

## **L'accoglienza delle neo-insegnanti come strumento di sviluppo della professionalità\***

**Lucia Balduzzi**

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna  
Dipartimento di Scienze dell'educazione  
lucia.balduzzi@unibo.it

### **Abstract**

The present publication reports the findings of a research carried out on the issues of early childhood professionalism in some Italian province. The study, that is predominantly qualitative, aims to investigate the relation between care practices and professional development within institutions. This study focuses on teachers' perceptions on their professionalism conceived as situated construction and of their professional Self. It considers the arrival of a teacher in a new working context as a crucial moment for professional growth and conceptualizes welcoming practices as in-service training opportunities in the framework of collaborative research sustaining reflection at team level .

**Parole chiave:** professionalità insegnante; scuola dell'infanzia; neo-insegnanti

---

### **1. Lo stimolo relativo all'accoglienza.**

La prima sollecitazione proposta alle insegnanti dal questionario scritto è quella relativa all'accoglienza. Riprendiamone il testo:

---

\* Il presente contributo appartiene al report di ricerca "La cura della professionalità insegnante nella scuola dell'infanzia" che comprende quattro contributi collegati tra loro dalla condivisione di un progetto di ricerca sul tema della professionalità insegnante. Le ricercatrici Lucia Balduzzi, Chiara Panciroli, Michela Schenetti hanno elaborato i report identificando alcune tematiche cruciali emerse dai risultati della ricerca stessa: l'accoglienza delle insegnanti, i profili di professionalità, le diverse direzioni e le componenti della formazione. Precede tutti i contributi, di cui rappresenta un indispensabile elemento propedeutico ed interpretativo, un intervento di Milena Manini sulla metodologia della ricerca. Ciascun report non va dunque considerato autonomamente ma, anche per i rimandi logici ed euristici, letto alla luce degli altri.

*“All’inizio del mio lavoro, mi sono sentita accolta quando...” (puoi rispondere con un esempio).*

Alle insegnanti si richiedeva, anche tramite esempi specifici, di riportare eventi, comportamenti e quanto altro chi rispondeva identificasse come connotativo di un momento di attenzione specifica e di cura destinata a lei in quanto insegnante.

Questa domanda è originata dagli esiti di una precedente ricerca (Contini, Manini, 2009) che aveva quale oggetto come le insegnanti della scuola dell’infanzia o dell’asilo nido percepissero gli atteggiamenti di “cura” che la scuola costruiva nei loro confronti. In quella sede, uno degli esiti emergenti consisteva nel fatto che cura e attenzione venivano vissuti come un elemento importante per la crescita e lo sviluppo personale e professionale. Un evento particolarmente significativo ed importante in questo percorso di crescita consisteva nell’entrata in ruolo e, più in particolare, nei primi momenti di inserimento nei nuovi contesti lavorativi e nei gruppi di lavoro a volte già consolidati, poiché formati negli anni precedenti. Entrare in un nuovo contesto lavorativo, instaurare relazioni positive con le colleghe fino a strutturare reti di collaborazione e sostegno reciproco emergeva come elemento saliente di un prendersi cura che coinvolgeva anche i bambini, i loro genitori, l’ambiente di lavoro. Le buone relazioni fra colleghe, nelle parole delle insegnanti, permettevano loro non solo di lavorare bene ma anche di trovare, nelle relazioni, lo spazio ed il tempo per riflettere sul proprio lavoro e crescere a livello professionale (Balduzzi 2009). Proprio i primi incontri con il nuovo ambiente erano segnalati dalle insegnanti come momenti cruciali di questo processo di sviluppo delle proprie competenze.

Di qui la decisione di strutturare una domanda che mettesse in relazione il tema dell’accoglienza con il proprio inserimento in un nuovo contesto lavorativo. Abbiamo posto l’accento sull’inizio della propria carriera di insegnante (all’inizio del mio lavoro), senza individuare un preciso evento (l’inizio dell’anno, di una supplenza lunga, l’entrata in ruolo, ...), proprio perché ci sembrava significativo indagare su ciò che le insegnanti stesse richiamano quando pensano all’inizio del loro lavoro, senza suggerire nessuna di queste opzioni. Sempre per lasciare la massima libertà a chi rispondeva, abbiamo formulato una domanda, aperta alla risposta anche attraverso i punti di sospensione, che dovrebbero suggerire la conclusione della frase e abbiamo utilizzato l’avverbio *quando* proprio per favorire l’uso di riferimenti temporali ed il riferimento ad eventi specifici.

Abbiamo formulato la domanda in questo modo, nella speranza di far emergere richiami ad atteggiamenti e pratiche di accoglienza. Il quesito non richiedeva di far riferimento ad esperienze ed esempi di tipo negativo, a situazioni nelle quali le insegnanti non si erano sentite accolte; alcune risposte, tuttavia, come vedremo, sono state di questo tipo.

## **2. La costruzione della griglia d'analisi e la codifica.**

Per codificare il contenuto delle risposte è stata predisposta una griglia d'analisi per ciascuna domanda. Per preparare le griglie è stata effettuata una prima lettura del materiale necessaria per acquisire il senso complessivo dei dati raccolti (De Castro, 2003). In seguito, i protocolli sono stati suddivisi in Unità di Significato (Giorgi, 2011). L'obiettivo di questo passaggio è quello di individuare delle unità di testo in modo che ciascuna sia dotata di significato specifico. È stata poi effettuata un'analisi preliminare di circa il 20% dei testi, in modo che fosse possibile individuare alcune categorie attraverso le quali leggere l'intero *corpus*. Nel corso di questa analisi ci siamo preoccupate di estrapolare le ricorrenze significative di contenuto che si trovavano nei testi, sia in termini di enunciati, sia di singole parole.

Il lavoro di codifica è stato svolto dalle ricercatrici singolarmente, in seguito ad alcuni incontri in cui il gruppo di ricerca si è concentrato, in primo luogo, sull'individuazione delle macro e delle micro categorie e, in un secondo momento, sul significato delle diverse voci di classificazione in modo da ottenere un buon livello di accordo nelle valutazioni e nell'attribuzione degli enunciati alle categorie.

Il lavoro di lettura dei testi e di codifica, la decisione di suddividere il testo in unità di analisi, il considerare una unità pertinente ad una delle categorie prefissate piuttosto che ad un'altra o a nessuna di esse, ha comportato un lavoro soprattutto di interpretazione e di riduzione del testo. È importante sottolineare, infatti, che ricondurre testi scritti a categorie è sempre un'operazione di riduzione della molteplicità dei contenuti delle differenti risposte delle insegnanti a "contenitori", le categorie appunto, che raccolgono solo ciò che, ad una prima analisi, è risultato particolarmente significativo poiché ricorrente. L'operazione di riduzione ha escluso dalla presente analisi, di carattere prevalentemente quantitativo, una serie di tematiche relative all'accoglienza e alla professionalità delle insegnanti che non abbiamo ritenuto rilevanti, poiché comparivano solo in alcuni testi, o in uno solo di essi.

### **2.1. La scheda d'analisi della prima domanda**

Procedendo nella lettura preliminare dei testi la prima evidenza emersa è stata quella relativa al fatto che riferimenti, richiami, esempi di non accoglienza erano molto frequenti. Per questo abbiamo individuato due prime aree: quella con gli enunciati pertinenti al tema dell'accoglienza e quella relativa ad esempi ed episodi negativi.

La prima area è stata suddivisa in cinque macrocategorie: la fiducia, la valorizzazione, l'essere accolti per imparare, la partecipazione ed, infine, i gesti dell'accoglienza.

Alla categoria *fiducia* abbiamo ricondotto tutte le unità di discorso che fanno riferimento al vedersi sostenuti, guidati, supportati attraverso diverse modalità (il tro-

vare un ambiente favorevole, l'apertura al confronto con le colleghe, la possibilità di esprimere se stessi, l'instaurare legami amicali, ...).

Nella categoria *valorizzazione* abbiamo raccolto tutti gli enunciati che mettevano in luce situazioni, atteggiamenti e azioni nelle quali le insegnanti collegano l'essere accolti con la scelta per compiti considerati speciali ed importanti, con situazioni in cui si sono sentite confermate o valutate positivamente o in cui hanno visto valorizzate le proprie idee e le proprie competenze. In questa categoria è stata inserita anche la micro-categoria che abbiamo chiamato *nonostante...*, alla quale abbiamo ricondotto tutti gli enunciati che facevano riferimento a fatti e situazioni che, a detta delle insegnanti, potevano rendere l'accoglienza non così scontata, ad esempio: la giovane età, la poca esperienza, il primo affidamento di una sezione...

La categoria *essere accolti per imparare* è quella a cui riconduciamo tutti i riferimenti accordati alla formazione sia teorica sia pratica, fornita da organismi e personale preposto (formazione iniziale e in servizio) oppure offerta in modo più o meno informale nel contesto lavorativo, tramite pratiche di affiancamento, tutoring...

Questa macrocategoria è stata a sua volta strutturata in cinque categorie: *la formazione teorica, apprendere da e con l'esperienza, far dialogare teoria e prassi, l'affiancamento e il modello di riferimento* (istituzionale e personale).

Con la macrocategoria della *partecipazione* abbiamo individuato i riferimenti delle insegnanti al collegamento tra accoglienza e coinvolgimento attivo nella vita organizzativa della scuola, nelle scelte pedagogiche e didattiche, così come in quelle amicali informali.

Infine, nella categoria *i gesti dell'accoglienza* abbiamo inserito gli enunciati che facevano riferimento esplicito a comportamenti prossemici e cinesici considerati come sinonimo di accoglienza.

