

La cura della professionalità nei servizi per l'infanzia¹

Vanna Gherardi

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Email: vanna.gherardi@unibo.it

Abstract

Il presente contributo riporta fasi e risultati di un'indagine empirica sulla percezione di cura di insegnanti di scuola dell'infanzia considerando il loro lavoro di cura, ossia in rapporto alla propria professionalità in istituzioni pubbliche rivolte alla cura dell'infanzia. Il principio teorico di riferimento sta nella reciprocità della cura all'interno di una istituzione educativa in una società democratica. I teorici di riferimento sono: Dewey (1937); Lewin (1948); Bernstein (1975); Bronfenbrenner (1979); Bruner (2002).

Parole chiave: cura; professionalità; insegnanti; scuola dell'infanzia; narrazione; coordinamento pedagogico

Premessa

Questo segmento di ricerca ha indagato la professionalità educativa delle educatrici di asilo nido e delle insegnanti di scuola dell'infanzia. In specifico, l'indagine è stata rivolta a rilevare le fonti della soddisfazione professionale delle insegnanti di bambini piccoli, la loro rappresentazione di cura e il loro agire nella costruzione di contesti educativi ritenuti adeguati alle pratiche educative rivolte all'infanzia. Il presupposto teorico è individuato nella reciprocità della cura. Tale principio è rapportato alla gestione del personale adibito alla cura e all'educazione infantile nelle istituzioni pubbliche, nell'accezione di reciprocità secondo la quale il personale assunto con date funzioni viene inserito in un contesto organizzativo coerente ai princi-

¹ Questo documento è parte integrante della ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, dal titolo "*Le cure in educazione: prospettive interdisciplinari nello studio dei servizi e delle istituzioni educative per bambini?*".

pi ispiratori, tale da agevolare la professionalità richiesta. Trattandosi di una professione sociale che si realizza nell'interazione con bambini e adulti, ci si è posti di rilevare il clima sociale che si viene a determinare in dipendenza dello stile di gestione (Lewin 1948) e delle normative che regolano i rapporti di lavoro intesi come rapporti di potere (Bernstein 1975) all'interno di un'istituzione educativa in una società democratica (Dewey 1937). Dagli studi di Bronfenbrenner (1979) in poi, infatti, le indagini in campo educativo non possono prescindere dall'analisi sui contesti di vita del bambino. I luoghi dove avviene lo sviluppo, famiglia e scuola innanzitutto, sono determinati da un intreccio di ruoli e di reciproche interazioni che qualificano il modo di trattare il bambino, il modo in cui si agisce e ciò che si pensa circa la sua crescita.

L'indagine sul campo ha privilegiato il paradigma narrativo (Bruner 2002) per rilevare, tramite una metodologia comparativa di storie e racconti professionali, l'incidenza di variabili strutturali/organizzative dei contesti lavorativi sulla percezione dell'esercizio della professione di insegnante di scuola dell'infanzia e di educatrice di asilo nido.

Metodologia

L'indagine ha riguardato educatrici di asili nido e insegnanti di scuola dell'infanzia, coordinatori pedagogici e dirigenti scolastici di due realtà territoriali italiane, la Romagna e l'Alto Adige; nello specifico, sono state interessate le scuole della provincia di Ravenna e di quella di Bolzano. La scelta di queste due regioni è stata funzionale, sul piano metodologico, a fare emergere l'articolazione delle pratiche di gestione e di coordinamento del personale educativo della scuola dell'infanzia. Verso la Romagna c'era un originario interesse dato dalla presenza di un modello di coordinamento pedagogico consolidato, frutto di una tradizione sperimentale e di un impegno politico e amministrativo nella direzione dei servizi per l'infanzia che ha portato, fin dai primi anni settanta, gli Enti Locali a intrecciare proficue collaborazioni con l'Università di Bologna. La regione dell'Alto Adige è stata individuata come l'altro polo di comparazione, per la peculiare diversità culturale e strutturale di gestione delle scuole e del coordinamento del personale.

Individuare due realtà istituzionali, culturalmente e strutturalmente diverse di scuola dell'infanzia, ha costituito il punto di partenza per un'indagine comparativa sulla cura di bambini piccoli affidati alle "cure" di insegnanti.

I partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca n. 12 educatrici di asilo nido, n. 79 insegnanti di scuola dell'infanzia, n. 5 dirigenti, n. 8 coordinatori, così distribuiti:

	Ravenna	Bolzano
educatrici:	12 (1 gruppo)	-
insegnanti:	25 (divisi in 2 gruppi)	54 (divisi in 3 gruppi)
coordinatori:	5	3
dirigenti:	1	4

La diversità numerica dei due campioni è dovuta alla diversa offerta di personale da parte dei dirigenti, ai quali era stato chiesto di individuare gruppi di 15-20 insegnanti seguendo i criteri della rappresentatività delle scuole e dell'anzianità di servizio, in modo tale da ottenere gruppi composti da insegnanti provenienti da scuole diverse e rappresentative delle diverse anzianità nella professione. Nella realtà altoatesina, tale richiesta si è tradotta in una disponibilità di quel numero per ciascuno dei tre circoli didattici presenti nel territorio. Si ricorda che i direttori dei tre circoli sono stati contattati singolarmente e che, per la particolare gestione chiusa di ogni circolo, non è stato possibile (né sarebbe stato utile) unire in un unico gruppo insegnanti di circoli diversi. La mancata equipollenza tra le due realtà di indagine non ha comunque ricadute sulla lettura comparativa dei risultati la quale si articola sulla base di categorie qualitative.

