

Servizi per l'infanzia, mutamenti, legami con il territorio fra cultura e controcultura

Maurizio Fabbri

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
maurizio.fabbri@unibo.it

Abstract

Il report analizza le rappresentazioni di insegnanti di scuola dell'infanzia e educatrici di nido, in relazione ai principali trend di mutamento sociale e istituzionale e ai cambiamenti legati agli stili educativi. Particolarmente significativo risulta su questo versante l'intreccio dinamico tra servizi e territorio: in direzione di sinergia e di collaborazione reciproca in alcune parti del paese; di maggiore attrito e complessità in altre.

Parole chiave: nidi e scuole dell'infanzia; insegnanti e educatrici; mutamenti sociali e stili educativi.

Abstract

The report analyses the representations of teachers and educators of creches and infancy school, referring in particular to main social and institutional trends linked to educational styles. A particular focus is on the connections between social services and territory: towards collaboration in some area of the country, whilst difficult and full of complexity in others.

Keywords: creches and infancy school; teachers and educators; main social and institutional trends.

L'antefatto

I *focus group* realizzati nel precedente *step* di ricerca avevano evidenziato come i nidi d'infanzia del nostro Paese si confrontino con problematiche profondamente differenziate al loro interno, a seconda delle caratteristiche del territorio d'appartenenza; degli specifici congegni organizzativi e delle più complessive realtà

istituzionali entro cui sono venuti dispiegandosi nel tempo; del ruolo da essi giocato nel contesto sociale e dei modelli di sviluppo cui sembrano ispirarsi in questo momento storico.

Dentro tale cornice, le maggiori accentuazioni di problematicità provenivano, paradossalmente, da alcune grandi aree del Nord, *in primis* Bologna e Torino, successivamente anche Venezia, dove una rete piuttosto ampia di servizi per la prima infanzia denunciava il disagio di confrontarsi con *trend* di evoluzione sociale e di mutamento istituzionale corposi. Su questo versante, almeno tre distinte direzioni d'esperienza erano venute delineandosi come significative: il mutamento degli stili educativi e la difficoltà di comprendere i bisogni relazionali e formativi di nuove generazioni di bambini e di genitori; il diffondersi dei processi migratori e il ritagliarsi all'interno dei nidi di una fascia di utenti con bisogni e caratteristiche apparentemente più simili a quelle dei genitori italiani di generazioni precedenti; l'imporsi infine di politiche di razionalizzazione dei costi che sollecitavano, in alcuni casi, la revisione dei tradizionali modelli pedagogici ed organizzativi ed optavano per linee di sviluppo delle reti dei servizi non più interamente a gestione diretta.

Viceversa, in una realtà come quella romana, dove i nidi d'infanzia avevano rappresentato per decenni una presenza, tutto sommato, marginale e nella quale le politiche di espansione e generalizzazione del servizio si erano imposte contemporaneamente a quelle di valorizzazione del privato sociale, l'imporsi di questi stessi trend di mutamento era stato percepito come una risorsa ed un'opportunità: tale da consentire agli Amministratori di recuperare il terreno perduto, mediante politiche di accelerazione dello sviluppo di nuove reti istituzionali, e ai servizi per la prima infanzia di acquisire un ruolo di protagonismo sociale, educativo, sin lì impensabile nella Capitale.

Del tutto anomalo invece lo spaccato delineatosi nell'incontro con le educatrici partenopee: se il servizio di nido tradizionale costituisce una realtà, tutto sommato, marginale, che si rivolge a percentuali bassissime di popolazione e a fasce economicamente disagiate, altre tipologie di servizio, finanziate in prima battuta con i fondi della legge Turco, consentivano l'impiego e la valorizzazione di professionalità complesse e innovative, capaci di stabilire un dialogo stretto con i bisogni del territorio napoletano e di fornire risposte originali. Nonostante i tanti problemi portati dal contesto, come la difficoltà di reperire una sede e di far funzionare a pieno regime il calendario educativo.

A fianco di queste macro direzioni di cambiamento, fattori più circoscritti venivano sollecitando l'attenzione dei ricercatori, nelle città indicate, come in altre parti del territorio nazionale: evidenziando una capacità di dialogo e di mutuo assorbimento fra nidi e territori, che spingevano a chiedersi quali differenti soluzioni or-

ganizzative sarebbe stato possibile ed opportuno prospettare, in risposta ai tanti problemi posti dalle educatrici intervistate...¹

Pubblico o privato a convenzione? Il modello faentino

Ebbene, a fronte delle conclusioni, ovviamente provvisorie, cui era pervenuta la prima fase della ricerca, si poneva l'esigenza, nella fase successiva, di ampliare il campo d'indagine e d'osservazione, con focus group rivolti a operatrici di servizi privati, parificati e/o a convenzione; a insegnanti di scuola dell'infanzia di alcuni dei territori già interessati alle rilevazioni sui nidi; a educatrici e insegnanti infine di realtà territoriali non ancora indagate.