Su ogni scheda, infine, abbiamo riportato il numero identificativo del testo e la tipologia di gestione della scuola cui le insegnanti afferivano nel momento della somministrazione del questionario.

Id Intervista Gestione FISM  COMUNE  STATO  PROVINCIA

<b>ESSERE ACCOLTI</b>	
<b>A. La fiducia</b>	
A.1. nelle difficoltà	Poter sbagliare Non aver paura di chiedere Non sentirsi soli
A.2. essere se stessi	Poter essere se stessi Potersi esprimere liberamente
A.3 confrontarsi con le colleghe	Potersi confrontare con le colleghe Essere aperti al confronto
A.4. essere amici	Creare rapporti di amicizia

	Provare emozioni empatiche Provare calore umano
A.5. essere sostenuti	Essere aiutati Essere sostenuti Essere guidati
A.6. l'ambiente	Trovare un ambiente favorevole Trovare un clima caloroso
<b>B. La valorizzazione</b>	
B.1. Nonostante ...	Nonostante la poca esperienza Nonostante fosse la prima volta La giovane età
B.2. essere scelti	Affido della classe Compito importante Coordinamento interno
B.3. essere valutati positivamente	Dal coordinatore Dal dirigente Dai genitori Dai bambini
B.4. veder valorizzate le proprie idee	Vedere accolto il progetto Vedere accolta l'idea Vedere accolto il suggerimento
<b>C. Essere accolti per imparare</b>	
C.1. la formazione teorica	Avere necessità di formazione teorica Avere una buona formazione teorica Avere terminato la propria formazione universitaria
C.2. Imparare dalla propria esperienza	Imparare con il tempo Imparare sulla propria pelle Ricordare in futuro quanto appreso
C.3. Far dialogare teoria e prassi	Mettere in relazione lo studio con l'esperienza
C.4. L'affiancamento	Essere affiancati ad una collega esperta Ad una collega anziana Alla coordinatrice
C.5. il modello	Avere un modello educativo Avere un modello operativo Assumere un collega a modello Sviluppare il proprio modello Avere un proprio modello
<b>D. La partecipazione</b>	

D.1. nella scuola	In termini generali Nella vita della scuola
D.2. sul piano didattico	Nella programmazione In un progetto Nelle riunioni
D.3. nelle relazioni personali	Uscite extrascolastiche Chiacchiere Momenti informali
<b>E. I gesti dell'accoglienza</b>	
E.1. i gesti	Sorriso La prossemica Il caffè
<b>NON ESSERE ACCOLTI</b>	
<b>F. Non essere accolti</b>	
F.1. non essere accolti	Esempi proposti

### 3. Parlare d'accoglienza

#### 3.1. Descrizione del corpus

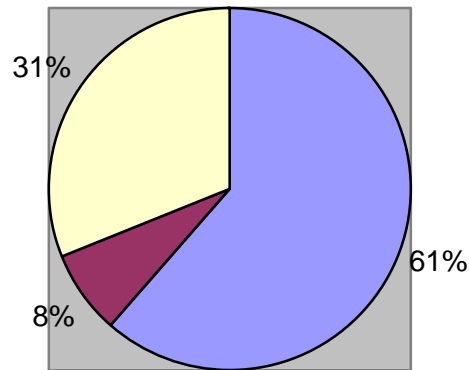
Il *corpus* testuale oggetto di analisi è costituito da 88 testi dei 92 raccolti. Una insegnante non ha risposto alla domanda e 3 protocolli sono stati esclusi perché a rispondere erano state insegnanti che, al momento della somministrazione del questionario, stavano svolgendo esclusivamente attività di coordinamento e non di insegnamento. La suddivisione in relazione alla tipologia di gestione è la seguente:

- 25 testi sono stati redatti da insegnanti impegnate in scuole parificate afferenti alla Federazione Italiana Scuole Materne di Bologna e provincia;
- 25 testi appartengono ad insegnanti impegnate in scuole dell'infanzia a gestione comunale della città di Bologna;
- 10 testi sono di insegnanti operanti nelle scuole dell'infanzia a gestione provinciale, della provincia di Bolzano;
- 28 testi sono stati realizzati da insegnanti di scuole dell'infanzia a gestione statale della provincia di Bologna e di Reggio Emilia.

#### 3.2 L'analisi dei dati

Il corpus testuale è stato scomposto in 525 unità di analisi; di queste 362 sono rientrate nelle categorie d'analisi individuate, pari al 69% del totale.

Il 61% delle unità di analisi totale è riferita all'area dell'accoglienza e l'8% a quella che raccoglie esempi e richiami di non accoglienza.



■ accoglienza ■ non accoglienza ■ altre unità non classificate

Grafico 1. Distribuzione degli enunciati nelle aree di classificazione

Procederemo ora nell'analisi considerando le sole unità di testo analizzate ricondotte a categorie, dunque i 362 items, che saranno considerati da ora in poi il totale di riferimento. Come già evidenziato in altra sede (cfr. Manini, in questo nucleo), una delle ipotesi/domande di ricerca era comprendere se vi fossero differenze significative nei vissuti e nei racconti delle insegnanti riconducibili al contesto lavorativo e, in particolare, alla sua organizzazione istituzionale. Nell'analisi affronteremo la descrizione delle emergenze nelle diverse categorie, dunque, analizzeremo i dati in termini complessivi.

### 3.3. Le mille facce dell'accoglienza.

<<L'accoglienza può essere considerata a diversi livelli. Una prima accoglienza avviene quando entrando in una scuola per la prima volta le colleghe si presentano, ed avviene un primo scambio e contatto. Nel mio caso specifico questo è sempre avvenuto: ho ricevuto qualche sorriso, una stretta di mano... in un secondo tempo però per sentirti veramente accolta si ha bisogno di stabilire dei rapporti più sostanziosi con le colleghe con le quali collabori. Io mi sono sentita accolta veramente dal momento in cui mi sono sentita integrata nell'ambiente nel quale ho lavorato, cioè quando mi hanno

chiesta un parere o un consiglio rispetto al lavoro che si stava svolgendo; quando mi hanno considerata capace nel mio lavoro affidandomi compiti, quindi dimostrandomi fiducia professionale; oppure quando pranzando insieme alle colleghe ho chiacchierato e scherzato.>> (Id. 68)

Occorre sottolineare che quasi tutti i testi, ad eccezione dei pochi composti al massimo da una o due unità di analisi, presentano discorsi complessi che abbiamo frazionato in differenti items, ricondotti poi alle differenti categorie. Difficilmente abbiamo avuto a che fare con protocolli nei quali veniva affrontato un solo tema: più spesso i temi si collegavano l'uno all'altro ed in una sola frase era possibile rintracciarne due o anche più. Le citazioni che riporteremo via via dimostrano, a nostro avviso, la densità e la ricchezza, dei testi analizzati, che mettono in luce il lavoro di interpretazione necessario, come già evidenziato, per ricondurre questa molteplicità a categoria. Proprio per restituire ai testi la loro pregnanza che, per ovvie ragioni, viene a diluirsi nell'analisi di tipo quantitativo, abbiamo attinto copiose citazioni dai nostri protocolli.

Rispetto agli items relativi all'area *essere accolti*, le macrocategorie individuate sono distribuite come rappresentato nel grafico 2.

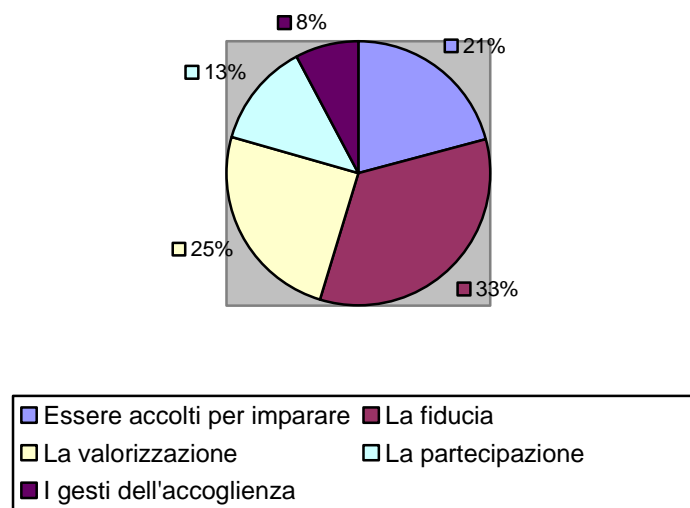


Grafico 2. Distribuzione in macrocategorie dell'area Essere Accolti

Come si evince dal grafico, le categorie maggiormente rappresentative sono quelle legate all'area della fiducia (33%) e della valorizzazione (25), seguiti dai riferimenti alla propria formazione (21%); meno frequenti sono i riferimenti alla partecipazio-



ne (13%) e ai gesti (8%). In primo luogo, questo dato mette in evidenza come l'accoglienza sia vissuta dalle insegnanti soprattutto come un evento che si connota sul piano della *relazione*, di un rapporto interpersonale che ha bisogno, per funzionare, di fiducia e rispetto reciproco. Infatti, la somma delle macrocategorie relative alla fiducia e alla valorizzazione copre più della metà dei riferimenti legati all'accoglienza (esattamente il 58%), contro il 34% degli enunciati ascrivibili all'area della formazione e della partecipazione, i cui descrittori possono essere ascritti più facilmente al piano della professionalità.