Quindi, le insegnanti sono state individuate dai responsabili delle strutture secondo i criteri di rappresentatività delle diverse scuole e dell'anzianità di servizio. In particolare, le insegnanti di Ravenna provengono da n° 14 scuole dell'infanzia comunali su un totale di 22. Le insegnanti di Bolzano provengono dalle 45 scuole dell'infanzia provinciali dei 3 circoli didattici di lingua italiana dell'Alto Adige (le restanti scuole ad Amministrazione Provinciale fanno capo a 7 circoli di lingua tedesca e 1 di lingua ladina).

Le educatrici di nido appartengono tutte alla realtà ravennate dove la presenza di servizi comunali per la prima infanzia è consolidata e in via di ampliamento numerico e tipologico, a motivo della crescente domanda di servizio pubblico di asilo nido. Nell'Alto Adige, la tradizione culturale che vede nei genitori e nelle famiglie di appartenenza gli attori e i luoghi idonei alla cura del bambino piccolo ha portato a trascurare, in questa indagine, la debole realtà delle educatrici di asili nido pubblici della regione, a favore di uno sviluppo di indagine conoscitiva futura sulle realtà alternative (Elki e Tagesmutter), ben presenti e visibili e soprattutto sorte da iniziative private.

Fasi e strumenti della ricerca

Due sono state le fasi della ricerca.

La prima fase è consistita in *tre incontri* con ciascuno dei sei gruppi di insegnanti ed educatrici. Gli strumenti utilizzati in questa fase sono stati:

- focus group con insegnanti ed educatrici;
- domande a risposta aperta in forma scritta rivolte alle insegnanti ed educatrici;
- osservazioni carta-matita del campo durante gli incontri.

Il 1° incontro: Focus Group

Il primo incontro si è realizzato secondo la tecnica del focus group che ha coinvolto ciascun gruppo di insegnanti ed educatrici. Il tema in discussione è stato, per tutti i gruppi, quello della costruzione della propria professionalità di insegnante o di educatrice di prima e seconda infanzia in una struttura pubblica. Lo scopo era quello di far emergere gli elementi nodali di una professione sociale che si svolge all'interno di interazioni plurime in tutto l'arco della giornata lavorativa: con bambini piccoli, con genitori, con colleghe e collaboratrici. Impegno lavorativo sostenuto da coordinatori e dirigenti, i quali hanno contribuito a costruire professionalità educative secondo stili mutati nel tempo ed evoluti in base anche a istanze esterne, relative a mutamenti sul piano sociale e su quello normativo.

Questo primo incontro è stato propedeutico al successivo con lo scopo intrinseco di attivare la memoria sulla propria vita professionale, recente e passata. Infatti, la discussione in gruppo, per il fatto di mettere in circolo temi professionali comuni, potenzia la capacità rievocativa dei singoli, sollecitata da un confronto a "contrasto" e avvia processi di metariflessione su agenti causativi o concause di decisioni operate che sono confluite nel determinare la propria storia professionale.

Il 2° incontro: le domande

Il secondo incontro, avvenuto a breve distanza di tempo dal precedente, ha impegnato educatrici e insegnanti nella risposta scritta a quattro domande funzionali a raccogliere: memorie autobiografiche, rappresentazioni del ruolo, percezioni e prospettive del sostegno, riflessioni sulla costruzione dei contesti educativi. La forma scritta favorisce la metariflessione critica su operazioni e decisioni di vita lavorativa contribuendo a costruire nel contempo la consapevolezza di status e ruolo professionale.

Domanda n°1:

Descrivi, racconta un episodio che ritieni significativo per indicare una svolta, un cambiamento nella tua vita lavorativa.

La domanda iniziale sfrutta l'azione di riconsiderazione mnemonica della vita professionale nel ruolo di educatrici e in quello di insegnanti sulla quale ha lavorato l'incontro di focus group. La narrazione di un episodio significativo di storia professionale chiarisce lo spessore di significati dato dalle attrici della cura a guida sostanziale della loro azione e l'importanza attribuita localmente ad un certo tipo di discorso. La forma scritta ha lo scopo di ovviare alla divulgazione nel gruppo di episodi che si desidera mantenere privati. Inoltre, il codice scritto induce a riflettere con maggiore organicità su episodi del passato e a dotarli di senso con puntuali considerazioni retrospettive.

Domanda n°2:

Cosa intendi per cura nell'educazione?

Questa domanda ha voluto indagare le rappresentazioni mentali di cura rivolta all'infanzia nella considerazione che i pensieri sulla cura guidino le azioni della cura stessa. Conoscere ciò che si pensa rispetto ad una funzione professionale serve a dotare di senso le operazioni quotidiane e nel contempo a ripensarle e anche a rivederle nelle pratiche educative.

Domanda n°3:

- a) *Chi si cura delle insegnanti?*
- b) *Chi vorresti se ne prendesse cura e con quali modalità?*

Questa domanda, articolata in due parti, indaga in particolare le fonti di soddisfazione e quelle di disagio relative all'azione di sostegno all'esercizio della professione. La prima parte concerne la percezione di adeguatezza dell'apparato di sostegno esistente. La seconda parte della domanda invita ad indicare, a seguito della valutazione precedente, le eventuali fonti della cura ritenute necessarie alla professione di educatrici e insegnanti in un'istituzione pubblica per l'infanzia.