In relazione al primo segmento di ricerca, si è scelto di prendere contatto con i nidi d'infanzia della città di Faenza: realtà istituzionale "anomala", nel cuore di una regione che ha dato ampio spazio ai servizi comunali a gestione diretta, prima, e ai progetti di costituzione del Servizio Pubblico Integrato, poi; dunque, non sovrapponibile ai modelli adottati su scala regionale, per il suo essere caratterizzata da due soli nidi pubblici, peraltro gestiti in regime di convenzione, e da una più ampia rete di nidi privati convenzionati e di servizi integrativi al nido.

Era lecito chiedersi: a partire da questa diversa e *sui generis* realtà istituzionale, si differenzia il vissuto delle educatrici di servizi in convenzione in relazione alla complessità del proprio compito professionale? Muta lo sguardo rivolto a bambini e genitori o eventuali differenze sarebbero, piuttosto, da ricondurre alla specificità del contesto sociale e a caratteristiche oggettivamente imputabili all'utenza? Non sarà forse possibile rispondere per intero e in modo incontrovertibile a queste domande, ma dall'indagine compiuta emergono alcuni dati interessanti.

Innanzitutto i genitori. Anche in questo caso, come già nei molti focus che avevano caratterizzato la prima fase della ricerca, vengono descritti come spesso "stanchi" e "meno sicuri di sé", incapaci di fissare delle regole, in quanto non sanno "nemmeno loro" quali regole sarebbe opportuno dare. Cercano consulenze, risposte e informazioni, spesso senza rendersi conto che molti dei saperi che ricevono sono intrinsecamente contraddittori, poiché provengono da modelli e punti di vista non facilmente conciliabili: "Prendono un po' di qua e un po' di là" e ciò non li aiuta, ovviamente, ad assumere un atteggiamento educativo fondato e coerente. Al tempo stesso, tuttavia, questa loro spinta a porre domande – spesso non facili, talvolta ansiose ed ansiogene per le educatrici, quando non anche poco pertinenti col loro ruolo professionale – pone, nel tempo, le basi per la costruzione di legami di fiducia.

¹ Non essendo possibile, in questa sede, entrare nel merito con ricostruzioni più precise e circostanziate, si rinvia ai materiali di ricerca pubblicati in quel periodo: cfr. M. Contini, M. Manini (a cura di), *Le cure in educazione*, Carocci, Roma 2007; M. Fabbri, *Problemi d'empatia*, ETS, Pisa 2008, cap. III

Al di là delle risposte che ricevono, infatti, i genitori sembrano sentirsi accolti da un contesto nel quale sia possibile dare voce alle proprie ansie ed essere ascoltati, sottraendosi ai rischi di isolamento e di solitudine del proprio compito educativo: è così che anche gli incidenti di percorso, le difficoltà di collaborazione, i conflitti e gli elementi di stanchezza reciproca acquistano valore per il loro consentire una coesione più profonda. Non sempre, ovviamente, le educatrici esprimono un grado di consapevolezza adeguata: a volte, i vissuti di fatica legati alle responsabilità quotidiane, i carichi di lavoro, il bisogno di semplificazione possono indurre a risposte non del tutto adeguate, ma il senso d'appartenenza al *team* di lavoro e la possibilità di confrontarsi all'interno dell'*équipe* sono spesso dati sufficienti a consentire il contenimento delle situazioni più problematiche.

Diversamente da quanto emerso in alcuni segmenti del primo *step* di ricerca, la relazione con le famiglie immigrate non viene vissuta come meno impegnativa rispetto a quella con le famiglie italiane. Talvolta è complesso far comprendere il senso delle *routine* e la necessità di rispettare certe norme di comportamento igienico. Talaltra si creano situazioni di fraintendimento, non sempre agevolmente superabili, per le reciproche difficoltà di comprensione e di abbattimento delle barriere linguistiche. Anche nei casi di coppie miste, con uno dei due genitori italiano, la scelta di privilegiare la comunicazione con quest'ultimo può non essere risolutiva: accade che la relazione tra i coniugi sia conflittuale, e il genitore immigrato non si fidi, oppure che la coppia abbia scelto, come modello culturale dominante, quello del paese di provenienza, piuttosto che di accoglienza, e il conflitto con il servizio si apre comunque.