<<All'inizio del mio lavoro mi sono sentita accolta dalle colleghe, dalla dirigente, anche dai bambini stessi e dai genitori che hanno tutti riposto fiducia nel mio modo di lavorare; fin dall'inizio ho cercato sempre di pormi in maniera positiva verso tutte le cose che facevo. Un esempio diretto può essere quando mi sono ritrovata davanti al gruppo sezione per raccontare una vera storia o svolgere un'attività di tipo grafico-pittorico.>> (Id. 68)

<<Gli episodi e gli esempi potrebbero essere moltissimi, e ogni scuola dove ho lavorato ha lasciato in me tracce diverse, negative o positive; ho raccolto ovunque e ho cercato di seminare ovunque lasciando per così dire un messaggio educativo personale. Accolta? Ovunque. Come? In maniera diversa: critica, protettiva, autoritaria, incoraggiante, diffidente, tanti modi. Dopo 34 anni però riesco a collegare ogni modo ad ogni scuola.>>(Id. 69)

<<... ho avuto il mio primo incarico annuale dal provveditorato di Bologna poiché psicologicamente sapevo di dover iniziare e concludere l'anno scolastico in quella scuola. Accolta anche quando le colleghe che ho incontrato mi hanno dimostrato stima ed hanno avuto fiducia nelle iniziative che proponevo.>> (Id. 72)

Molti autori si sono soffermati sull'importanza della dimensione collegiale nel lavoro degli insegnanti, sulla correlazione positiva tra lavoro in team degli insegnanti ed i buoni esiti sul piano dell'efficacia degli interventi educativi (Little 1982, Hargreaves 1991).

In particolar modo, la collaborazione fra gli insegnanti è considerata di fondamentale importanza nel caso in cui ci si occupi di bambine e bambini piccoli. I curricula universitari per i futuri insegnanti ma più ancora gli interventi di formazione in servizio e di gestione operati da coordinatori e dirigenti sottolineano la necessità che le insegnanti imparino a lavorare in gruppo e come gruppo. L'esigenza di un approccio corale al lavoro di cura e di educazione è sentito fortemente anche dalle insegnanti le quali, in linea di massima, alla nostra prima domanda hanno risposto facendo riferimento, in modo più o meno esplicito, all'accoglienza come ad un

processo di inserimento nel gruppo di lavoro sia ristretto (la sezione) sia allargato (l'intersezione, il plesso).

<<Il mio primo incarico annuale in una scuola dell'infanzia è andato benone. Le colleghe con cui mi sono trovata a lavorare sono state molto carine, disponibili e molto professionali. In questa occasione sono riuscita a lavorare serenamente, a collaborare durante la programmazione e di conseguenza ho avuto la possibilità di imparare molto. Poter lavorare in un ambiente sereno è fondamentale sia per noi adulti che per i bambini.>> (Id. 31)

### **3.3.1. Dare e ricevere fiducia**

La fiducia è senza dubbio un elemento fondamentale nella definizione di accoglienza delle insegnanti. La fiducia, nei nostri testi, viene descritta come la possibilità di entrare in contatto con persone che si dimostrano disponibili, aperte al dialogo e alla collaborazione, alle quali si può chiedere in caso di difficoltà o di dubbio sapendo di poter ricevere consigli, di trovare sostegno ed aiuto.

<<all'inizio del mio lavoro mi sono sentita accolta dalle colleghe, dalla dirigente, anche dai bambini stessi e dai genitori che hanno tutti riposte fiducia nel mio modo di lavorare; fin dall'inizio ho cercato sempre di pormi in maniera positiva verso tutte le cose che facevo.>> (Id. 66)

Può essere interessante vedere in che modo si distribuiscono le frequenze delle unità di testo in base ai cinque descrittori che abbiamo individuato all'interno di questa macrocategoria:

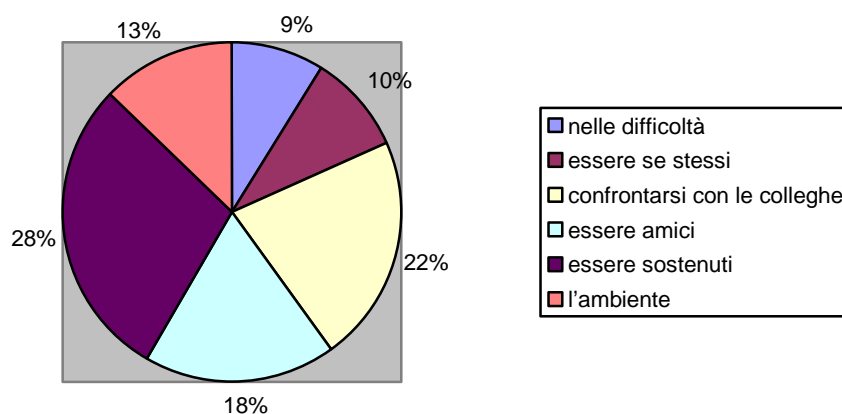


Grafico 3. Distribuzione per microcategorie nell'ambito della macrocategoria La Fiducia

La categoria che accoglie il numero più alto di items è *essere sostenuti*: la fiducia, dunque, risulta strettamente connessa alla possibilità di trovare, nella collega di sezione o, più in generale, nel gruppo di lavoro allargato, un supporto importante nel proprio lavoro.

Il fatto che dalla relazione professionale si possano sviluppare rapporti personali privilegiati ed amicali, o comunque poter lavorare con una amica, viene considerato dalle insegnanti come un valore aggiunto, tant'è che ben il 18% delle unità di analisi si riferiscono a questa area di significato.

<<[...] L'anno successivo sono stata assunta a tempo determinato per coprire una maternità e ho affiancato una collega amica che frequentavo già da tempo. Ciò ha sicuramente aiutato ad alleviare la tensione di inizio lavoro e la serenità e l'amicizia ha aiutato a sviluppare progetti belli con i bambini e a creare un buon gruppo sezione. L'anno successivo, l'attuale, ho dovuto cambiare collega per problemi logistici della scuola ma ho comunque potuto godere di una sintonia e una completezza con la mia collega che mi ha portato a vivere un secondo anno di lavoro nel migliore dei modi.>> (Id. 21)

<<Nel percorso di scuola dell'infanzia, la collega che anche ora è la mia collega di sezione, mi rendeva sempre collaborativa e corresponsabile di tutto; ma un giorno con molto affetto mi disse: "scusa se alle volte faccio un po' la chioccia, ma il mio rapporto affettivo nei tuoi confronti mi porta a sentirmi un po' una seconda mamma, ma con questo non pensare che ti percepisca

immatura anzi sono io che possono ancora imparare tante cose da te”.>> (Id 16)

La necessità di instaurare rapporti di fiducia importanti viene più volte messa in relazione al superamento dei dubbi e delle insicurezze che caratterizzano l’inizio della carriera lavorativa: soprattutto se alle prime armi, le insegnanti si sentono particolarmente incerte, specie nelle sezioni in cui sono compresenti più situazioni problematiche. La fiducia ed il sostegno della collega diventa così una rete di sicurezza cui la nuova arrivata può far ricorso.

<<Appena ho iniziato a lavorare ho trovato tanta disponibilità e accoglienza da parte delle colleghe titolari e referenti. Circa tre anni fa mi capitò di lavorare in una sezione dove esistevano diverse problematiche (9 etnie diverse, 1 bambino insulino dipendente e un altro bambino affetto da problemi cognitivi e seguito da psicoterapeuta). Essendo all’inizio della mia esperienza lavorativa riuscii a superare questa serie di ostacoli grazie alla fiducia accordatami da parte delle colleghe. (Id. 78)

Percepire l’ambiente circostante come favorevole e le colleghe in termini benevoli permette alle insegnanti di “poter chiedere” senza paura di essere valutate inadeguate, incapaci, oppure giudicate per possibili errori legati all’inesperienza o al desiderio di apportare cambiamenti e di imprimere un’impronta personale nell’insegnamento.

<<già dal mio primo colloquio conoscitivo con la dirigente in quel periodo ho sentito un forte calore. Ciononostante entrando nella sezione alla quale ero stata assegnata, la paura di sbagliare o di non essere all’altezza della situazione era fortissima. Ricordo però che appena dentro all’aula, la mia collega mi era venuta incontro, presentandomi con la seguente frase che mi aveva aperto il cuore: “ciao, sono ..., sono contenta che tu sia arrivata, ricordati che due teste sono meglio di una per cui sentiti libera di proporre, realizzare, raccontare, dire, osservare quello che vuoi o che ritieni opportuno”>> (Id.9)

<<mi sono sentita ascoltata e rispettata per il lavoro che stavo svolgendo. Nella mia prima esperienza lavorativa sentivo invece solo una grande ansia e gli occhi puntati: l’importante era che svolgessi il lavoro come mi avevano detto di svolgere senza cambiare niente, assolutamente nessuna libertà d’azione e molta apparenza. La scuola era bellissima, ma i contenuti?>> (id. 28)

Le citazioni ora riportate evidenziano come la fiducia sia considerata importante poiché sgombra il campo da diffidenza e scetticismo e permette alle nuove inse-

gnanti di *essere se stesse*, ovvero di esprimere le proprie idee e la propria personalità, sia sul piano didattico sia su quello più identitario. Se i riferimenti a questa categoria non sono particolarmente copiosi, essi però si presentano di particolare interesse poiché ci permettono due tipologie di riflessione a nostro avviso di un certa importanza.