Domanda n°4:

- a) *Come curi il tuo ambiente di lavoro?*
- b) *Descrivi le caratteristiche dell'ambiente di lavoro nel quale ti piacerebbe lavorare*

Questa domanda porta a riflettere sulla cornice nella quale prendono forma gli intenti educativi. L'invito è a pensare l'ambiente in senso lato: come ambiente fisico/naturale, sociale/relazionale, strutturato/destrutturato; pensare a nidi e a scuole dell'infanzia come a luoghi belli e colti che contribuiscono alla formazione intellet-

tiva-sociale-emotiva- estetica e “parlano” alla famiglia e alla comunità della cura dell’ambiente e del valore delle pratiche educative che lì si svolgono. Anche il lato estetico non è trascurabile: il bisogno estetico è presente nell’individuo e riprova ne è la sua esistenza in ogni cultura.

Il 3° incontro: la restituzione

Il terzo incontro è avvenuto al termine della raccolta e dell’analisi dei dati con lo scopo di “restituirli” e provocare la messa in luce di impliciti e ambiguità. Il confronto ad alta voce, messo in moto dalla restituzione, favorisce infatti descrizioni-spiegazioni-narrazioni che possono rilevare gli impliciti dell’operatività e le idee sottese. Si tratta di un incontro di ricerca che presenta la proprietà di trasformarsi in occasione di formazione e di riflessione, nel senso che il ricercatore/formatore avvia un discorso sulla base dei materiali raccolti e analizzati che viene arricchito di spiegazioni e puntualizzazioni da parte delle educatrici e delle insegnanti partecipanti all’incontro. All’interno di questo rimando dialogico si avviano processi di autoanalisi professionale con le conseguenti positive ricadute sull’atteggiamento metacognitivo nel corso dell’operatività quotidiana.

La seconda fase

Dopo i tre incontri ha preso spessore l’ipotesi guida di questo segmento di ricerca circa la reciprocità della cura, nella convinzione, sempre, che non si possa ottenere un’azione di cura efficace da parte di chi non ne riceve in modo adeguato. Dall’analisi dei dati sulla percezione di cura e di ambiente educativo da parte di educatrici e insegnanti e su come loro stesse fossero oggetto di cure, hanno preso corpo le fonti della soddisfazione e quelle del disagio professionale che hanno orientato la nostra attenzione all’apparato di gestione del personale e del coordinamento pedagogico. È seguita così una fase di approfondimento avente per oggetto proprio l’aspetto gestionale. In specifico, si è proceduto ad incontri con l’èquipe di coordinamento, laddove era presente, e ad interviste individuali semistrutturate con coordinatrici e dirigenti sia a Ravenna sia a Bolzano.

I risultati

Focus Group

Il primo incontro realizzato con i 5 gruppi di insegnanti ha fatto emergere i nodi strutturali e quelli problematici della professione; alcuni tratti appaiono comuni nelle due realtà in esame, altri sono distintivi e rispecchiano la realtà istituzionale e culturale in cui operano i servizi educativi.

A Bolzano i temi dominanti riguardano l’articolazione delle figure professionali e il multiculturalismo. A Ravenna dominano i discorsi sul gruppo di lavoro educativo e sul coordinamento. Emergono discorsi che intrecciano il piano istituzionale e

quello culturale di sfondo all'operatività quotidiana che vanno a delineare, sul piano delle professionalità, nodi problematici specifici. A Bolzano l'insegnante discute di una struttura organizzativa e gestionale fortemente gerarchica con la presenza di una molteplicità di ruoli professionali che operano in una condizione di complessità amministrativa data dalla compresenza nel territorio di due comunità, quella italiana e quella tedesca. A Ravenna i discorsi si sviluppano sui temi della collegialità e della cooperazione tra le insegnanti, non solo della sezione, ma dell'intera scuola, e sul coordinamento pedagogico.

Gli aspetti salienti – strutturali e culturali - che creano problematicità, sono:

A) Le figure professionali della scuola a Bolzano

L'insegnante. Principale referente della sezione, che può essere formata da un numero di bambini fino a un massimo di 25, con un impegno lavorativo di 7 ore giornaliere. Sembra essere questo il ruolo privilegiato, tanto che nel corso della propria presentazione un insegnante precisa di essere una "privilegiata" in quanto da un periodo di insegnante/dirigente è rientrata nel solo ruolo di insegnante.

La collaboratrice pedagogica (ex assistente). La sua funzione è quella di coadiuvare l'attività dell'insegnante in maniera subordinata. Ha un monte ore obbligatorio (7 ore giornaliere) ma non fa più pulizie, come nel precedente ruolo di assistente. Ha un obbligo dimezzato per l'aggiornamento rispetto all'insegnante: 110 ore rispetto alle 210 dell'insegnante.

L'insegnante dirigente. Nelle scuole monosezione o fino a un massimo di 3 sezioni viene attribuito il ruolo di dirigente a una insegnante. Quasi sempre è un ruolo subito. Emerge sofferenza per il doppio ruolo ritenuto faticoso e distraente rispetto a quello considerato essere il "vero lavoro", cioè quello del rapporto diretto con i bambini. La compresenza del ruolo di dirigente, pur essendo riconosciuta a livello economico con un compenso aggiuntivo, non riscuote apprezzamento; si esemplifica l'aggravio di lavoro riferito alla gestione delle pratiche che riguardano i bambini: iscrizioni, dossier personali, posta quotidiana, il tutto da riportare in un apposito "schedario elettronico", il che implica anche un costante aggiornamento nell'uso dei programmi informatici.

