

Il confine educativo e i suoi dintorni

Silvia Leonelli

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

s.leonelli@unibo.it

Abstract

Riconosciuta la polisemia della definizione “cura educativa”, il report ne analizza un singolo frammento: il senso di responsabilità individuale e professionale. Vengono qui presentati in modo narrativo i risultati di una ricerca sulla responsabilità educativa al Nido il cui obiettivo era quello di far emergere significati, modelli e rappresentazioni, nonché aspettative, opinioni e proiezioni, delle persone coinvolte: educatori/educatrici di Nido in servizio da anni e studentesse del terzo anno del Corso di studi in *Educatore di Nido e di comunità infantile* dell'Università di Bologna. Il confronto tra i due differenti gruppi ha fatto emergere un'interessante dinamica relativa alla costruzione dell'identità professionale della figura di “educatore/trice di Nido”: il progressivo restringimento dei *confini* della responsabilità educativa.

Parole chiave: confine, responsabilità, professioni educative

Prima che si passi la porta
si può anche non essere consci che c'è una porta.
Si può pensare che c'è una porta da attraversare
e cercarla a lungo
senza trovarla.
La si può trovare e
può darsi che non si apra.
Se si apre si può attraversarla.
Nell'attraversarla
si vede che la porta che si è attraversata
era l'io che l'ha attraversata
Nessuno ha attraversato la porta
non c'era porta da attraversare

nessuno ha mai trovato una porta
nessuno ha mai compreso che mai c'è stata porta.
R. D. Laing, *Nodi*¹

L'universo simbolico della cura comprende, tra le altre, una diramazione laterale che merita qualche approfondimento. Nei nostri contesti educativi, per come si è venuta configurando negli altri report della ricerca complessiva la cura è *prassi*, buone pratiche e buoni gesti; è *teoria*, riflessione, conoscenza scientifica; è *circularità prassi-teoria*, meta-azione e meta-pensiero sulla relazione educativa. Non solo: la cura è attivazione *emotiva*, è calore, vicinanza; è rielaborazione *cognitiva*, esercizio di saperi; è *circularità emozionale-cognitiva*.

Questi i principali significati, da cui si evince che la cura educativa è un *intreccio sapiente* di consapevolezza, attenzioni, sollecitudini che sostiene-accompagna i bambini nella crescita, verso l'autonomia. Ora proseguiamo, per aggiungere alla politemia di cura il concetto di *responsabilità*: aver cura/prendersi cura dei bambini significa *anche* farsene carico, sentirsi professionalmente e personalmente impegnati a lavorare per la loro educazione.

1. L'emergere di una "evidenza"

L'assonanza forte tra *cura* e *responsabilità* è apparsa direttamente nelle parole delle educatrici durante i *focus-group* relativi al segmento di ricerca "Gli ostacoli della cura" – al cui interno si colloca la presente "diramazione" - e ha subito prefigurato un senso di responsabilità che va intesa nell'accezione esistenziale, non giuridica. Appariva un quadro dai colori intensi - "*Come educatrice pratico il motto i care you, ti curo perché esisti per me; ogni bambino è importante, sto nella relazione come professionista e come essere umano* – poco definibile, però, mediante le consuete categorie pedagogiche.

Si percepiva nelle educatrici una difficoltà a mettere a fuoco con esattezza concetti che, a dispetto di ciò, risultavano nitidamente per contrapposizione: "*Io non mi occupo di... non mi compete... questo non riguarda me...*". Sollecitate al proposito, parlavano con agio della responsabilità al Nido facendo riferimento all'aspetto normativo, alle leggi regionali, alle disposizioni comunali, al "dover fare" e al "dover essere" dandoli per consolidati nella pratica.

Il piano di analisi interessante, però, era altrove: nell'implicito, nel non-detto, nella distanza tra percezioni e vissuto di ciascuna su questo tema. Le educatrici, infatti, mostravano di muoversi in modo coerente con un sottinteso che non sembravano percepire e, soprattutto, che non riuscivano ad esprimere in modo articolato. Ma c'era un'evidenza innegabile: nei loro discorsi il *confine* delimitante "è mia respon-

¹ R. D. Laing, *Nodi. Paradigmi di rapporti intrapsichici e interpersonali*, (1970) trad. it, Einaudi, Torino 2004, p. 89.

sabilità di cura” da “non è mia responsabilità di cura” appariva come una barriera concreta, quasi un *muro* mentale e fisico.