In primo luogo, la necessità di essere se stesse può essere messa in relazione agli esempi di non accoglienza che approfondiremo in seguito, evidenziando come siano tuttora presenti contesti lavorativi nei quali le idee innovative, soprattutto quando ne sono portatrici giovani insegnanti, non sono particolarmente ben accette, a dimostrazione di una tendenza all'apprendimento del mestiere per "apprendistato" o, più spesso, per "imitazione" che è poco disponibile alla sperimentazione delle novità e alla messa in discussione dello *status quo* (Damiano 2006, Balduzzi, 2008).

<<pur tenendo conto della mia esperienza si è data importanza e valore a ciò che caratterizzava la mia personalità: gusti, passioni, modi di agire. Ritengo infatti che nella condivisione degli intenti educativi debba essere salvaguardata la singolarità di ciascun soggetto che opera nella scuola. Piccoli fallimenti, dovuti all'imaturità professionale o più semplicemente alla condizione di ciascuno di noi, non sono mai stati motivo di censura o di delusione rispetto a chi era più anziano di me, ma sempre punto da cui ripartire con fiducia.>>  
(id. 2)

In seconda istanza, i riferimenti all'*essere se stessi* richiamano un importante binomio che altre volte, seppur presente, rimane fra le righe: quello costruito dalla dimensione professionale e dalla dimensione personale delle insegnanti. Queste, come abbiamo già avuto modo di riscontrare in altri lavori (Balduzzi, 2007), tendono ad intersecarsi fortemente nelle professioni educative nel momento in cui l'educazione si declina in azioni di cura che spesso affondano le loro radici in gesti (e significati) ancorati al quotidiano ed al familiare. Il più delle volte per le insegnanti il poter essere se stesse significa poter dare anche la propria impronta al lavoro, esprimendo la propria creatività e le proprie idee; altre volte, invece, i riferimenti vanno nella direzione dell'affermazione di una non meglio definita *personalità* che si declina nel fare con i bambini ciò che si sa fare meglio (raccontare fiabe, disegnare, ...) soprattutto per una gratificazione individuale e non legata ad alcuna intenzionalità educativa.

<<quando i bambini riconoscevano la mia personalità. A me piace molto raccontare favole, drammatizzandole come a teatro. I bambini, solitamente, rimangono incantati ma poi cambiavo scuola e di me non ricordavano più nulla. Restando a scuola con un incarico più lungo, ho potuto invece sfodera-

re un lungo repertorio e questo ha permesso loro di riconoscermi. Il conoscere l'altro è per me accogliere. Mi sono così sentita accolta quando, riconoscendo il mio modo di rappresentare le favole, le volevano risentire ricordando il mio modo di drammatizzarle. (...) >> (id. 49)

Complessivamente, da questi protocolli si evince l'idea di un evento educativo che si connota per il suo essere una relazione speciale, nella quale prevale la possibilità, per l'insegnante, di mettersi in gioco, disponendo in campo idee e pensieri così come sentimenti ed emozioni.

### 3.3.2. Avere valore

Affianco alla fiducia, e spesso in relazione ad essa, le insegnanti accostano accoglienza e valorizzazione: si è accolti quando chi ci sta accanto si apre a noi (fiducia), ci conosce e si fa conoscere senza pregiudizi e ci restituisce una visione di noi e delle nostre idee in termini positivi: ci da, appunto, valore.

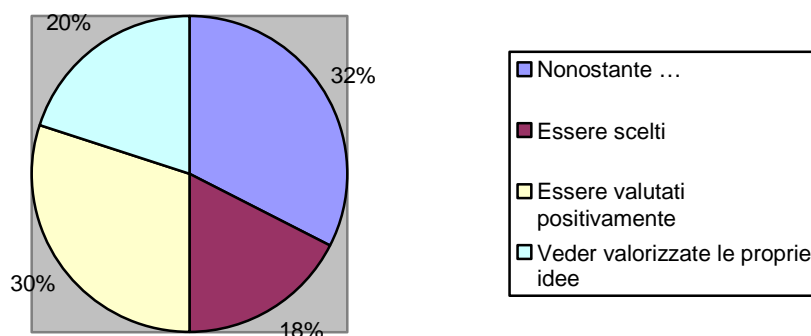


Grafico 4. Distribuzione per categorie nell'ambito della macrocategoria La Valorizzazione

In questa macrocategoria abbiamo individuato quattro cluster (grafico 4.) particolarmente ricorrenti: abbiamo separato la valorizzazione dalla valutazione, indicando con la seconda quegli enunciati nei quali era chiaro il riferimento delle insegnanti ad un evento per il quale esse avevano ricevuto apprezzamenti positivi.

<<dopo il primo anno è stato gratificante sentirmi dire dalle colleghe e dai genitori “ti prego, non abbandonarci, torna il prossimo anno con noi”. Ero a mille !!! è stato per me un grande riconoscimento dopo un anno di duro lavoro>> (Id 31)

<<alla fine del mio primo anno in cui da davanti alla cattedra mi sono trovata dietro, le mamme mi hanno chiesto se mi avrebbero ritrovata l'anno successivo perché i bambini “stanno bene con te”>>. (Id.10)

La valorizzazione invece si connota per una accettazione e riconoscimento delle idee e delle proposte prima che queste vengano messe in atto e realizzate; questi enunciati si riferiscono, in generale, all'avere delle conferme rispetto al proprio ruolo.

<<È sicuramente bello sentirsi utile, alla fine sentirsi accolta è un po' come avere la conferma di essere accettati dalla società, è come un feedback per dire “ecco, vali”>>. (Id 4)

Il più delle volte, gli items legati a questa categoria sono legati a quella della partecipazione alle attività di progettazione e programmazione: è nei momenti in cui il lavoro di gruppo si concretizza attorno ai propri scopi che le insegnanti sentono l'essere valorizzate da parte delle colleghe come un elemento molto forte e importante, anche quando esistevano differenze istituzionali

<<la collega di sezione, insegnante lei, assistente io, mi ha coinvolta nella gestione delle prassi scolastiche, non differenziando il suo ruolo dal mio ma, piuttosto, riconoscendomi come presenza significativa nella quotidianità. Scambio, dialogo, confronto sono state modalità in cui, nel mio primo anno di lavoro, sono cresciuta e su cui sono stata sensibilizzata. Questo mi ha fatto sentire parte integrante, di valore>> (Id. 16)

Sembra che l'aver valore si strutturi attorno a due momenti importanti dell'anno scolastico: l'inizio e la fine. All'inizio, sono le colleghe che, in fase di progettazione, possono riconoscere il lavoro delle nuove insegnanti e tenerne conto per la costruzione della programmazione educativa e didattica. A progetto realizzato, gli interlocutori privilegiati diventano soprattutto i genitori e, in seconda istanza, i dirigenti, ai quali viene richiesta una valutazione che, come si evince dai protocolli, si esprime soprattutto nei termini del gradimento e della soddisfazione.

Le ultime due categorie che dai dati risultano più rilevanti sono quelle dell'*essere scelti* e del *nonostante*; esse spesso sono collegate fra loro.

L'accoglienza in questo caso è descritta come una espressione di fiducia che si concretizza in un compito specifico per il quale si è chiamati a rispondere, per il quale, appunto, si è scelti.

<<quando ho iniziato\_a\_lavorare nella scuola come supplente mi sono sentita subito a mio agio con le altre insegnanti, le vedevo molto unite, solidali e io mi sentivo sempre un passo indietro. Ho continuato comunque a lavorare con impegno e costanza fino a che un giorno la coordinatrice mi ha chiesto di presentare le attività scolastiche ad una coppia di genitori che avrebbero voluto iscrivere la bimba l'anno successivo. Poteva chiedere alle mie altre colleghe di sostituirla in questo compito ma ha scelto me, dimostrandomi la sua fiducia. In quel preciso momento mi sono sentita veramente accolta e ho capito che il mio lavoro, svolto sino a quel momento, era stato buono.>> (Id.6)

La scelta il più delle volte è effettuata dal dirigente, e questo dona più valore all'atto, quasi fosse una sorta di investitura. L'essere scelti assume ancora più importanza quando la preferenza viene accordata senza che siano presenti, almeno agli occhi dell'insegnante, particolari meriti che la veicolerebbero. Al contrario, le insegnanti dichiarano che le condizioni iniziali farebbero supporre soluzioni differenti: questi riferimenti sono, appunto, quelli che abbiamo categorizzato come *nonostante...*

<<mi è stata affidata una classe di bambini da parte della direzione della scuola, nonostante l'età e la poca esperienza. Questo ha generato in me una grande carica nel voler affrontare, con impegno, serietà e studio, quel ruolo di guida che mi era stato proposto>> (id.9)

<<quando il comitato di gestione ha scelto me, tramite colloquio, tra le 5 insegnanti, che avevano dato la loro disponibilità. >>(Id. 24)

<<L'inizio del mio lavoro lo collego a quei primi giorni nel Comune di Ozano dove mi sono sentita accolta fin dal primo istante in quanto mi è stato affidato subito un lavoro da svolgere con i bambini. io precaria alla mia prima esperienza ho sentito la fiducia che la collega poneva in me in quel semplice gesto.>> (Id. 33)

<<I genitori, nonostante la giovane età, sono entrata a 19 anni finita la scuola superiore, mi hanno riconosciuto nel ruolo di educatrice dei loro figli, conseguendo insieme gli stessi fini educative per i loro bambini>> (Id. 22)

In linea di massima, l'insicurezza espressa dai *nonostante* fa riferimento alla giovane età delle insegnanti e alla poca esperienza; età e pratica lavorativa sono segnalati come indicatori rilevanti di qualità professionale, a sottolineare come nelle insegnanti sia radicata l'idea che l'insegnamento sia un lavoro che si apprende nel tem-



po e in situazione, sperimentando giorno dopo giorno percorsi e soluzioni sempre più adeguate ai contesti e alle problematiche che vengono via via ad emergere.