La dirigente. E' un'insegnante distaccata nei casi di scuole con un minimo di 4 sezioni con funzione di sovrintendenza e di coordinamento locale.

La "volante". Viene chiamata "volante", per distinguerla dalla supplente permanente, l'insegnante e la collaboratrice pedagogica con incarico annuale. E' una figura assegnata in organico ad una scuola dove però non ha una propria sezione, in quanto la sua funzione è quella di "coprire" le assenze brevi e occasionali nelle diverse scuole del circolo. E' personale di ruolo pensato per il pronto intervento, come nel caso dei permessi. E' un ruolo che crea soddisfazione per la dinamicità

che comporta: situazioni sempre nuove, realtà educative diverse, rapporti con colleghe diverse, sia come competenze specifiche che come capacità relazionali e tratti di personalità. “*Si impara tanto – dice una “volante” – perché vedi come agiscono le altre insegnanti in situazioni analoghe*”.

La supplente. E’ la figura che copre le assenze di colleghe con una durata superiore ai 10 giorni consecutivi.

L’assistente all’integrazione. E’ personale che entra nell’organico della scuola in presenza di bambini handicappati. E’ specializzato per il sostegno e viene impegnato in tutte le situazioni sociali che lo richiedono, dall’infanzia alla terza età.

Gli insegnanti part-time. Sono insegnanti in organico che scelgono questo ruolo nelle varianti del *part-time*: orizzontale, verticale, semestrale, annuo. Il *part-time* richiede un impegno orario di 3 ore e 50 che può avvenire secondo la formula del verticale (3 giorni e mezzo su 5); dell’orizzontale (tutti i giorni dalle 8 alle 12,30); il semestrale (impegno per soli 6 mesi all’anno: settembre/gennaio o gennaio/giugno); annuale (impegno per un solo anno con retribuzione *part-time* distribuita su 2 anni).

B) L’integrazione tra scuole di lingua italiana e scuole di lingua tedesca.

Dal *focus group* nei 3 circoli didattici altoatesini emerge come il tratto distintivo che permea le attività nel quotidiano. Assume rilevanza in quanto aspetto strutturale dei servizi educativi locali. Dalle testimonianze emerse, risulta che:

E’ una integrazione/non integrazione che determina una varietà di situazioni contraddittorie e paradossali. “*L’art. 19 è tutto da buttare... L’integrazione è solo sulla carta; nella realtà è in mano alle persone, al come la pensano le insegnanti, la popolazione del posto e gli amministratori*”.

Da parte della direzione tedesca si hanno richiami ufficiali rispetto a tentativi di attività comuni. Il senso del richiamo sarebbe: “*Ognuno stia al proprio posto*”.

Emergono inoltre:

- Episodi di realtà solo fisicamente integrate: una sezione italiana interna alla scuola tedesca e viceversa dove le attività sono però mantenute distinte per le due comunità. Per esempio, la palestra, che è spazio comune della scuola, è usata prima dai bambini di lingua tedesca e poi da quelli di lingua italiana, o viceversa.
- Episodi di strumentalizzazione relativa alle iscrizioni dei bambini di lingua tedesca nella scuola di lingua italiana con l’intento della famiglia di farli crescere bilingui. Ma cosa succede se un bambino di lingua italiana viene iscritto in una scuola tedesca? E’ frequente incorrere nella discriminante del tempo: se il bambino entro dicembre non dimostra di sapere interagire in lingua tedesca, il genitore viene invitato a ritirarlo dalla scuola.

- Episodi di imbarazzo educativo come nel caso del Babbo Natale italiano e il Babbo Natale tedesco che entrano nella stessa scuola e il bimbo che chiede: “Qual è quello vero?”.

C) Il coordinamento poco visibile a Ravenna.

Il disagio espresso dalle insegnanti di Ravenna su un coordinamento poco presente nelle realtà scolastiche risente di una evoluzione del modello stesso di coordinamento. Se negli anni '70 c'era un'idea più didattica del progetto educativo della scuola, di qui l'attenzione all'acquisizione di competenze cognitive dei bambini, evoluto in seguito in una dimensione di relazione, di socialità, di gruppo, di rapporti con il territorio, e di qui un coordinamento che andasse oltre la progettualità didattica per diventare un coordinamento delle relazioni all'interno del gruppo, dello snodo tra la direzione centrale e il gruppo di lavoro, la fase attuale vede un coordinamento intento a costruire la rete dei servizi per l'infanzia. Pertanto, gli insegnanti formati quando il progetto e la programmazione era parte dominante, sono rimasti ancorati ad una figura di coordinatore che guarda da vicino la realtà didattica.

L'evoluzione del coordinamento ha fatto perdere di vista la centralità del bambino nel progetto educativo della scuola. Di qui la percezione di non visibilità, se non in termini di “pronto soccorso”, della figura di coordinatore nella realtà viva dentro la scuola.

Possiamo ricondurre a 3 categorie di soddisfazione lavorativa i discorsi delle insegnanti sulla propria professionalità, così come sono emersi dai *focus group*.