Peraltro, il numero dei bambini provenienti da famiglie immigrate, in questi servizi, è piuttosto contenuto, a fronte di una elevata eterogeneità di situazioni: e, pur cogliendo alcune linee di tendenza ("le famiglie dell'Est sono meno puerocentriche di altre", dicono ad esempio, le educatrici), spesso la sensazione dominante è di avere a che fare con situazioni di carattere individuale, piuttosto che di stringente rilievo etnico e culturale. Il quadro che esse delineano dipinge un genitore tendenzialmente meno passivo e problematico di quello spesso descritto dalle educatrici dei servizi a gestione diretta nelle più ampie aree metropolitane; fermo restando il permanere di una distanza, che li spinge a non superare certe soglie d'integrazione: "Non partecipano alle assemblee, alle feste, ai laboratori. Nonostante si tenti spesso di coinvolgerli!".

Più marcata anche, rispetto alle impressioni raccolte precedentemente, è l'accentuazione degli elementi di problematicità e disagio dei figli delle coppie separate: "Il genitore solo chiede molto di più", e talvolta si tratta di consigli su che cosa raccontare al figlio per giustificare l'allontanamento dell'altro genitore; talaltra chiedono all'educatrice di entrare nel merito delle tensioni fra gli ex coniugi e di aiutarli a gestire il conflitto. Richiesta che la mette ovviamente in grande difficoltà. Anche il malessere dei bambini viene spesso avvertito prima che i genitori infor-

mino il servizio di quanto sta accadendo: nella fase acuta, i figli sono “agitati, nervosi, aggressivi, possessivi, ipercinetici...”; solo in un caso il bambino non ha espresso alcun segno di disagio, con grande stupore dei genitori, peraltro. E’ lecito domandarsi se questi rilievi siano in parte riconducibili ad una maggiore sensibilità delle educatrici e delle stesse famiglie al problema, considerato che molti dei servizi sono a gestione FISM e vengono da una tradizione culturale e religiosa, che affida forse maggiore peso al valore di indissolubilità del matrimonio.

I bambini. Dalle risposte delle educatrici, risultano “esigenti, perché, a volte, i genitori non rispondono ai bisogni reali.” Rivendicano la presenza dell’adulto e non si accontentano che rimanga sullo sfondo: sollecitano “giochi, attenzioni, presenza”. Si comprende che si tratta di bambini abituati alla presenza dell’adulto, anche a casa la sperimentano, ma tale presenza è spesso filtrata da logiche di tipo consumistico, che spinge i famigliari ad acquistare regali in cambio d’affetto. Alcuni di loro vivono pertanto un’insicurezza profonda, che li spinge a ricercare “coccole” o attenzioni più generali, “per dimostrare che ci sono”. Un altro elemento che genera insicurezza è la tendenza dei genitori a porre loro troppe domande, inducendoli a scelte che non sempre risultano positive e significative o che, più semplicemente, non sono, del tutto, ancora in grado di compiere: “Vuoi andare al parco oppure a casa?” “Quali vestiti ti vuoi mettere?”...

Le relazioni interne al gruppo dei pari risultano più facilmente gestibili durante le attività strutturate, mentre nei momenti liberi intervengono frequentemente situazioni di conflittualità e si accentuano le differenze in relazione all’età e alla diversità di genere: “le bambine sono più autonome”, iniziano a parlare prima dei loro coetanei di sesso maschile e fanno maggiore ricorso ad attività di gioco simbolico; i bambini privilegiano le attività di gioco motorio e di gruppo ed alcuni di loro esercitano spiccate capacità di *leadership* all’interno del gruppo. Le une e gli altri, in generale, appaiono maggiormente informati, ma le cose che sanno non sempre sono necessarie, mentre sovente risultano carenti in relazione ad alcune autonomie funzionali. E’ questo un dato riscontrato, oltre che dalle educatrici di nido, anche dalle insegnanti FISM di scuola dell’infanzia e primaria: non è infrequente, ad esempio, che i bambini abbiano già acquisito competenze di leptoscrittura nel passaggio fra i due ordini di scuola, ma continuano ad incontrare difficoltà nell’allacciarsi autonomamente scarpe e grembiule.