### 3.3.3. Essere accolti per imparare

In questa macrocategoria abbiamo raggruppato tutti gli enunciati che richiamavano la formazione, sia teorica, sia pratica. Le insegnanti fanno riferimenti maggiori al piano dell'esperienza e alla necessità di acquisire, soprattutto nei primi periodi lavorativi, competenze didattiche e gestionali non acquisite nel corso dei percorsi della loro formazione iniziale<sup>1</sup>. L'accoglienza viene indicata dalle insegnanti come un passo importante per attivare processi di apprendimento e di riflessione che permettono la crescita e lo sviluppo della professionalità docente. Abbiamo individuato cinque categorie alle quali ricondurre i riferimenti alla formazione: avere un modello di riferimento all'interno della scuola, imparare dalla propria esperienza, essere affiancati nel lavoro quotidiano, fare riferimento al piano teorico e, infine, far dialogare teoria e pratica.

Il dato più significativo è l'importanza che assume il fatto di poter contare su una collega esperta con la quale condividere le prime esperienze lavorative tanto quando essa è proposta dall'alto, per scelta del dirigente, (categoria affiancamento) quanto se è la neo assunta a scegliere la persona cui fare riferimento in autonomia (categoria modello). Infatti il 53% degli items raccolti in "essere accolti per imparare" risulta relativa a queste due categorie.

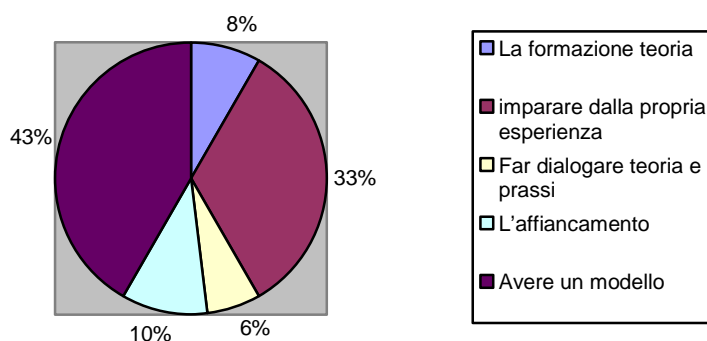


Grafico 4. Distribuzione per microcategorie nell'ambito della macrocategoria Essere accolti per imparare

<sup>1</sup> Mettere qui una nota nella quale si sottolinea la differenza di titoli di studio presenti fra le insegnanti e dei diversi percorsi formativi (diplomi secondari, laurea)

Accoglienza e formazione sembrano essere un binomio molto importante per lo sviluppo della propria professionalità: le insegnanti, soprattutto quelle con meno esperienza, mettono in evidenza come per loro sia stato fondamentale essere affiancate a colleghe esperte o essere seguite dal dirigente o dalla coordinatrice per un periodo iniziale nel quale essere introdotte ed edotte rispetto a quelle che potremmo definire le consuetudini specifiche di ciascuna scuola.

Pratiche di tutoraggio ed affiancamento sono particolarmente utili per aiutare le giovani insegnanti ad apprendere “il mestiere”. Questo percorso a volte viene descritto con termini che richiamano processi sia adattativi, sia trasformativi. Nel primo caso l'affiancamento è necessario per apprendere “il come fare” cioè che “si deve fare”, ovvero il “modo giusto per...” (gestire una classe di bambini, relazionarsi con i genitori, etc.). Come nel lavoro di bottega, la collega esperta viene assunta a modello dal quale è possibile allontanarsi con il tempo e l'esperienza; la collega più giovane si pone in affiancamento alla più esperta venendo a creare una relazione che si caratterizza per l'asimmetria (Caroni, Iori, 2000).

Nel caso di processi trasformativi, la relazione che si instaura è impostata maggiormente sulla collaborazione e sulla simmetria relazionale: sono proprio il confronto e la negoziazione a mettere in moto processi di riflessione e di apprendimento. In molti casi, specie nelle scuole a gestione privata (cfr paragrafo), il processo di crescita professionale, e di progressione lavorativa, avviene in due fasi: una prima, adattativa, al termine della quale si considera acquisito il modello proposto dalla scuola; a questa segue una seconda fase nella quale le insegnanti conseguono maggiore sicurezza ed elaborano la propria idea educativa, pronte a proporla a loro volta alle nuove leve.

<<Io mi sono sentita accolta quando nella prima scuola dove io ho insegnato la coordinatrice mi ha affiancato alla persona con più esperienza, che mi ha offerto un modello a cui fare riferimento. Mi sono sentita sostenuta, guidata. Ho imparato a rapportarmi col passare del tempo ho elaborato l'esperienza ed ho trovato un mio modello frutto di un lavoro di confronto, di rapporto con colleghe, bambini, famiglie. Ora nella scuola dove mi trovo ad operare ho il ruolo di coordinatrice insegnante. >>(Id. 1)

<<ho incontrato delle colleghe disponibili a farmi sentire a mio agio e a spiegarmi praticamente le mansioni da svolgere. È difficile trasferire il sapere al saper fare, se non si ha vicino qualcuno che ti incoraggia, ti sostiene e ti fa notare azioni e atteggiamenti non corretti. Purtroppo questo non avviene sempre perché molto spesso quando si arriva in una sezione come supplente, alcune insegnanti si sentono padrone della scuola e ostacolano il tuo lavoro. ti fanno sentire un'intrusa che disturba e non rispettano la professionalità presente negli insegnanti precari. Credo che tale comportamento sia molto sba-

gliato e mi sono ripromessa di non pormi in atteggiamenti di rifiuto pregiudiziali rispetto ai colleghi, che non conosco>> (Id. 32)

<<la pedagoga mi ha invitato a casa sua per spiegarmi l'organizzazione e le linee principali della scuola assicurandomi della sua presenza e aiuto per eventuali problemi o chiarimenti. La mia collega di sezione ha chiesto a me totalmente inesperta idee o progetti per organizzare l'anno scolastico che stava iniziando, facendomi capire che, nonostante la mia mancanza di esperienza avrebbe considerato il mio parere e il mio modo di pensare per imparare a sua volta. >>(Id. 52)

<<all'inizio del mio lavoro ero impreparata a dover affrontare dei bambini così piccoli, ma soprattutto ero impreparata a dover raccogliere tutte le ansie dei genitori: mi sono sentita accolta per la prima volta da una collega quando mi ha spiegato e fatto vedere come io dovevo pormi con i bambini e con i genitori; mi sono sentita accolta soprattutto quando ho iniziato ad avere un vero ruolo nella scuola e a trasmettere anche agli altri la mia esperienza. >> (Id. 30)

Essere accolti significa anche essere messi nella condizione di sperimentare e poter imparare dalla propria esperienza, acquisire sicurezza per elaborare proposte didattiche meno standardizzate e maggiormente centrate sul bambino reale; proposte individualizzate.

<<mi sono sentita accolta quando per la prima volta Suor Anna mi ha affidato una sezione di 31 bambini da sola senza alcun problema o dubbio. Inizialmente mi sono sentita parzialmente inadeguata e la proposta attività di tipo più induttivo e metodico dove occorressero minor voglia di mettersi in gioco, poi con il passare del tempo, il gruppo dei bambini della sezione dei tre anni ha iniziato a richiedermi altri tipi di attività, psicomotoria, legate alla drammatizzazione. Dopo alcuni mesi mi sono sentita più sicura e accompagnata dalle altre colleghe sono entrata a far parte di quella scuola, di quella comunità educante a tutti gli effetti. Da quel momento ho iniziato a proporre alcune attività al gruppo dei bambini, ad osservarli e soltanto successivamente strutturare lo spazio in modo che ogni persona potesse creare dei prodotti sufficientemente rappresentativi dei propri processi di apprendimento.>> (Id. 29)

### 3.3.4. La partecipazione

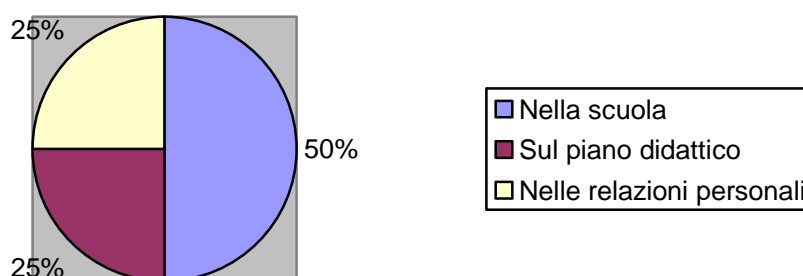


Grafico 5. Distribuzione per microcategorie nell'ambito della macrocategoria La partecipazione.

Questa categoria non appare particolarmente rilevante sul piano quantitativo, ma acquisisce un grande interesse su quello qualitativo. Infatti, i testi nei quali si trovano maggiormente concentrate le unità di testo qui categorizzate sono densi di spunti di riflessione e di suggerimenti operativi rispetto allo sviluppo della collegialità nel gruppo insegnante. Abbiamo suddiviso gli items in tre distinte categorie. Nella prima, abbiamo raccolto tutti i riferimenti alla partecipazione alla vita della scuola, laddove questa veniva richiamata dalle insegnanti in termini generali oppure facendo riferimento agli aspetti organizzativi e gestionali.

