono a me. Ho sempre cercato di abbassarmi al loro livello, cercando di parlare il loro linguaggio per agganciarli, senza mai dimenticare il mio, e non ho mai pensato che fossero loro a dover stare sulle punte dei piedi nel tentativo di afferrare le mie mani.

Non piaccio sempre ai colleghi che a volte non condividono il mio modo di insegnare. Nonostante si lavori in team, mancano le condizioni che assicurerebbero il successo della formula: la stima reciproca, l'azzeramento di un sentimento di invidia, che spesso prevale, la trasparenza nella comunicazione, il superamento della paura di essere giudicati, l'accettazione e il rispetto della diversità. Tutti concetti che noi saremmo chiamati a insegnare e che potrebbero riconsegnarci un'autorevolezza oramai quasi perduta.

Non sempre piaccio ai **genitori**, soprattutto a quelli che non riescono a cogliere tutto ciò che sta dietro ad una pagina scritta che rimane sempre e solo una pagina.

A parte nei primissimi anni, che mi vedevano più preoccupata della forma che della sostanza, non ho mai corso dietro ai programmi riempiendo quaderni per ostentare la facciata della maestra che lavora. Ho preferito **cercare di riempire prima il cuore** poi le teste dei bambini e mi sembra di esserci anche riuscita. Sono un po' allergica a tutto ciò che è formula o schema prestabilito e questo si evince anche da come tento di insegnare a scrivere: mi piace la scrittura creativa, l'arte di tirar fuori dai bambini quello che pensano, ma che non sanno trasformare in testo. Dico sempre loro di scavare nelle emozioni, di stupirsi, di non avere troppo timore del senso del ridicolo, di *non aver paura dell'errore*.

Ciò che ho imparato dall'esperienza è che l'apprendimento

nella scuola primaria passa **attraverso l'affettività** e che questa non può prescindere dal rispetto per la dignità del bambino e dal concetto di verità. Per quanto mi riguarda, cerco di costruire in classe un clima in cui docente e discente hanno lo stesso atteggiamento nei confronti dell'errore. Non voglio indossare l'abito del super uomo nascondendo i miei limiti e le mie lacune, altrimenti verrebbe meno il concetto del *"non si finisce mai di imparare"*. Non mi mostro mai troppo sicura di me, vado a fondo, mi fermo a verificare la fondatezza di ciò che dico o scrivo e lo faccio con i bambini in modo che possano imparare dal mio agire, nella speranza, spesso diventata reale, che possano porsi loro stessi con lo stesso atteggiamento nei confronti del processo di apprendimento. Allo stesso tempo, nel rispetto naturalmente della mia figura di educatrice e insegnante, non ho paura di mostrarmi per quella che sono: un esercizio da equilibrista, me ne rendo conto. Tuttavia, ritengo che questi siano atteggiamenti professionali che possono fornire un esempio positivo a una creatura in piena evoluzione perché educano alla riflessione, alla scoperta, alla costruzione dei concetti, alla voglia di andare oltre, sempre.

Naturalmente **non è stato sempre così**.

Racconto spesso ai colleghi più giovani un episodio successo tantissimi anni fa. Stavo leggendo ai bambini una *unité* di una *méthode* (mi pare fosse *Bigoudi et ses amis*), quando mi imbattei in una frase che, lì per lì, mi sembrò più ostrogoto che francese: « *...sans se soucier des écla-boussures* ». Non so se la colpa fu dell'inflazione di *s*, fatto sta che non capii assolutamente il significato della frase. Naturalmente non lo capirono neanche le venticinque faccine che mi guardavano attonite in attesa che io traducessi loro la frase. Panico assoluto. Vuoto totale. La soluzione fu quella di lamentarmi severamente per il troppo brusio. Feci chiudere loro il libro e mi sentii salva: avevo in qualche modo eluso l'ostacolo e ridotto il rischio di fare la figura dell'ignorante sia con loro sia, eventualmente, con i genitori che avrebbero appreso dai bambini lo scandaloso episodio. Io ne sono uscita illesa. Nessuna critica, nessuno scandalo. Niente pettegolezzi fra i corridoi, nessun collega che si interrogasse se fossi o no una maestra degna del ruolo che rivesto o che esprimesse dubbi in merito alla mia preparazione, insomma: un'occasione persa per chi avrebbe voluto massacrare la mia professionalità.