Le risposte fornite dalle operatrici presenti all’incontro, se confrontate con quelle elaborate nella prima fase della ricerca, provenienti da educatrici di nidi comunali a gestione diretta, non sembrano far risaltare differenze significative in relazione alle differenti tipologie istituzionali: probabilmente il fatto di appartenere ad un territorio che presenta dinamiche sociali e culturali non dissimili da quelle che caratterizzano il circostante contesto regionale spinge i servizi a confrontarsi con un medesimo ordine di problemi e a fornire risposte che provengono, comunque, da quel patrimonio di saperi e competenze che i servizi per la prima infanzia, nel corso dei

decenni, hanno costruito e accumulato. Un patrimonio ormai ampiamente diffuso sul territorio, capace di orientare anche l'operatività di servizi con tradizioni educative differenti (come quelli FISM) o di servizi (come quelli a nuova tipologia, a gestione cooperativistica) di più recente formazione istituzionale. D'altronde, da sempre le scuole FISM si considerano "autonome" e non private tout court e, nel caso specifico, vengono scelte anche da stranieri di religione non cattolica; e tutta la rete dei servizi faentini per la prima infanzia sembra muoversi comunque entro quelle logiche di valorizzazione del Sistema Pubblico Integrato, che la spingono a considerarsi parte integrante del territorio e del più complessivo sistema d'istruzione: al punto che l'accesso dei bambini al singolo servizio avviene, nella prevalenza dei casi, mediante compilazione di una graduatoria pubblica.

Dopo i nidi, le scuole d'infanzia: lo spaccato bolognese

I focus realizzati con insegnanti di scuola dell'infanzia comunale della città di Bologna si proponevano di confrontare le loro rappresentazioni su bambini e genitori con quelle precedentemente espresse dalle educatrici dei nidi. Facendo particolare attenzione, ovviamente, ai giudizi di queste ultime in merito alle modalità di conclusione dell'esperienza del nido e a quelli delle prime sulle impressioni riportate ad avvio del percorso successivo. Nel farlo, soffermiamoci innanzitutto sulle figure il cui il quadro era risultato maggiormente problematico: quelle dei genitori, appunto.

I genitori – affermano le insegnanti intervistate – sono spesso ansiosi, “tendono a sostituirsi ai bambini, li trattano come se fossero più piccoli, anche perché, in molti casi, hanno poco tempo da dedicare loro”. “Danno loro tutto e subito” e, nel fare questo, molti di essi appaiono, paradossalmente, come “in balia dei figli”, per citare un'espressione, talvolta usata dai diretti interessati. Non hanno modelli adeguati alle spalle cui ispirarsi per orientare la propria azione educativa ed anche l'aggancio storico con la propria esperienza di figlio e di nipote risulta tutt'altro che scontato. Molti di loro aggirano l'ostacolo, trattando i figli da “principi”, ma ciò genera rabbia nei bambini, in quanto gli “viene dato un ruolo non loro”. Anche su questo piano, peraltro, si sperimentano delle contraddizioni: “Pretendono il meglio dal figlio, ma non sanno relazionarsi da adulti: a tre anni gli fanno fare inglese, ma gli danno ancora il ciuccio.” E mentre alcuni sono permanentemente adoranti, aggiunge una coordinatrice pedagogica, altri lavorano sempre: in entrambi i casi, “manca il tempo per i ritmi quotidiani”.

A fronte di questo spaccato di problematicità, tuttavia, i genitori di oggi – dicono ancora le insegnanti – appaiono più curiosi e motivati, a volte legittimamente preoccupati e, anche quando il tempo scarseggia, investono più energia nella relazione con il figlio. Sono insicuri, certo, un po' incerti sul da farsi, molto più emotivi dei genitori delle generazioni precedenti, ma questa maggiore intensità emozionale veicola opportunità di condivisione e coinvolgimento nella relazione educativa, al-