Bolzano

Piacevole

rapporto con i bambini
accordo con la collega
lavoro creativo
realizzare progetti

Gravoso

burocrazia
troppe attività
troppa produzione
multiculturalismo

Spiacevole

conflitto tra colleghe
ruolo insegnante/dirigente
rapporto con i genitori

Ravenna

Piacevole

rapporto con bambini
armonia gruppo di lavoro
lavoro creativo

Gravoso

rapporto con genitori

Spiacevole

conflitto tra colleghe
coordinamento

Legenda di similitudini e differenze di alcune voci:

- ◆ Il tratto comune di piena soddisfazione riguarda *il rapporto diretto con i bambini*, considerato “il vero lavoro”.
- ◆ Il disagio sopraggiunge in corrispondenza di un impegno valutato eccessivo (verbali, progetti, rapporti esterni, documentazioni, ...) e ancor più in situazioni di conflittualità con le colleghe. Il *conflitto tra colleghe* assume significati diversi: per Bolzano è un disagio riconducibile all'azione di pettegolezzo e maldicenze che investono le persone; per Ravenna invece il conflitto tra colleghe ha il significato di mettere in crisi il clima collaborativo che è la risorsa primaria nell'affrontare situazioni critiche nel quotidiano.
- ◆ I *rapporti con i genitori* risultano essere maggiormente conflittuali nelle scuole di Bolzano, dove si lamenta che i genitori sono inclini a parlare male degli insegnanti fuori dalla scuola mentre in loro presenza si interessano solo ai momenti di pranzo e di bagno del proprio figlio; mentre nelle scuole di Ravenna la gravosità di questi rapporti è relativa alla presenza sempre più massiccia (Ravenna è una città portuale) di famiglie extracomunitarie nella città, con la conseguente complessità di rapporti.
- ◆ La pianificazione troppo definita delle attività con i bambini fa percepire il fare quotidiano entro una *gabbia produttiva*, in contrasto con l'idea di *lavoro creativo* che hanno le insegnanti della loro professione. L'ottica creativa piace perché ben si adatta al rispetto dei tempi individuali dei piccoli e delle opportunità delle circostanze. Questo disagio, molto presente a Bolzano, sfuma di intensità a Ravenna dove va a confluire più come causa di conflitti tra colleghe, tra chi è fautrice di serrate pianificazioni e chi è sostenitrice di un approccio più “libero” nell'educazione dei bambini in rispondenza ai bisogni individuali. Singolare è la presentazione di sé di una insegnante a Ravenna che si definisce una “scansafatiche” per avere abbandonato un fare molto pianificato a favore di uno più libertario, causa però di rottura dell'armonia nel gruppo di lavoro.
- ◆ Nell'elenco delle figure professionali della scuola di Bolzano, è stato usato il termine di “sofferenza” riferito all'insegnante dirigente. Questa testimonianza

illustra bene l'uso di quel termine. "... Si tratta di lasciare il lavoro, ossia l'attività che si sta facendo con i bambini, per andare ad occuparsi di rapporti burocratici, di scartoffie, o telefonare al Comune perché si è rotto qualche cosa o per contratti con esterni: il tutto va fatto necessariamente quando si sta lavorando perché dopo non si trova più nessuno, per via degli orari di lavoro degli uffici."

Le domande²

Domanda 1 - Descrivi, racconta un episodio che ritieni significativo per indicare una svolta, un cambiamento nella tua storia lavorativa.

La domanda chiedeva di individuare un episodio a cui ricondurre un sostanziale cambiamento nella propria storia professionale. Dall'analisi delle risposte è emersa una confluenza, comune alle due realtà istituzionali, degli episodi nelle due categorie del PRIVATO e del PROFESSIONALE.

L'episodio descritto viene riconosciuto per avere innescato un cambiamento, con ripercussioni sull'esercizio della professione, sia che appartenga all'ambito della vita personale/privata sia all'ambito lavorativo.

Sul piano PRIVATO l'episodio dominante riguarda la *nascita di un figlio*. La sopraggiunta maternità sviluppa comprensione ed empatia verso i bambini e i genitori facilitando i rapporti professionali. Così si esprimono due insegnanti:

2.1.10 "... La mia maternità ... questo mio essere mamma mi ha reso più responsabile nei confronti dei bambini, più comprensiva a varia problematiche e più vicina ai genitori. Prima non avevo ben chiaro cosa fosse essere madre e cosa volesse dire educare un figlio. Riesco quindi ad instaurare più facilmente un rapporto con i genitori privo di paure e di incertezze ed è cambiato il mio modo di pormi con i bambini."

2.1.11 "Ciò che mi ha influenzato e nello stesso tempo migliorato nella mia vita lavorativa, e non solo, è stata la nascita di mio figlio che mi ha aperto gli occhi e il cuore al mondo dei bambini. Da allora in poi ho visto e compreso sia i bambini che i genitori in maniera diversa."

² Vengono qui considerate le risposte alle domande n. 1 e n. 3; le restanti n. 2 e n. 4 sono analizzate dal documento n. 1 di Milena Manini. Il documento n. 3 di Lucia Balduzzi riporta invece i risultati delle analisi relativi all'asilo nido.

C'è in questo dato un collegamento con le ragioni di un'adesione crescente verso iniziative di privati, quasi sempre ad opera di educatrici nello status di madri, come nel caso dei centri ELKI e Tagesmutter in Alto Adige e le formule innovative come quella dell'educatrice familiare nell'ambito delle nuove tipologie di assistenza all'infanzia in Romagna. Luoghi alternativi in cui sostegno e buoni interventi sono bene percepiti in virtù proprio di empatia e comprensione tra chi condivide l'esperienza di crescita e di cura di un figlio.