Rimane **un fatto grave** nella sostanza: l'aver negato la realtà e l'aver in qualche modo leso un diritto degli alunni per aver omesso un principio educativo fondamentale, ovvero che il non sapere o *lo sbagliare* non sono una tragedia bensì il punto di partenza per accrescere le proprie conoscenze e competenze.

Beh, oggi, a distanza di venti anni, non solo non mi comporto più così, ma condanno questo tipo di atteggiamento che esiste ancora. Oggi, prendo il vocabolario e,



con i bambini, cerco il significato dei termini che non conosco o di cui non sono sicura. Spiego loro che gli adulti non sono onniscienti e che c'è il modo per prevenire l'errore. Anzi, dico loro che la scuola ha il compito di metterli nella condizione di non commettere più gli errori. Sul piano didattico, ciò che importa non sono i quaderni corretti o le punizioni inflitte, ma il cambiamento nelle prestazioni e nei comportamenti e, quindi, l'acquisizione da parte degli alunni della capacità di non commettere più gli errori che non vanno corretti solo sul piano morale, ma soprattutto sul piano cognitivo, altrimenti la correzione si riduce ad un mero adempimento formale, burocratico, privo di valenza didattica, così come avveniva nella scuola tradizionale. Quella stessa scuola in cui la correzione occupava un posto di primaria importanza ed era assunta quasi a indice della professionalità dei docenti.

Mi sono specializzata nell'ambito linguistico e riconosco che la cura nell'insegnamento dell'ortografia è reputata dai più **la cartina di tornasole** per essere definito un buon insegnante, forse non a torto, ed è proprio nel processo di insegnamento/apprendimento dell'ortografia che si ha a che fare spesso con la presenza degli errori. Come è noto, esiste la prassi di far trascrivere agli alunni le parole in due colonne: quella delle parole corrette e quella delle parole scorrette. Finisce che gli alunni non ricordano le due forme perché tendono a non distinguerle e commettono più errori di prima. La soluzione migliore è quella di prevenire gli errori di ortografia, mettendo gli alunni, sin dal primo momento, nella condizio-

ne di scrivere correttamente le parole, ma anche la concessione agli alunni del diritto di correggersi da soli, magari facendo ricorso ai vocabolari per trovare non solo le forme corrette, ma anche le espressioni corrette. L'uso del vocabolario dovrebbe costituire una prassi costante nella scuola, anzi l'insegnante stesso dovrebbe usare il vocabolario, magari anche quando non gli sarebbe proprio necessario, al fine di educare ad una forma mentis. I bambini imparano anche e soprattutto per emulazione. Si impara dai fatti, dagli eventi, dai risultati delle proprie azioni. Ciò che importa è non demonizzare l'errore, ma far accettare come fatto normale la possibilità di sbagliare. Diversamente si corre il rischio di bloccare, di frustrare i bambini, i quali, per il timore di sbagliare, non parlano o non affrontano la soluzione dei problemi che la vita pone sul piano speculativo e sul piano operativo. La mia difficoltà, a volte, sta nel far condividere questa filosofia e sono convinta che solo una partecipazione profonda, oltre che con i colleghi anche con i genitori degli alunni, possa evitare molti dei problemi che insorgono a scuola.

Curare le relazioni in una scuola, che sta diventando una struttura sempre più complessa, è un compito davvero difficile. I miei malesseri, le mie frustrazioni, il senso di inadeguatezza che a volte mi assale nascono proprio dalla difficoltà di costruire relazioni con gli adulti. Per quanto mi è possibile, continuo a cercare di condividere le ragioni delle mie scelte didattiche ed educative anche quando vedo negli interlocutori espressioni di noia, di invidia o di fastidio.