trimenti impensabili. Si pongono problemi, vogliono capire, rifiutano di restare sullo sfondo: in definitiva risultano più interessati e impegnativi. Nel rapporto con la scuola, lungi dall'esprimere una cortesia convenzionale e di facciata, com'era più frequente in passato, sembrano inizialmente "guardinghi e diffidenti", ma il loro atteggiamento volge, in breve tempo, verso forme di collaborazione cordiali e costruttive. Se inizialmente temono che il bambino non sia seguito in modo adeguato, quando scoprono di avere a che fare con insegnanti motivate e disponibili all'accoglienza, sviluppano vissuti di fiducia che li spingono ad aprirsi nella comunicazione col servizio, al quale "si rivolgono anche per imparare a fare i genitori". E i bambini? Anche qui, il quadro è necessariamente ambivalente. Molti figli unici, circondati da troppi adulti che, a vario titolo, si occupano di loro. Il risultato è quello di sviluppare personalità di stampo narcisistico, "individualiste e competitive, anche se vivaci e competenti": "Sono preoccupata – dice un'insegnante – per il loro futuro adolescenziale." Peraltro, anche la presenza di fratelli modifica solo in parte quest'impressione: hanno comunque relativamente "poche relazioni sociali", risultano difficilmente contenibili, sono "poco attenti alle regole e alle buone maniere, parlano sempre con voce molto alta, urlano: una volta solo alcuni erano così, oggi la maggioranza." Al punto che, su questo piano, pure la relazione fra maschi e femmine risulta poco parlante e significativa. Nella relazione con l'adulto, pretenderebbero la relazione "uno a uno", per poi trattarlo un po' da "zerbino". Dietro tali comportamenti, talvolta, nascondono una maggiore insicurezza: pur essendo cognitivamente più competenti, risultano, nel complesso, fragili. Anche perché molte delle loro autonomie cognitive vengono costruite attraverso i video giochi e attività svolte spesso in solitudine.

A fianco di questi dati, tuttavia, ne emergono altri, di tipo contrario, che riequilibrano il quadro delineato. Al di là di queste percezioni iniziali, si scopre infatti che questi stessi bambini sono spesso entusiasti, sorprendenti, molto affettuosi, quando non solidali: crescendo, le caratteristiche di solitudine, timidezza, irrequietezza si stemperano. Se, anzi, si riesce a favorire il loro radicamento nella quotidianità scolastica, alcune classi diventano "magiche": abitate da bambini capaci di rispettare le regole, di confrontarsi con le esigenze del gruppo, di potenziare le proprie autonomie funzionali e di base. E se il progetto didattico della scuola e l'organizzazione della spazi lo consentono, ci si accorge che i bambini possono divenire facilmente "protagonisti, quando non in parte registi" della quotidianità e vivere importanti esperienze di relazione ed esplorazione che consentono al bambino di crescere in modo globale e unitario, attraverso la continua compenetrazione tra autonomie motorie, competenze simboliche, capacità di cooperazione e rispetto delle regole. Peraltro, afferma un'insegnante, alcune nostre ricostruzioni risentono del contesto, sono cambiate le lenti che utilizziamo per osservarli, le corrispondenti categorie interpretative: in realtà, i bambini sono gli "stessi", da parte loro "c'è sempre attesa e voglia di affidarsi all'educatore". Il vero dato di novità del

nostro tempo – afferma una coordinatrice pedagogica – è l'estrema “varietà di situazioni da servizio a servizio”.

Si comprende, da queste narrazioni, come i bambini e i genitori incontrati dalle insegnanti di scuola dell'infanzia siano in gran parte i medesimi su cui le educatrici di nido si erano espresse con accenti tanto preoccupati e problematici. Anche quelli, oltre il sessanta per cento, che non avevano frequentato il nido, prima della scuola dell'infanzia. Vi sono molte tracce nelle discussioni interne ai focus di quel senso di fatica e complessità che le educatrici vivono, quando hanno a che fare con le emozioni viscerali in gioco nelle relazioni primarie, con l'esclusività e l'ambivalenza dei vissuti di perdita e di attaccamento: e alcune di queste tracce sono in parte riconducibili alla relazione con i bambini e con le famiglie che non hanno usufruito del nido medesimo e si confrontano ora con l'esperienza della separazione. Al tempo stesso, tuttavia, in un caso come nell'altro, si avverte che la fase più “drammatica” di quell'esperienza si è conclusa o si avvia rapidamente a conclusione: inferiore il senso di colpa dei genitori nell'affidare a terzi il bambino di quest'età, molto più veloce il processo di costruzione dei legami di fiducia, più serena pertanto la posizione dell'insegnante, rispetto a quella dell'educatrice di nido. Nonostante il rapporto numerico fra adulto e bambino le sia nettamente sfavorevole.