Sul piano PROFESSIONALE gli episodi si distribuiscono maggiormente confluendo all'interno di 4 sotto categorie: la *pianificazione didattica*, il *ruolo istituzionale*, la *relazione interpersonale*, l'*atteggiamento professionale*.

◆ *La pianificazione didattica*. Le attività di documentazione e di programmazione, come esperienze iniziali in episodi lontani nel tempo, sono indicate come svolte significative verso una maggiore consapevolezza nelle decisioni didattiche. Si trattava non di programmazioni inventate o copiate ma di reali pianificazioni, ragionate e costruite verso precisi traguardi a partire dai bambini reali con quelle date caratteristiche e problemi.

2.1.11 “Ricordo un episodio che mi ha fatto capire quanto fosse importante quello che facevo per i bambini. Si riferisce a tanto tempo fa ed era un corso di aggiornamento o forse una giornata di formazione in cui noi insegnanti eravamo impegnate a stilare per la prima volta una programmazione non inventata. Ragionando e riflettendo per costruire questo impianto nuovo ho dato ordine e senso alle cose che facevo e mi sono resa conto che attività, giochi che mi sembravano scontati e banali, invece, aiutavano a raggiungere obiettivi ben precisi”.

In tempi più recenti e in professionalità più giovani è il “laboratorio” come forma di didattica nuova l'oggetto episodico distintivo di crescita professionale, in virtù anche delle nuove modalità di rapporto che si realizzano con le colleghe contribuendo a migliorarlo e a renderlo più collaborativo.

3.1.6 “Da alcuni anni vengono attuati i cosiddetti laboratori che prevedono una metodologia e una didattica che si differenzia molto da quella attuata in passato. Ho vissuto positivamente il cambiamento: proprio grazie ad essi mi metto in discussione, rifletto e chiedo consiglio alle mie colleghe. E' un modo per crescere e migliorare la propria professionalità”.

◆ *Il ruolo e le funzioni speciali.* Ricoprire un dato ruolo non è indifferente allo sviluppo della professionalità. “Passare di ruolo” in termini formali, così come il ricevere un compito speciale, accresce la percezione di responsabilità. Molte testimonianze concordano sull’equazione: avanzamento di ruolo = maggiore assunzione di responsabilità, e per molte insegnanti è quella la svolta cruciale. Il significato di crescita professionale non è ancorato unicamente al cambiamento di ruolo in quanto tale; è ciò che produce nella persona quel passaggio. In generale, aumenta l’autostima in virtù di un riconoscimento ufficiale, mutano i rapporti interni e le responsabilità connesse, aumentano i bisogni di accrescere le proprie competenze richieste dal nuovo ruolo.

2.1.3 “La mia storia lavorativa ha subito un cambiamento importante quando mi è stato chiesto di aprire una nuova sezione all’interno della scuola. Questa nuova situazione mi ha portato a confrontarmi con una nuova collega, una nuova dada, nuovi bambini, nuovi spazi. Si è trattato di un cambiamento che ha coinvolto molti aspetti della mia persona, tra i quali quello emotivo ed affettivo. In contemporanea, però, è andata a rafforzarsi l’autostima e la consapevolezza. Ora, ripensando a quel periodo, ricordo alcuni momenti di sconforto ma soprattutto le cose positive che con il tempo e il lavoro sono arrivate e che sicuramente non avrei avuto e non avrei vissuto se questo cambiamento non ci fosse stato”.

In linea generale, l’impegno professionale per affrontare un *cambiamento* nelle abitudini lavorative, per spostamento di sede o di collega o per nuovo ruolo ..., viene percepito come momento critico in cui si è sollecitati a rivedere il proprio modo di operare con un richiamo di maggiore senso di responsabilità e di consapevolezza.

◆ *La relazione interpersonale.* Sul tema della relazione sono confluiti episodi riguardanti in particolare i rapporti tra colleghe, quelli con i bambini e quelli con i genitori.

La situazione di difficoltà per l’inserimento di un bambino con handicap viene segnalata per l’incidenza sulla produzione di un clima maggiormente collaborativo tra le colleghe e i genitori sortendo fiducia reciproca, e nel contempo per la maggiore accuratezza e riflessione sul piano dei rapporti con il gruppo dei bambini.

Sull’importanza della centralità del rapporto tra insegnante e bambino in questa professione, su cui si dice a più riprese e in diversi ambiti di discorso, vediamo come si esprime una insegnante:

3.1.17 “Un bambino mi dice: ‘Maestra, mi dai uno sculaccione?’ E io con energia mi prodigo ridendo e scherzando a sculacciare il bambino ...

Che ridere! Un bambino che ti chiede di utilizzare le mani in questo modo per ricevere coccole!!! Questo episodio ha fatto riflettere e pensare a quanto bisogno hanno i bambini in questa fascia di età di ricevere cure, attenzioni e coccole, che forse in questa società mancano. A volte il curare di più l'aspetto relazionale può rappresentare un punto debole. E pensare che una volta, proprio lo strumento delle mani incuteva paura ... Oggi sinceramente penso, all'interno della mia giornata, di ricevere e dare molto sotto l'aspetto relazionale. La relazione tra educatrice e bambino, ma anche il rapporto tra bambino e bambino, sono dei punti fermi nella mia professione.