Accade anche di avere **l'appoggio e la comprensione** dei colleghi e dei genitori, ma solo come fatto dovuto e non condiviso fino in fondo. Continuo a pensare che occorra dirsi tutto, sviscerare le questioni, non temere di ferire soprattutto quando le osservazioni, che siano ricevute o espresse, nascono da una reale volontà di costruzione. La disconferma fa più danni della critica, anche di quella gratuita.

Non sempre raccolgo i frutti di questa mia passionaria missione, ma, quando rifletto, mi dico che sono una persona libera che agisce in buona fede e il sorriso con il quale sono accolta dai bambini ogni mattina mi ripaga di tante delusioni.

Gli insegnanti sono degli osservati speciali e i cecchini stanno fuori e dentro le mura della scuola. Per questo vorrei concludere con una considerazione:

“Chi di noi si sognerebbe di recarsi dal dentista e pretendere che curi i nostri denti stando alle nostre cognizioni sulla terapia da adottare?”

Paola Nieroz - Docente presso l'Istituzione Scolastica Comunità Montana Mont Emilius 3 - Charvensod (Ao).

Senza pregiudizi

Bruno Fracasso intervista
Sabrina Bionaz, Emanuela Bobbio,
Gabriella Patacchini

A che cosa è dovuta la vostra scelta di lavorare così strettamente in team?

I docenti di questa istituzione sono abituati a condividere tutti i momenti della vita scolastica, forse anche in virtù dell'intensità dell'impegno richiesto. Siamo talmente abituati che ci sembra impossibile pensare di farlo in modo diverso.

La scuola è nata, d'altronde, in maniera particolare: creando classi con alunni di diversa provenienza molti dei quali pluriripetenti. Questa situazione ci ha spinti, fin da subito, a lavorare in équipe per poter affrontare con più facilità i problemi che ci sembravano irrisolvibili individualmente. Ora che la situazione è cambiata ci è rimasto nel DNA questo modo di operare.

Questo ha prodotto un ambiente particolare?

Questo ha permesso a tutti i docenti nuovi arrivati, nel corso degli anni, di sentirsi accolti. Qui non esiste l'ultimo arrivato, ma si utilizza l'entusiasmo delle *matricole* per innestarlo nell'esperienza di coloro che sono nell'Istituzione da più tempo. Il modello organizzativo di tipo collaborativo e

la continua immissione, per tanti anni, nel nostro organico di nuovi docenti ci ha costretti a rinnovare costantemente le modalità di collaborazione. La condivisione e la collaborazione avvengono non solo a livello di singola disciplina, ma anche a livello interdisciplinare e di interclasse. È un clima, quello che è stato instaurato, che favorisce l'inserimento dei nuovi docenti e la risoluzione dei problemi.

Questa condivisione continua non comporta il rischio di scontri?

Il confronto, il contrasto o, per dirla banalmente, la litigata non sono negativi di per sé. I conflitti esistono e fanno bene, fanno crescere perché mettono a confronto punti di vista diversi complessificandoli. In questo modo, è possibile trovare soluzioni diverse e migliori. L'importante è non negare né esaltare il conflitto, non personalizzarlo, ma trasferirlo su di un piano professionale utilizzandolo per ottenere una decisione operativa che venga condivisa da tutti.

Quali sono le modalità attraverso le quali realizzate la condivisione?

Quando un nuovo professore entra a fare parte del corpo docente dell'Istituzione gli viene consegnata una copia del *Regolamento dell'Istituzione*. Sembra banale, ma il regolamento rappresenta la base della condivisione perché è da queste regole che nascono le proposte e i comportamenti del corpo docente. Avere regole stabilite e chiare, anche se non sempre stringenti, ci permette di richiederne l'applicazione da parte di tutti senza suscitare reazioni stizzite, senza porci come i primi della classe, evitando che le decisioni siano prese sempre e comunque dalla dirigente anche quando è possibile risolvere i problemi in altro modo.