Peraltro, le valutazioni espresse dagli operatori FISM che operano nella città di Faenza, e che si occupano anche di scuole dell'infanzia e primarie, e quelle ricavate da altre ricerche ed esperienze di formazione, evidenziano che un cambiamento strutturale è intervenuto nella regolazione dei rapporti tra scuola e famiglia: i problemi in gioco nella costruzione dei legami di fiducia, se si affievoliscono nel tempo, continuano ad agire anche nei successivi gradini del sistema scolastico e tornano ad acuirsi anzi di fronte ai problemi connessi al rendimento scolastico e alle corrispondenti modalità di valutazione.² Le trasformazioni connesse al mutamento degli stili educativi danno adito a percezioni di ambivalenza, da parte di insegnanti e educatrici, che era più difficile nutrire in passato: quando i genitori si fermavano sulla soglia del servizio, ossequiosi e intimiditi o, più semplicemente, rispettosi. I genitori di oggi non accettano di restare sullo sfondo, chiedono di partecipare in prima persona all'impresa formativa, anche quando si sentono e/o si dichiarano in difficoltà: e lo fanno mettendo a confronto se stessi e l'insegnante, le differenti percezioni del bambino a scuola e nel contesto familiare, le informazioni e gli sguardi, spesso contraddittori, che si dipanano intorno al lavoro di cura. Un lavoro complesso, sempre, ma che presenta punte di particolare complessità nella vita dei nidi d'infanzia, dove servirebbero percorsi più mirati di formazione, forse di confine tra il lavoro educativo e quello “clinico” in senso lato.

² Cfr. M. Fabbri, *Problemi d'empatia* cit., IV capitolo

I servizi per l'infanzia fra ritardi storici e ambivalenza dei legami col territorio

E che cosa accade in realtà differenti dalla nostra, dove la presenza capillare dei servizi educativi e scolastici non è sostenuta da una storia di lungo corso e dove i legami col territorio avvengono entro spazi circoscritti, non supportati da più complessive logiche di sistema? Nel primo step di ricerca, ci siamo soffermati, come si è visto, sullo spaccato napoletano; vediamo ora che cosa accade in una realtà non meno complessa, come quella della regione Sicilia, quando singoli comuni e territori – anche marcatamente differenti fra loro – decidano di investire nei servizi per la prima infanzia. E' il caso dei comuni di Caltagirone, dove l'analisi si appunta sui nidi d'infanzia, e del comune di Catania, che presenta una rete piuttosto ampia e consolidata di scuole dell'infanzia comunali.

Il primo, il comune di Caltagirone, rappresenta una realtà politica minoritaria nel contesto siciliano: è uno dei pochi, pochissimi comuni amministrati da una maggioranza di centro sinistra e gli Amministratori lamentano la difficoltà di confrontarsi con politiche regionali che non agevolano la promozione e lo sviluppo dei servizi per la prima infanzia. I nidi sono stati aperti circa trent'anni orsono (quindi, in ritardo di un decennio rispetto al territorio nazionale) e funzionano con orario ridotto (dalle ore otto alle quattordici circa): vengono gestiti dagli uffici centrali, anche se questa Giunta ha creato Comitati di Quartiere, allo scopo di favorire forme di partecipazione e coinvolgimento degli utenti e della cittadinanza. Per uniformarsi alle scelte compiute nelle realtà più avanzate, i servizi educativi sono formalmente sotto la competenza del Settore Istruzione; di fatto, però, e per ragioni legate alla sua storia politica e personale, la delega viene ancora attribuita all'Assessore alle Politiche Sociali. Non essendo prevista dalla legislazione regionale una figura di coordinatore pedagogico, il Comune si è dotato di una collaborazione di tipo libero professionale su progetto, che ha, come duplice scopo, quello di contribuire alla qualificazione dei servizi e di favorire l'installazione di una rete interistituzionale, capace di sottrarre i nidi al loro tradizionale isolamento e al rischio dell'autoreferenzialità. Le istituzioni più immediatamente coinvolte da questo processo sono, oltre ai nidi, le scuole dell'infanzia, tutte statali; i servizi sociosanitari, dove anche gli interventi di servizio sociale e socioeducativo (anche quelli di supporto alla scuola, come il sostegno alle attività di studio pomeridiano) risultano assegnati all'ASL; i servizi educativi privati e integrativi al nido, a condizione che dimostrino di possedere requisiti di adeguatezza e compatibilità. Le logiche che stanno dietro tali scelte tendono alla costituzione di un Servizio Pubblico Integrato, in qualche misura riconducibile a quello che si è sviluppato in altre parti d'Italia. Ebbene, dato questo differente contesto sociale e istituzionale, quali sono i problemi che le educatrici di nido si trovano a dover affrontare e le impressioni che riportano in merito ai bambini e alle loro famiglie? Come già emerso nel primo step della ricerca, dai focus di Roma e di Napoli, i bambini vengono descritti con