Le insidie della relazione tra adulti, colleghe e dirigenti in particolare, sono fonte di ansia professionale perché ritenute causa di demotivazione e nel contempo di deviazione dell'impegno lavorativo. Le testimonianze del cambiamento rimbalzano dal piano personale a quello professionale. Il disagio relazionale maggiore emerge nella realtà istituzionale di Bolzano dove può giungere al punto da indurre le insegnanti a chiedere un cambio di sede per continuare nel medesimo ruolo professionale.

2.1.7 “Vivo quest'anno la mia storia lavorativa in modo ansioso: la mattina varco la porta della scuola e non so mai come sarà la giornata. Ho difficoltà nelle relazioni tra colleghe all'interno della scuola; la mia autostima subisce delle variazioni. Ho difficoltà di dialogo e non avverto rispetto nei confronti della mia persona, intesa come essere umano. Subisco aggressività gratuita. Ecco perché ho deciso di cambiare scuola: non mi sento parte di un gruppo né rispettata né tantomeno apprezzata.”

Altro momento critico è quello del rapporto con bambini e famiglie extracomunitari. Il difficile rapporto con i genitori è per la difficoltà di comunicare; è difficile capire ed essere capiti. La varietà dei paesi di cui non si conoscono cultura, abitudini e modo di vivere, impedisce di cogliere i bisogni dei bambini: dalle insegnanti viene vissuto con un senso di impotenza sia il pianto di un bambino sia il disagio al momento del pranzo.

◆ *L'atteggiamento professionale.* Quando l'esperienza è accompagnata da metariflessione con revisione critica del proprio operato è causa ed effetto di un atteggiamento professionale che viene indicato come l'elemento della crescita nella professione. E' questo il senso delle testimonianze di molte insegnanti, con maggiore anzianità di ruolo, quando si astengono dall'indicare un solo episodio motivando la

difficile scelta tra i tanti: “... non un episodio ma tanti ...”; episodi plurimi, varietà di campo, ma tutti ritenuti ugualmente costruttivi di cambiamenti progressivi.

Domanda n. 3)

a. Chi si cura delle insegnanti?

b. Chi vorresti che si prendesse cura delle insegnanti e con quali modalità?

Questa domanda punta diritto al cuore della soddisfazione e del disagio per quanto attiene le fonti del sostegno all'esercizio della professione.

a. Alla domanda: “Chi si cura delle insegnanti?” emerge una risposta di insoddisfazione, sia a Bolzano sia a Ravenna, che indica nelle pedagogiste, nel servizio educativo e nelle colleghe la fonte.

Le pedagogiste che operano il coordinamento a Ravenna vengono additate per la loro assenza dalla realtà scolastica. Le note critiche riferiscono della scarsità di visite nelle scuole, di contatti prettamente telefonici, di tentativi, di sporadici interventi più sull'onda dell'urgenza che non del monitoraggio delle singole situazioni. Anche la scarsità numerica di questo personale contribuirebbe alla presenza rarefatta nelle scuole.

Le note critiche a Bolzano lamentano la non adeguatezza dei tanti corsi proposti. Corsi che non vanno a incidere sui bisogni delle insegnanti perché lontani dai problemi reali, perché troppo teorici o perché scelti con criteri estranei alle singole realtà e pertanto vissuti come imposizioni.

1.3a.1 “Nessuno. I corsi proposti vengono imposti senza possibilità di dialogo e di interscambio di idee e di esperienze. I corsi richiesti e scelti da ogni singolo insegnante risultano più produttivi per noi stesse e per il nostro lavoro.”

La percezione del sostegno da parte dell'apparato istituzionale è scarsa; qualcuno, polemicamente, lo ritiene nullo. Si profila uno scollamento del piano gestionale rispetto a quello operativo. Di qui il rifugio nel gruppo di lavoro e nei rapporti con i bambini: le altre fonti di sostegno. Purtroppo però il gruppo di lavoro non è sempre affiatato e allora “*rimangono i sorrisi e gli abbracci dei bambini?*”.

Se la sorte è favorevole nell'incontro tra colleghe si crea un rapporto positivo e allora quello è la fonte di sostegno valutata più importante, capace di creare un clima disteso e soddisfacente. La disarmonia, invece, può originare sia a partire dal piano personale/caratteriale sia dal modo di pensare la professione, e allora il clima lavo-

rativo diventa più gravoso e a questo punto il cambio di collega o di scuola appare la soluzione più auspicata.

3.3a.2 “Sono stata fortunata, oltre a fare un lavoro che amo, sono ‘capitata’ in una scuola che mi calza a pennello, dove vige la franchezza e l’armonia; dove si condividono idee ma dove non si ha mai paura di esprimere la propria opinione. Credo che invecchierò qui.”