DAL VERSANTE SPAZIALE-TERRITORIALE-ORARIO, alcune dichiaravano di sentirsi responsabili della cura dei bambini *fino* al cancello dell’asilo, altre collocavano la *soglia* della cura sulla soglia della sezione, altre ancora dichiaravano di non essere garanti dei bambini una volta terminato l’orario. La cura aveva un limite temporale-spaziale ben delineato ma non condiviso esplicitamente con le colleghe e le altre operatrici. Ciascuna per sé mostrava di aver definito l’ampiezza del proprio “campo di responsabilità” e di lasciarlo implicito, nel fare, nel lavoro giornaliero.

ANCHE DAL VERSANTE DEGLI AMBITI EDUCATIVI la responsabilità della cura dava prova di possedere un *confine*. La quasi totalità delle educatrici affermava di essere (cor-)responsabile del benessere e dell’educazione dei bambini, e questo è un dato comune e qualificante. Chiedendo particolari, esse riferivano che la loro concezione di “educazione” riguardava far avvicinare/far apprendere la gestione delle regole sociali, delle relazioni, dei tempi e degli spazi comunitari. Solo alcune arrivavano a dettagliare talmente tanti aspetti di loro coinvolgimento (in senso estensivo, umano e lavorativo) da prefigurare un compito professionale “globale” con una responsabilità di cura che spaziava dall’alimentazione all’igiene fino alla sfera religiosa.

Analizzando le risposte emergeva, dunque, uno scarto: in senso generale le educatrici collocavano la responsabilità della cura all’*interno* del Nido, *totalmente* loro, mentre all’*esterno* la consideravano di *dominio* dei genitori e del resto del mondo. Nel vissuto personale, invece, iniziavano a frazionare il mondo-Nido (e i suoi obiettivi educativi) in settori ben distinti.. al negativo: “*questo non riguarda me.. non è mio compito.. quello tocca al collettivo.. alla collega.. all’altra sezione..*”.

Un elemento colpiva, dunque, in questi risultati di ricerca: la difficoltà di *mettere in parola* il legame tra cura e responsabilità e la parallela, manifesta, capacità di *mettere in pratica* tale legame, di sentirlo sulla pelle tutti i giorni. Questo stava a testimoniare l’opportunità di promuovere una riflessione specifica su questa connessione ambigua.

Il *confine* - immagine di immediata comprensione, esperienza di cui tutti abbiamo avuto prova, linea simbolica tra dentro e fuori, tra io e non-io, tra noi e loro...- è sembrata la migliore tra le parole-chiave per esplorare la questione: “Stabilire un confine.. significa fondare uno spazio, definire un punto fermo da cui partire, e a cui fare riferimento, una linea certa e stabile, almeno fino a quando non si modificano le condizioni che l’hanno determinata”². Rispetto al termine “frontiera”, ugualmente pertinente, il confine presenta un vantaggio innegabile in quanto è

² P. Zanini, *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Bruno Mondadori, Milano 1997, pp. 14-15.

un'immagine che obbliga a fare chiarezza in se stessi. La frontiera è "instabile" per definizione, "vaga zona in cui tutto si confonde e si mescola"; il confine è, invece, distinzione netta, si sta "di qua" o "di là" e di là c'è l'altro, il mistero, ciò che disturba o viene rifiutato, c'è il non-conosciuto o, come annotavano gli antichi cartografi, oltre il bordo esterno "hic sunt leones".

2. Descrizione della ricerca

Il presente segmento di ricerca è nato proprio per cercare di avvicinare la questione della responsabilità educativa e del suo *confine*, senza pretesa di generalizzazione dei risultati, lasciandosi incuriosire dall'ambiguità del concetto e dalla fatica di spiegazioni avvertita nei soggetti interrogati. Anzi, quasi assaporando la difficoltà di andare verso i confini, *luoghi non-luoghi* dove è facile imbattersi nell'imprevisto e muoversi a tentoni nello *scomodo* "Mentre si cercano quei margini che difficilmente riusciamo a osservare chiaramente, anche se spesso ne affermiamo con certezza l'esistenza"³.

DAL PUNTO DI VISTA SPAZIALE-TERRITORIALE-TEMPORALE le questioni cui ha tentato di rispondere la ricerca sono le seguenti: dove "termina" la cura dei bambini per le educatrici (sezione, cancello, cortile; alla fine dell'orario di lavoro, quando si tolgono il grembiule, oltre...)? Fino a *dove/quando* un'educatrice pensa "tocca a me fare, provvedere, dire, pensare, ecc..", "oltre questo punto/momento tocca ad altri..."? Tale *confine* è percepito concretamente, ne viene riconosciuta la dimensione simbolica...? In questo caso, qual è il suo significato prevalente (es: salvaguardia della vita privata, rispetto del ruolo dei genitori, difesa dall'invasione delle famiglie dei bambini, protezione dal *burn-out*, barriera emotiva, altro...)?