<<ebbi il mio primo incarico su sostegno presso una scuola dell'infanzia dove le colleghe che non mi conoscevano, durante il primo incontro, mi hanno accolto, sorridenti, disponibili a parlare insieme dell'orario di lavoro. inoltre, durante i momenti di compresenza, mi illustravano le modalità del loro lavoro e mi davano dei consigli, con fare benevole e rispettoso. Gli incontri che si facevano all'asl non erano solo compito mio ma venivano condivisi con le insegnanti di sezioni così come la documentazione sul bambino>>. (Id. 48)

Particolarmente interessante è l'importanza data da molte insegnanti alla possibilità di partecipare agli incontri degli "organi collegiali" sia ristretti sia allargati (di plesso e di zona) e quindi di poter esprimere il proprio parere in merito non solo alle scelte didattiche ma anche a quelle politiche e gestionali. Sono soprattutto le insegnanti di sostegno all'handicap che sottolineano come poter accedere anche a questi in-

contri sia un modo per sentirsi veramente parte di una istituzione: partecipare, in questi casi, è espressione e garanzia di uguaglianza fra i ruoli (insegnante di ruolo, supplente, insegnante di sostegno) e di libertà di espressione delle proprie idee pedagogiche e di scelta delle strategie didattiche da adottare. Uguaglianza e libertà divengono, così, indicatori valoriali salienti per descrivere un clima democratico e la democrazia viene assunta come *condicio sine qua non* della possibilità di una reale accoglienza e, dunque, di partecipazione. Il lavoro di gruppo che descrivono le insegnanti può essere ricondotto al concetto di collegialità come definito da Fielding (1999): fra le righe emerge che questa esperienza, più di altre, permette la presa di coscienza e l'espressione di un sé professionale non solo individuale ma anche di gruppo in termini sociali. In questo senso, potremmo affermare che la partecipazione democratica alla collegialità è un'esperienza culturale e politica: essa chiama in causa la dimensione valoriale dell'educazione, la funzione educativa e sociale della scuola, e permette all'insegnante di rappresentarsi come un agente attivo di cambiamento e promozione culturale e non come un semplice esecutore o un impiegato di una amministrazione piuttosto che di una cooperativa o di una qualsiasi associazione o società.

<<scuola privata no, perché molto abbandonata a me stessa con i miei 35 bambini... in qualità di assistente, molto poco perché il ruolo non ben definito è ambivalente.

Mi sono sentita accolta dopo vari anni di servizio, periodo di insegnamento sede di XXX. Figura carismatica di direttore con il quale obbligatoriamente ci si incontrava in riunione di plesso, dove ti sentivi viva, dove partecipavi, dove ti confrontavi, dove c'eri tu e c'era il gruppo insegnante con il quale operavi. Finalmente le tue idee, il tuo essere insegnante, erano ascoltate, accolte, indagate.>> (Id. 14)

<<quando sono arrivata il primo anno alla scuola XXX: avevo avuto un incarico su handicap triennale anche se precario e conoscevo soltanto di fama la scuola. Il primo incontro con le colleghe è stato così caloroso che mi ha subito colpito. La mia prima impressione positiva si è poi consolidata nel tempo col lavoro quotidiano, nella pratica di tutti i giorni. La cosa che mi piace tuttora molto, ora che sono entrata in ruolo e sono rimasta in questa scuola, sono le riunioni collettive (C.I., GLE etc.) perché la democrazia, il rispetto di ogni opinione e la trasparenza nei rapporti sono esperienze vissute, praticate. Insomma, in sintesi estrema, sono per dire che per me accoglienza è sinonimo di rispetto, e qui ce n'è da vendere.>> (Id. 36)

<<ho iniziato a lavorare presso il quartiere XXX: il mio ruolo era insegnante annuale part-time su handicap alla scuola XXX, una bella struttura immersa

nel parco dei XXX. Sono stata accolta con calore subito sia dalle insegnanti colleghe di sezione sia dalle sezioni parallele, soprattutto durante le prime assemblee del mese di settembre: gruppi di lavoro, assemblee di sezione e di plesso. Anche per quello che riguarda la programmazione ho potuto dire la mia e sono stata coinvolta direttamente. Ho instaurato in tempi brevi un bel rapporto con i bambini e soprattutto con la bambine certificata che seguivo e con i suoi genitori.>> (Id. 44)

<<una delle buone prassi della mia scuola è il Collegio docenti che si svolge ogni 15, 20 giorni. È soprattutto in questo momento che mi sento parte della mia scuola. Durante questi incontri con le colleghe la coordinatrice, una volta al mese anche con la pedagoga, c'è la possibilità di scambiarsi le idee e i problemi e questo mi rassicura.>> (Id.51)

Essere coinvolti nella programmazione delle attività di sezione è un altro passo importante per sentirsi accolti sentito soprattutto dalle insegnanti con lunghe supplenze o dalle insegnanti di sostegno. Spesso, la carriera delle insegnanti (soprattutto nelle amministrazioni pubbliche) inizia con contratti di sostituzione del personale assente per malattia oppure su sostegno a bambini diversamente abili inseriti in sezione. In altra sede abbiamo sottolineato che l'esperienza con i bambini diversamente abili è di grande importanza nella formazione delle insegnanti, poiché le porta a riflettere in modo più profondo sui temi dell'individualizzazione dei percorsi formativi e, più in generale, sulla valorizzazione delle competenze esistenti e delle differenze nell'ottica della resilienza (Cirulnik, Malaguti, 2005). Le insegnanti, specie quelle di sostegno, sottolineano l'importanza del collaborare alla realizzazione della programmazione della sezione, ovvero per tutti i bambini, mettendo in luce come l'integrazione del bambino diversamente abile nella sezione inizia con l'integrazione del lavoro di progettazione dell'insegnante di sostegno con quello di tutta la sezione. Potrebbe sembrare che, nello scrivere questo, stiamo ribadendo l'ovvio, ma anche se così fosse, questo 'ovvio' appare particolarmente significativo per le insegnanti, che riprendono il tema in diversi interventi.

<<sono stata coinvolta nella programmazione della sezione. Questo non è sempre così scontato, in quanto all'inizio solitamente si coprono posti part-time su sostegno. Al mio primo incarico, infatti, non mi è stata mai proposta la presenza durante i consigli di sezione o intersezione e lo ore in più che dovevo fare le svolgevo con i bambini. Negli anni successivi invece è stata richiesta la mia presenza anche durante le riunioni con le insegnanti e questo ha permesso che mi sentissi non solo accolta ma anche attivamente partecipe alla vita della sezione. adesso che sono di ruolo, memore di tale esperienza,

cerco sempre di coinvolgere le insegnanti che svolgono meno ore con i bambini nella vita scolastica, in tutti i diversi aspetti>> (Id. 46)

<<all'inizio della mia prima esperienza lavorativa, come insegnante di scuola dell'infanzia, mi sono sentita ben accolta dalle colleghe di sezione io ero in appoggio alla sezione. Ho avvertito subito che le colleghe avevano fiducia e tanta voglia di collaborare insieme. Infatti hanno sempre accettato le mie proposte quali: suggerimento inerenti lo svolgimento della programmazione, attività didattiche specifiche per piccoli gruppi di bambini, progetti ecc. condividere con loro ogni momento della giornata scolastica in armonia ha significato molto, mi sono sentita accolta sin dal primo giorno di scuola>> (Id. 37).

<<lavorando come insegnante di sostegno le colleghe di ruolo mi hanno coinvolta nel progetto didattico sia nella preparazione che nello svolgimento.>> (Id. 39)

Due insegnanti fanno riferimento ad una progetto didattico di accoglienza pensata per i bambini e per i loro genitori, la scuola aperta, che viene riportato come esempio di attività molto utile non solo per i destinatari ma anche per le insegnanti. Ancora una volta, fra le righe, è possibile leggere come l'esperienza di 'una scuola per tutti e per ciascuno' sia allo stesso tempo esperienza educativa e politica, proprio per l'intrinseco valore formativo dell'esercizio della democrazia.

<<nel 1999 quando ho iniziato a lavorare per il Comune di Bologna, ho sperimentato cosa vuol dire essere accolte: erano i primi giorni di scuola periodo di inserimento anche per i bambini e le mie nuove colleghe avevano organizzato una settimana di scuola aperta per bambini e genitori. Questa modalità ha dato la possibilità a tutti di conoscerci . quella settimana ha permesso di creare relazioni tra adulti (insegnanti e genitori) e bambini e di gettare le basi a quel rapporto di fiducia senza il quale si opera difficilmente . per quanto riguarda il mio primo incarico presso la scuola statale segno di grande accoglienza è stato sentirsi dire che tutto ciò che era presente a scuola apparteneva a tutti , insegnanti e bambini : giochi materiale ambienti ... mi sono sentita a casa mia e ho desiderato da subito poter contribuire al progetto educativo di quella scuola. >>(Id. 80)

### **3.3.5. I gesti dell'accoglienza**

Le insegnanti fanno abbondanti riferimenti, nei loro scritti, a come anche il linguaggio del corpo abbia la propria importanza nell'accogliere l'altro. Si tratta so-

prattutto di piccoli gesti, familiari e quotidiani, che creano un primo contatto fra le persone. Un modo per dirsi, innanzitutto, “tu, io, noi siamo tutte persone”. Un sorriso, un gesto della mano, una postura, l’offrire il caffè, un saluto sono i gesti più spesso richiamati: segni di un linguaggio confidenziale che preannuncia una dimensione di apertura e di ascolto dell’altro. Ancora una volta, non sono significativi i gesti di per sé, quanto piuttosto il fatto che le insegnanti si soffermino, nel rispondere alla nostra domanda, sulla loro descrizione e ne sottolineino la valenza come primi indicatori di una relazione che viene vissuta non solo sul piano del dovere ma anche su quello del “piacere”. Infatti, proprio la frase ‘piacere’ accompagna il sorriso e la mano aperta in segno di saluto.