La reciprocità della cura si realizza pienamente nei confronti dei bambini. Dalle parole delle insegnanti traspare tutto l’amore per i bambini e la passione verso questa professione che permette un contatto, anche fisico, con i piccoli diretto e continuativo nel quotidiano.

b. Sul piano propositivo, quello cioè riguardante la richiesta di cura, accanto ad una presenza “diversa” degli organismi di gestione nel lavoro quotidiano, emerge un bisogno di ascolto che punta da un lato a richiedere incontri più ravvicinati con le coordinatrici, durante i quali poter parlare anche di sé, delle proprie insicurezze e disagi, e dall’altro a proporre incontri con esperti esterni con cui dialogare dei problemi che si presentano nelle pluralità dei rapporti giornalieri. A Ravenna si propone uno “sportello d’ascolto”, così definito, funzionale a fronteggiare i momenti di maggiore difficoltà. A Bolzano, dove è già funzionante lo sportello “Parliamone insieme”, la richiesta è verso più opportunità di incontri tra colleghe per scambio di esperienze e punti di vista, ma anche per conoscersi ed avere così una relazionalità più aperta, non impedita dal timore di reazioni avverse. In particolare a Bolzano si insiste, a più riprese, su una più mirata attenzione ai bisogni reali, anziché quelli presunti dalla direzione, quando vengono decisi i corsi di formazione. I corsi non funzionano da supporto quando non intessono discorsi sulle situazioni operative, anzi appesantiscono il lavoro quotidiano già molto gravato.

Le risposte a queste domande hanno preso la forma di un dialogo a distanza tra scuole lontane con rimandi reciproci sui medesimi temi professionali e su problemi comuni. Comune è anche la debolezza del modello di coordinamento pedagogico riscontrata: a Bolzano è impositivo, a Ravenna è distante. Seppure nella diversità strutturale e culturale delle due forme, vengono suggerite linee di sviluppo che appaiono convergere rispetto ai bisogni espressi circa le funzioni di un coordinamento che possa risultare efficace, una forma di supervisione, per esempio, che vada ad integrare il coordinamento esistente.

Il coordinamento pedagogico

Emergono due modelli di coordinamento: uno di tipo gerarchico, l'altro di tipo collaborativo.

I tratti distintivi di tali modelli hanno ricadute nella determinazione del clima sociale all'interno dei gruppi di lavoro in quanto ne determinano gli stili di rapporto interpersonale.

Il sistema gerarchico prevede una piramide di ruoli in cui informazioni, indicazioni e direttive cadono a pioggia dall'alto verso il basso con scarsa circolarità e possibilità di confronto e di scambio. Ciascuno agisce in virtù del suo ruolo, secondo un modello top-down in cui ci si comporta conformemente alle direttive ricevute. Il coordinatore funge da diretto collegamento tra le realtà operative delle scuole e le figure della dirigenza, interpretando e filtrando le situazioni oggetto del coordinamento.

“Il direttore filtra tutto. Noi (le coordinatrici) e le segretarie lo mettiamo sempre a conoscenza delle situazioni: dove le cose funzionano e dove no, cosa si potrebbe migliorare. Negli interventi è sempre presente. Lui è sempre informato di tutto, sia per quanto riguarda la segreteria, sia per la vita all'interno delle scuole. Lui interviene dove ritiene di dover intervenire, ma è comunque sempre informato.”

Rientra in questo sistema di filtro e di controllo il regolamento in base a cui avviene la distribuzione del premio di produzione.

Il sistema collaborativo ha il suo fulcro nel lavoro d'equipe delle coordinatrici che, pur nella distinzione di compiti specifici nella rete dei servizi per l'infanzia, costituiscono un team di riferimento a livello territoriale e sono figure di sistema. Tuttavia, a fronte di tale cooperazione tra coordinatori, è riscontrato lo scollamento con il gruppo di lavoro educativo. Il coordinatore non va nei servizi, ha scarsi contatti con l'operatività quotidiana delle educatrici/insegnanti ed i contesti educativi; in questo modo gli vengono a mancare i requisiti per impostare attività di coordinamento rispondenti alle reali necessità dei servizi. “La cura”, funzione fondamentale del coordinatore, in questo caso, prescinde da una conoscenza in situazione e da un'immersione, pur con occhio esterno, nella quotidianità dei servizi; è la funzione del coordinamento che si snatura.

Riferimenti bibliografici

- Bernstein B. *Class, Codes and control*, Routledge & Kegan Paul, London-Boston 1971-75, voll.1e3
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, MASS, 1979 (trad. it. *L'ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986).
- Bruner J. S., *In Search of Mind. Essays in Autobiography*, 1983; (trad. it. *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Armando, Roma 1984).
- Bruner J.S., *Acts of Meaning: Four lectures on mind and culture*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1990 (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).
- Bruner J.S., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Editori Laterza, Bari 2002.
- Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1999.
- De Landsheere G., *La formation des enseignants demain*, Casterman 1976 (trad. it. *La formazione degli insegnanti domani*, Armando, Roma 1978).
- Dewey J., *The Sources of a Science of Education*, Livering, New York 1929 (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967).
- Dewey J. *School and Society*, in *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1954
- Gherardi V. - Manini M. (a cura di), *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci, Roma 1999.
- Gherardi V., *Insegnare nella scuola primaria*, Carocci, Roma 2000.
- Levin K., *Resolving Social Conflicts*, Harper and Row, New York 1948 (trad. it. *I conflitti sociali*, Angeli, Milano 1974).
- Manini M., Gherardi V., Balduzzi L., *Gioco, bambini, genitori*, Carocci, Roma 2005.
- Pontecorvo C., *La ricerca del curricolo: Teoria e pratica dell'innovazione*, in Laporta R., Pontecorvo C., Simone R., Tornatore L., *Curricolo e scuola*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1978.
- Postic M., *La relation éducative*, Presses Universitaires de France, Paris 1979 (trad. it. *La relazione educativa*, Armando, Roma 1983).