Quando necessario, ci si confronta anche in maniera accesa, ma solo nei luoghi adeguati. Dopo la decisione, di fronte ai ragazzi, il team mostra un fronte compatto. Questo permette di far capire agli alunni che le regole non sono principi etici personali del professore, ma che l'Istituzione le ha stabilite per il bene collettivo.

Non c'è il rischio di una certa uniformità metodologica in questo modo di operare?

No, i metodi sono condivisi tra di noi, ma le tipologie di intervento restano differenti e personali. Quando ci incontriamo non mettiamo in discussione le metodologie altrui, ma analizziamo i problemi che dobbiamo affrontare. In questo modo riusciamo a costruirci un grande bagaglio professionale usufruendo delle esperienze degli altri docenti e ad arricchire la nostra proposta didattica.

La compattezza del team docente ha migliorato il vostro rapporto con gli alunni?

È fondamentale che i ragazzi ci percepiscano come un team capace di decisioni collettive e di tenuta sulle deci-

sioni prese. Quando gli atteggiamenti sono condivisi è più facile risultare compatti. Ne deriva un'unità di intendimenti e un'uniformità di comportamenti che danno agli alunni punti di riferimento univoci.

Anche l'apprendimento ne viene influenzato. Ad esempio, all'inizio dell'anno, il gruppo docenti seleziona i progetti interdisciplinari da svolgere nell'Istituzione tenendo conto di tutte le variabili derivanti dall'ambiente e dagli alunni. Se i ragazzi comprendono che le scelte attuate sono state condivise a livello di tutta l'Istituzione, accettano più facilmente la soluzione proposta.

Operare in team offre un'immagine di compattezza anche verso i genitori?

I colloqui con i genitori avvengono sovente alla presenza di almeno due docenti proprio per rendere evidente che non parliamo mai a livello individuale ma a nome di tutti. Spesso questo evita cattive interpretazioni e aiuta la comunicazione.

Le decisioni sono del team, ma la comunicazione e l'ascolto di eventuali proposte della famiglia sono appannaggio del coordinatore del Consiglio di classe coadiuvato da un altro docente o dal tutor. Nella nostra Istituzione, in realtà, il colloquio con le famiglie è quasi quotidiano perché l'adolescenza è un periodo difficile e confuso in cui c'è bisogno di continuo contatto. Questo aumenta la fiducia tra genitori e docenti, ma solo se ci

mostriamo chiari e coerenti. È importante riuscire a non porre i genitori sul banco degli imputati, ma condurli verso una soluzione condivisa che rispetti gli obiettivi della scuola. In genere, in questo modo, il rapporto viene mantenuto su livelli collaborativi.

Qual è il ruolo del dirigente in questo lavoro di squadra?

Un ruolo difficile, ma fondamentale. È colui che permette al team di essere tale creando le condizioni perché questo avvenga, colui che permette al gruppo di restare perennemente in contatto con gli operatori esterni.

È importante che il dirigente partecipi a tutte le riunioni, conosca i casi dei quali si discute, assuma informazioni, le trasmetta, sia il garante delle decisioni prese e delle regole collettive. Il suo ruolo è quello di facilitare, ma, in alcuni casi, anche di supervisionare. La libertà di azione dell'insegnante resta, ma deriva dalla precedente condivisione delle finalità di base dell'Istituzione.

Un intervento rispettoso delle rispettive professionalità, come quello che abbiamo avuto nella nostra Istituzione, è un buon biglietto da visita perché tra il Collegio docenti e la dirigente si instauri un clima di collaborazione utile per risolvere problemi o per prendere decisioni.

Sabrina Bionaz, Emanuela Bobbio, Gabriella Patacchini -
Docenti presso l'Istituzione Scolastica Aosta 4 di Aosta.