<<quando arrivata nella scuola, mentre attendevo di incontrare la direttrice, le insegnanti che nel frattempo giocavano nel salone con i bambini, mi hanno reso partecipe del loro momento di gioia tramite semplici sorrisi e cordialità.>>(Id. 5)

<<Sei anni fa fui chiamata dal gestore di una piccola scuola di paese per un colloquio di lavoro, in previsione di un’occasione. Mi presentai la mattina e si presentarono a me non solo il gestore, ma anche la coordinatrice, l’altra insegnante e il personale ausiliario... insomma la scuola al completo mi accolsero a braccia aperte. Come dicevo prima, sono sei anni che lavoro in questa piccola scuola, sei anni che mi sento valorizzata per le mie capacità, sei anni che mi hanno aiutata a crescere professionalmente.>> (Id. 60)

<<nella mia prima supplenza la dirigente (suora) mi accoglieva ogni mattina con il caffè.>> (Id. 64)

<<Il mio primo giorno di scuola come insegnante di ruolo sono entrata in quella che sarebbe stata la mia classe. Essendo un’insegnante di sostegno era presente, insieme ai bambini, l’insegnante di classe. Il suo venirmi incontro con quel sorriso che l’ha sempre contraddistinta, mi ha calmato (ero terrorizzata) e mi ha fatto sentire accolta in quello che sarebbe stato il mio ambiente di lavoro per un intero anno.>> (Id. 84)

<<Quando mi aprivano la porta e sorridendo (sincere) dicevano: “oggi siamo a posto ragazze ci hanno mandato la ...”. >>(Id. 89)

<<quando, all’inizio della mia carriera lavorativa, da supplente ho preso servizio per la prima volta trovandomi di fronte una persona di età superiore alla



mia salutandola con un buongiorno; la collega mi ha subito accolta dandomi la possibilità di darle non del lei ma del tu.>> (Id. 35)

I gesti sono spesso indicati come il primo momento, la prima fase dell'accoglienza.

<<L'accoglienza può essere considerate a diversi livelli. Una prima accoglienza avviene quando entrando in una scuola per la prima volta le colleghe si presentano, ed avviene un primo scambio e contatto. Nel mio caso specifico questo è sempre avvenuto: ho ricevuto qualche sorriso, una stretta di mano ... >>(Id. 68)

<<Mi ha colpito più di tutti però la prima accoglienza quella di quando si suona il campanello della scuola e c'è chi viene incontro, chi ti fa entrare ma fa un passo indietro, chi ti aspetta al varco. Morale quindi il primo linguaggio è stato quello fisico corporeo di chi incontri per primo ed è già un inizio che ti apre nuovi orizzonti positivi di confronto, la collega o dirigente o collaboratrice pedagogico che ti sorride e ti fa sentire a casa prima o poi ti offre le informazioni che sono necessarie professionalmente.>> (Id. 69)

Oppure come un rituale di accoglienza quotidiana:

<<In seguito poi lavorando spesso mi sento accolta come, ad esempio, alla mattina quando entro a scuola e mi sento salutare sia dai bambini che dalle colleghe. penso che l'augurarsi un buongiorno sia il modo migliore per iniziare la giornata tutti insieme.>> (64)

### **3.3.6. Non sentirsi accolti**

Sebbene la domanda non richiedesse di fornire esempi o richiami a situazioni nelle quali le insegnanti non si fossero sentite accolte, l'8% del totale delle unità di analisi si riferisce proprio a questo tema. Sono pochi i testi composti esclusivamente da queste unità; il più delle volte le insegnanti, nella narrazione, ripercorrono i loro esordi lavorativi e in essi ritrovano sia esempi di accoglienza, sia di non inclusione, se non proprio di esclusione e rifiuto.

L'area della non accoglienza presenta i medesimi temi di quella opposta, espressi ovviamente in termini negativi: le insegnanti descrivono le relazioni come prive di calore e lamentano l'assenza di fiducia e di comunicazione. È prevalente però la dimensione dell'esclusione dalla dimensione collegiale del lavoro di insegnamento: non essere invitate alle riunioni, non partecipare alla programmazione delle attività, l'essere considerate dunque mere esecutrici.

<<Nella mia prima esperienza lavorativa sentivo solo una grande ansia e gli occhi puntati, l'importante era che svolgessi il lavoro come mi avevano detto di svolgere senza cambiare niente, assolutamente nessuna libertà d'azione e molta apparenza. La scuola era bellissima, ma i contenuti?>> (Id. 28)

<<È difficile trasferire il sapere al saper fare, se non si ha vicino qualcuno che ti incoraggia, ti sostiene e ti fa notare azioni e atteggiamenti non corretti. Purtroppo questo non avviene sempre perché molto spesso quando si arriva in una sezione come supplente, alcune insegnanti si sentono padrone della scuola e ostacolano il tuo lavoro. ti fanno sentire un'intrusa che disturba e non rispettano la professionalità presente negli insegnanti precari. Credo che tale comportamento sia molto sbagliato e mi sono ripromessa di non pormi in atteggiamenti di rifiuto pregiudiziali rispetto ai colleghi, che non conosco.>> (Id. 32)

<<io ho cominciato a lavorare nel 2001, appena diplomata. Grazie ad una cooperativa sociale sono entrata in contatto con diverse realtà (sempre nell'ambito educativo), prima con i ragazzi delle scuole medie (molto difficili da gestire) poi con i bambini delle elementari, ed infine con quelli più piccoli dell'asilo nido. concluso il rapporto con la cooperativa, sono stata interpellata per una sostituzione all'interno di una scuola materna. Ho accettato con gioia, perché sentivo che il mio sogno si stava avverando. Inoltre sia gli orari di lavoro (part-time) che la distanza da casa (500 metri) mi facevano sentire una privilegiata. Col passare dei giorni però sentivo che le mie aspettative stavano esaurendo... pensavo "ma le maestre, non si incontrano tra di loro? non si chiedono dei consigli? Finché un bel giorno mi si avvicinò la direttrice che mi disse (con il sorriso sulle labbra): le maestre si incontrano questa sera per il collegio, ti hanno avvisata, vero? In quel momento mi si aprirono gli occhi e capii di non essere stata accolta.>> (Id 60)

Un ulteriore fattore che indebolisce l'accoglienza è l'assenza di stabilità: le insegnanti supplenti (soprattutto nella gestione statale e comunale) possono essere chiamate a sostituire le colleghe per brevi periodi e dunque rimanere in una classe anche solo un uno o per pochi giorni. Nell'organizzazione della gestione della classe, per garantire la continuità delle attività curricolari e la presenza di un punto di riferimento stabile per i bambini, di norma le insegnanti che ricoprono supplenze brevi ricoprono i turni pomeridiani, occupati spesso più dalle routines (riposo, la merenda, il commiato) e dal gioco libero che dalle attività programmate. Se da un lato questa organizzazione ha senso nell'economia dell'impostazione della giornata scolastica, dall'altro è comprensibile che non sia di grande soddisfazione per le insegnanti, spesso ai primi incarichi, che vorrebbero mettersi maggiormente in gioco.

<<All'inizio del mio lavoro non mi sono sentita molto accolta, premetto che per quattro anni ho fatto supplenze saltuarie, ho girato tutta la periferia di Bologna ed il mio ruolo era quello di portare i bimbi a letto, questo perché le colleghe mi davano sempre il turno pomeridiano.

In quei quattro anni non mi sono sentita apprezzata per il mio ruolo né ho avuto la possibilità di capire le mie reali capacità.>> (Id. 86)

Le insegnanti, inoltre, lamentano la fatica del 'ricominciare tutto da capo' ogni volta: familiarizzare con i bambini e con i genitori, prendere conoscenza della programmazione specifica delle attività, entrare in relazione con le colleghe e così via.

<<durante il mio lungo precariato non sempre l'accoglienza è stata delle migliori, non sempre mi sono sentita all'altezza delle situazioni perché è sempre un ricominciare, un ripartire da zero e non sempre il contesto in cui operi ti viene incontro>> (Id. 31)

<<non è facile essere accolte nelle nuove scuole, dove tu entri e non c'è tempo per te, per conoscere chi ti sta intorno; e chi è vicino a te non ha tempo da spendere con te.>> (Id. 17)

Il problema sembra, almeno parzialmente, superato i tempi della supplenza tendono ad allungarsi: in questo caso i turni divengono oggetto di negoziazione e di programmazione, le relazioni si fanno più stabili e, spesso, più soddisfacenti.