una netta prevalenza di aggettivi positivi: “Spontanei, affettuosi, carini, belli, simpatici, dolcissimi, curiosi, intelligenti, disponibili, disciplinati, allegri, vivaci, determinati, vulcanici, intuitivi”. Talvolta risultano anche un po’ “malinconici, timorosi, riservati” oppure “monelli e viziati”, ma ciò che davvero media la percezione e si fa veicolo di differenze è l’appartenenza alla classe sociale: sono spesso figli unici, se appartengono alla classe medio-alta, con genitori non più giovanissimi e iperprotettivi, quindi maggiormente a rischio di dipendenza; con fratelli e genitori ancora giovani, quando non giovanissimi, nei ceti popolari, autonomi e socievoli, ma anche più aggressivi e refrattari alle regole. Anche in questo caso, come già nello scenario napoletano, le uniche situazioni complesse fanno riferimento a bambini che, nonostante siano così piccoli, agiscono comportamenti di bullismo. Sono per lo più bambini provenienti dalla classe bassa, “menano, nel gruppo fanno un po’ paura ed esercitano un certo potere, però poi trovano anche fra i bambini della classe media qualche leader antagonista che si ribella.” La causa è imputabile ad esperienze di deprivazione affettiva in famiglia: “Non ricevono coccole e carezze in casa, per cui fanno fatica a dividere l’attenzione dell’educatrice con gli altri bambini.” Il principale punto di convergenza con le rappresentazioni delle educatrici del Nord è quello per cui anch’esse raccontano di bambini che sono cambiati e ricevono più stimoli, anche grazie alla preponderanza di un ambiente mass mediatico che valica i tradizionali confini territoriali. In quanto ai bambini stranieri, “privilegiano il senso d’appartenenza alla comunità d’origine, ma sfruttano occasioni di integrazione date, andando, ad esempio, ai compleanni.” Nel tempo, i maggiori cambiamenti sono legati al fatto che anche i bambini di famiglia abbiente ora frequentano i servizi e che quelli di famiglia più modesta si sono ulteriormente impoveriti: anche nei nidi, dunque, si è ampliata la forbice fra ricchi e poveri, con maggiore varietà di situazioni per le operatrici che vi lavorano.

Più ambivalenti e controverse le rappresentazioni sui genitori: “Disponibili, interessati e vivaci, gentili, premurosi, a volte esigenti”, ma anche “diffidenti, presuntuosi, superficiali, apprensivi, frettolosi, insicuri, quando non apatici”. Anche qui è molto forte la tendenza a chiedere, ponendo domande non sempre pertinenti con il ruolo professionale dell’educatrice, e l’appartenenza del genitore ad una classe sociale, piuttosto che ad un’altra, non fornisce garanzie sulla loro minore o maggiore disponibilità ad avere verso il nido un atteggiamento collaborativo. Gli unici di cui si possa affermare, in modo generalizzato, che risultano “più umili e gentili” sono i genitori immigrati: “Ti danno piena fiducia. Si lasciano cogliere e conoscere. Si adattano.”

Veniamo infine alla città di Catania. Caratterizzata da un’ampia rete di servizi di nido e di scuola dell’infanzia a gestione diretta, sembrerebbe favorire, in prima battuta, le logiche di continuità orizzontale e verticale, il dispiegarsi dei legami interistituzionali e col territorio, secondo modelli più simili a quelli della realtà bolognese e torinese. Tuttavia, da un’analisi più approfondita, si evince che i nidi sono af-

fidati in gestione alle Circoscrizioni in cui il territorio comunale è suddiviso e godono di un livello di radicamento nella vita di quel territorio, che alle scuole dell'infanzia sembra essere precluso: queste ultime sono di competenza degli uffici centrali (ovviamente, con delega al Settore Istruzione), ma, soprattutto, vengono attuate ormai da anni politiche di progressiva dismissione, tali per cui, man mano che le insegnanti anziane cessano dal servizio, anziché procedere alla loro sostituzione, si compiono scelte di riduzione del personale e, conseguentemente, dell'offerta complessiva. I plessi, peraltro, risultano talvolta sovradimensionati, accentrando all'interno di uno stesso edificio un numero piuttosto alto di sezioni: un dato, questo, che ricorre in altre realtà esaminate nel primo step di ricerca e che sembra essere uno degli elementi di svantaggio dei modelli di gestione dei servizi scarsamente decentrati.

Anche i funzionari del Settore Istruzione, pur collaborando all'espletamento di attività culturali e educative rilevanti su scala cittadina e costituendo figure di riferimento qualificate per le scuole, non sembrano trovarsi nelle condizioni idonee a mantenere un contatto ravvicinato e continuativo con i servizi e a fungere, a tutti gli effetti, da responsabili pedagogici e gestionali: d'altronde, come si è detto la Regione Sicilia non contempla, nei propri organigrammi, la figura del Coordinatore Pedagogico. Funzioni di Coordinamento Pedagogico su progetti mirati vengono svolte, in casi isolati, da collaborazioni di natura libero professionale, con conseguenti difficoltà di radicamento e sviluppo nel tempo.