### **3.3.7. Conclusioni**

Dopo aver analizzato la distribuzione delle unità di analisi è possibile procedere in una definizione di accoglienza 'a posteriori', che prende vita dai dati della ricerca. Pur consapevoli che la natura squisitamente qualitativa della nostra indagine non ci permette una generalizzazione universalmente valida, è pur vero che l'analisi finora condotta ci ha restituito una lettura dell'oggetto della nostra inchiesta, mostrandoci come i vissuti di accoglienza di alcune insegnanti di scuola dell'infanzia siano organizzati attraverso alcuni di ordine (le categorie) che ci permettono di delineare alcune riflessioni che appaiono valide sul piano teorico: <<Individuare criteri di ordine che consentono di strutturare le differenti datità sia sul piano orizzontale (raggrupparle in insiemi differenti) sia su quello verticale (costruire livelli differenti di categorizzazione) costituisce la condizione necessaria per costruire una teoria che sappia restituire la qualità propria dei fenomeni investigati>> (Mortari, 2010: 17)

I dati fin qui analizzati convergono rispetto ad alcuni nuclei comuni.

a. *L'accoglienza è la prima fase intenzionale di un processo di inclusione.*

Riferendoci alla letteratura di settore, possiamo dire che l'accoglienza è il primo passo per l'inserimento di un nuovo soggetto all'interno di un gruppo **già formato e operante**, poiché in caso di costituzione di una nuova unità grupale non avrebbe senso parlare di accoglienza, quanto piuttosto di costituzione di una nuova entità.

b. *Il processo di inclusione si basa sulla reciprocità e sulla collaborazione.*

In particolare, le insegnanti sottolineano la presenza di due fasi fondamentali: in un primo momento, la strutturazione di rapporti personali si basa sulla **reciprocità** (avere e dare fiducia, avere stima di ed essere valutati positivamente, dare ascolto ed essere ascoltati) e, in un secondo momento, sulla **collaborazione** nell'espletamento della proprio compito professionale.

c. *L'accoglienza costruisce comunità di pratica.*

Le insegnanti si sentono accolte quando si sentono parte di una gruppo che ha le caratteristiche della **comunità di pratica**, nelle quali rivestono particolare importanza processi di negoziazione di significato, tramite il quale i diversi attori co-producono un senso comune che essi stessi contribuiscono continuamente a modificare e dal quale vengono essi stessi influenzati (Wenger, 2006).

La Comunità di pratica così intesa riconosce e valorizza non solo il sapere delle insegnanti ma anche quello dei bambini, dei loro genitori e di tutto il personale coinvolto nella vita della scuola dell'infanzia. Le insegnanti, infatti, affermano a più riprese che si sono sempre sentite accolte dai bambini e che è proprio dal rapporto con essi che hanno 'imparato molto', osservandoli e cercando di rispondere ai loro bisogni. Allo stesso modo esse valorizzano l'importanza, anche in termini di crescita professionale, di avere rapporti con i genitori improntati alla partecipazione e alla condivisione del progetto educativo.

d. *Condividere valori e finalità.*

Far parte del gruppo porta a *condividere particolari valori e specifici fini* (Ihara 1988) così come particolari rappresentazioni rispetto all'idea stessa di professione. Creare rapporti di fiducia e rispetto ha come scopo quello di costruire insieme un ambiente valoriale condiviso senza il quale non è possibile affrontare alcuna collaborazione. La programmazione educativa e didattica, laddove non sia vissuta e realizzata come pure atto formale e burocratico, comporta la condivisione e la negoziazione delle rappresentazioni soggettive dei fini e degli strumenti dell'educazione.

e. *Libertà e uguaglianza; Personalismo e Democrazia.*

Tra i valori quelli che emergono maggiormente sono la *libertà* e l'*uguaglianza*.

Molte insegnanti sottolineano la necessità del rispetto della libertà di ciascuna e della necessità di rapporti simmetrici tra uguali, anche in presenza di ruoli differenziati. Alcune insegnanti correlano libertà ed uguaglianza alla possibilità di esprimere se stessi e di veder valorizzate le proprie idee; questi due valori diventano perciò garanzia di rispetto della personalità dell'insegnante, della sua libertà di insegnamento, in un contesto comunque di cooperazione e rispetto, richiamandosi ad uno stile relazionale che abbiamo definito *personalistico*.

Altre insegnanti considerano libertà e uguaglianza come condicio *sine qua non* per la creazione di un gruppo di lavoro centrato sui compiti educativi per il funzionamento del quale è assolutamente necessaria la condivisione e la partecipazione da parte di tutti. La scuola, in questo caso, diviene una *res pubblica* (anche l'edificio, i materiali, le idee) in cui ha un primo piano la collegialità delle scelte. Con il rischio di sembrare ideologici, abbiamo chiamato questo stile *democratico*, ma abbiamo scelto questo termine, facendolo nostro, proprio dalle parole di alcune insegnanti.

#### *f. Accoglienza e leadership*

Dall'analisi dei dati emerge che l'accoglienza chiama in causa e connette fortemente dirigenza/coordinamento e formazione. Infatti, possiamo affermare che le pratiche di accoglienza hanno un forte potenziale per trasformare il lavoro di coordinamento (che può essere realizzato dalla dirigenza, dal coordinamento pedagogico o dalle altre forme di leadership) in opportunità di formazione. Il lavoro collegiale delle insegnanti può diventare il luogo in cui si sottolineano problemi e temi nodali che potrebbero divenire oggetto di discussione e negoziazione esplicita ed intenzionale, e/o diventare oggetto di percorsi di formazione in servizio.

Infine, pensiamo che uno dei temi principali su cui si dovrebbe ancora lavorare insieme alle insegnanti, nell'approfondimento di questo ambito di ricerca, potrebbe essere quello del ruolo giocato attualmente dalla scuola sul piano sociale e della funzione (sociale?) che le insegnanti sentono di ricoprire. Questa discussione trova il suo punto di partenza dalla necessità di approfondire il significato di alcune parole chiave emerse ripetutamente dai nostri dati, quelle di *libertà*, di *uguaglianza* e di *democrazia*, termini ai quali bisognerebbe ripensare per evitare rischiose interpretazioni ideologiche.

Inoltre, ritornare su questi principi potrebbe essere utile per connetterli alla loro dimensione operativa, ovvero a come le insegnanti affermano di tradurli in efficaci pratiche didattiche.

Ci piace concludere con le parole di Michael Fielding, che crediamo possa fornirci alcune tracce di un futuro cammino di ricerca, non certo semplice.

“What I'm suggesting is that the reciprocity and energy of dialogue supersedes the monologic exercise of power and that it does so in three ways. These are, firstly,

that there are occasions within our current practices as professionals in which we learn, not only from our peers, but also from our students, parents and members of the community. Secondly, these occasion can and ought to transcend the coincidental, can and ought to be intended and nurtured in such a way that the agency of all those involved is underscored and understood. Thirdly, I am further suggesting that the reciprocity of the learning form a central part of a radical collegial idea which animates a responsive and responsible professionalism appropriate to and supportive of an increasingly authentic democracy. (2009:28)

## Bibliografia

- Balduzzi, L. (2007). La cura di chi cura nelle parole delle educatrici di asilo nido. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, <http://rpd.cib.unibo.it/article/view/1515>.
- Balduzzi, L. (2008). Confrontandoci ad alta voce: alcune riflessioni a partire dai dati raccolti. In L. Balduzzi, & I. Vannini (Eds), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) di Bologna* (249-258). Bologna: Clueb.
- Balduzzi, L. (2009). L'accoglienza adulta. Favorire l'incontro tra generazioni e culture professionali. *Infanzia*, 3, 178 – 181.
- Bertolini, P. (1999). *L'infanzia tra scuola e società. Spunti per una discussione sui nuovi orientamenti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caroni, V., Iori, V. (1989), *Asimmetria nel rapporto educativo*. Roma: Armando.
- Commissione Delle Comunità Europee (2007). Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio. *Migliorare la qualità della Formazione degli insegnanti*. COM (2007) 392 def..Bruxel: COM.
- Commissione Europea – Rete per l'Infanzia (1996). *Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Contini, M., Manini, M., (2009) (a cura di), *La cura in educazione*. Roma: Carocci.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 2, 171-185.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Fabbri, L. & Rossi, B. (2001). *La formazione del Sè professionale*. Milano: Guerini.
- Faggioli, R. (2011). Fare esperienza sulla pelle. La formazione di esperienza professionale nei docenti neoassunti di scuola d'infanzia. *Encyclopaideia*, 29, Bologna: BUP, in press.
- Fielding, M. (1999). Radical Collegiality: Affirming Teaching as an Inclusive Professional Practice, *Australian Educational Researcher*, volume 26 No. 2
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In A Giorgi (ed) *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Giorgi A. (2010), Introduzione al metodo fenomenologico descrittivo, *Encyclopaideia*: 28, Bologna: BUP, 23-32.
- Ihara, C.K. (1988). Collegiality as a professional virtue in Flores, A. (ed), *Professional Ideals*, Belmont, Calif: Wadsworth, 56 – 65.

- Jarvis, P. (1999). *The Practitioner-Researcher*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mantovani, S. (2001a). Infant - Toddler Centers in Italy Today: Tradition and Innovation in: L. Gandini e C.P. Edwards (eds.), *Bambini. The Italian Approach to Infant/Toddler Care - Teachers College, New York and London: Columbia University Press*.
- Mantovani, S. (2001b). Meeting New Kinds of Family Needs". in: L. Gandini e C.P. Edwards (eds.), *Bambini. The Italian Approach to Infant/Toddler Care - Teachers College, New York and London: Columbia University Press*.
- Mortari L. (2010) *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13: 1, 5 - 16.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001). *Starting strong. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Paquay L., Altet M., Charlier E', Perrenoud P. (2001). *Former des enseignants professionnels*, De Boeck Université
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris:ESF.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods in Valle, R.S. & Halling, S. (Eds.), *Existential-phenomenological Perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience*. New York: Plenum Press, 41 – 60.
- Schon, D.A (1983). *The Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- Tarozzi, M. & Mortati, L. (Eds) (2010). *Phenomenology ab Human Science Research Today*. Bucarest: Zeta Books.
- Urban, M. (2008). Dealing with Uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135 - 152.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.