I focus group hanno coinvolto in questo caso un numero elevatissimo di insegnanti di scuola dell'infanzia. L'immagine che ne esce è quella di un servizio qualificato, ma fortemente didatticizzato, che privilegia gli interventi di continuità in uscita (dalla scuola dell'infanzia verso la scuola primaria) piuttosto che in entrata (a partire dalla precedente esperienza di nido): questo nonostante il comune di Catania gestisca direttamente sia i nidi che le scuole d'infanzia e potrebbe pertanto favorire procedure di raccordo e di integrazione reciproca; e nonostante molte insegnanti abbiano trascorso un lungo periodo di servizio all'interno dei primi, prima di approdare alle seconde. Una delle ragioni forse è da individuare nelle basse percentuali di frequenza dei nidi medesimi e in una politica di gestione dei servizi educativi e scolastici che, anziché far valere gli elementi di specificità del territorio, tende ad uniformarsi il più possibile al modello centralizzato statale. Le insegnanti stesse, peraltro, raccontano che anche bambini di bassa, bassissima estrazione sociale vengono indotti dalla famiglia a frequentare la scuola dell'infanzia, per acquisire precocemente le competenze di calcolo e di leptoscrittura: in modo da poterli più agevolmente inserire nel mercato nero del lavoro, anche in età molto precoci.

Come già per le educatrici di Napoli e di Caltagirone, l'immagine che queste insegnanti delineano del bambino è in netta prevalenza positiva: dipingono un bambino vivace e solare, curioso ed espansivo, intelligente e affettuoso, sorridente, sereno, perspicace. Le situazioni più problematiche hanno spesso a che fare con

l'oscillazione fra leaderismo e gregarismo e con le loro possibili degenerazioni in forme un po' precoci (e appena abbozzate ovviamente) di bullismo. Infine, mentre alcuni bambini, tanti, rivelano proprietà di linguaggio, altri, e il numero sembra destinato a crescere – secondo alcuni insegnanti – presentano difficoltà e lievi ritardi linguistici, al punto che si renderebbero opportuni interventi di carattere logopedico, che le famiglie fanno fatica ad accettare. Ci si potrebbe chiedere se sia attribuita in queste scuole una maggiore importanza ai problemi di linguaggio, a fronte del fatto che esse assolvono in anticipo al compito di alfabetizzazione: un dato simile, tuttavia è emerso anche dai focus con le operatrici dei servizi bolognesi (insegnanti e coordinatrici pedagogiche), dove le iniziative di continuità verso la scuola primaria non sono centrate sull'anticipo degli apprendimenti, ma privilegiano l'acquisizione delle competenze relazionali e sociali, delle autonomie di base, delle capacità di spazializzazione e di altri livelli connessi allo sviluppo psicomotorio. Sarebbe interessante entrare nel merito di queste difficoltà, con strumenti osservativi adeguati, per comprendere a quali fattori siano riconducibili e che significato acquisiscano nei due differenti contesti.

Anche l'immagine delineata dei genitori, conferma i tratti salienti sin qui emersi: genitori molto critici ed esigenti, oppure disponibili e collaborativi, spesso a prescindere dalla classe sociale di provenienza. Vi sono situazioni complesse, di famiglie che hanno un rapporto organico con la criminalità organizzata, ma non sempre questo si traduce in problemi conseguenti nell'inserimento del bambino: “Il legame tra mafia e bullismo è tutt'altro che automatico” – osservano alcune insegnanti. Un dato che risulta molto più parlante e significativo è l'età dei genitori: molti, moltissimi di loro sono giovani, anzi giovanissimi: al momento dell'inserimento del figlio nella scuola dell'infanzia, molte di loro hanno appena compiuto o stanno per compiere la maggiore età, eppure risultano spesso cordiali e rispettose con le insegnanti, disponibili verso i figli. Un elemento di fragilità ha a che fare invece con le modalità di composizione dei gruppi classe: sono i genitori che scelgono le sezioni e si associano fra di loro, e ciò spesso fa sì che alcune situazioni siano globalmente positive, vere e proprie isole felici, mentre altre risultano dominate da situazioni di marginalità sociale.

Bibliografia

- M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2003
M. Contini, M. Manini (a cura di), *Le cure in educazione*, Carocci, Roma 2007
M. Fabbri, *Problemi d'empatia*, ETS, Pisa 2008