DAL PUNTO DI VISTA DEGLI AMBITI EDUCATIVI, le domande che hanno guidato la ricerca sono le seguenti: quali dimensioni educative sono ritenute di pertinenza delle educatrici? Quali quelle di spettanza dei genitori, della famiglia, della società, di altri...? Ovvero: la cura dei bambini così piccoli dove "termina" al Nido? Quale aspetto della cura educativa fa "scattare" il senso di responsabilità e cosa ne resta escluso?

A questo punto è diventato essenziale andare a cogliere LA DINAMICA DI QUESTO CONFINE EDUCATIVO che si mostrava in modo così chiaro nei *focus-group* del macro-segmento di ricerca ma sempre implicito: poiché si tratta di una dimensione "interiorizzata" resta uguale nel corso del tempo? Si allarga man mano che un educatore lavora nel Nido, si rimpicciolisce? Diventa più rigida, più permeabile?

Proprio per dare una risposta a queste domande, e per tentare di cogliere il movimento tra *proiezioni* e *aspettative* (di chi si sta preparando per questa professione) e

³ P. Zanini, *Significati del confine*, op. citata, pp. XIII e XIV.

percezioni e vissuti (di chi lavora già da anni), si è proceduto nell'anno 2006 con una rilevazione che ha intrecciato metodologie qualitative e quantitative.

Per quanto riguarda gli strumenti della ricerca e la popolazione del campione, sono state raccolte le opinioni di 103 persone nei *focus-group* e 100 nei questionari, così suddivisi:

- *focus group*, realizzati in più incontri, per un totale di 53 educatori/trici dei comuni di Modena, Bologna, Alta Valle del Reno;
- *focus group*, eseguiti in più incontri, per un totale di 50 studentesse del terzo anno del corso di studi in *Educatore di Nido e di comunità infantile* dell'Università di Bologna, unico in Italia a formare i/le futuri/e educatori/trici;
- *un questionario* per educatori/trici che da tempo lavorano nei Nidi (in totale 34, la maggioranza donne);
- *un questionario* per le studentesse (66 in totale, tutte donne);

Gli obiettivi espliciti di questa sotto-azione di ricerca sono stati quelli di iniziare a conoscere la relazione tra *responsabilità e cura*; di identificare i principali *confini della responsabilità* percepiti da ciascuna nell'azione educativa (spaziali, territoriali, temporali, di contenuti); di paragonare vissuti e rappresentazioni di educatrici in servizio e studentesse del Corso in Educatore di Nido.

3. Il confine della responsabilità, nelle parole di studentesse e educatrici

Per ciascuna delle tre domande portanti – quale confine territoriale-temporale? quale confine per gli ambiti educativi? quale evoluzione del confine? - vale la pena presentare qualche annotazione tratta dalla ricerca, riportando, per ciascuna, prima l'opinione delle studentesse e di seguito quella delle educatrici.

IL CONFINE TERRITORIALE-TEMPORALE DELLA RESPONSABILITÀ: LE STUDENTESSE

Raggruppando le risposte ai quesiti aperti del questionario si delinea un ritratto nobile delle future educatrici: *“Io sono educatore anche fuori, al supermercato, alle poste.. in ogni luogo. Sono responsabile anche quando incontro il bambino in un giardino pubblico o alla stazione, senza sostituirmi ai genitori. Non posso farmi trovare in un parco che butto le carte per terra nonostante ci sia un cartello di divieto ben visibile e un mio bimbo che mi guarda e saluta! L'educatore è educatore non solo all'interno del Nido: un po' come il medico che si trova in una situazione in cui c'è bisogno di lui e anche se non in servizio, sarà portato a intervenire”*. Sono aspettative cariche di positività; le studentesse, giunte al terzo anno del Corso, sentono il desiderio di andare a lavorare nei Nidi, hanno un'immagine ottimale della professione. Può essere considerato un aspetto di buon auspicio per certi versi (quando non si trasforma in idealizzazione), ma non deve celare l'enfasi rivolta alla relazione con il bambino (uno, solo, singolo), ritenuta centrale nel lavoro. Altre, importanti, realtà restano in disparte, tra cui i rapporti con il gruppo dei bambini,

con i colleghi, con i genitori, con il personale; i legami con il contesto culturale, economico, sociale, ecc. e i suoi condizionamenti; il riferimento ad aspetti concreti, diciamo sindacali. Se, da un lato, le studentesse mostrano di aver interiorizzato “il monito dell’individualizzazione”, l’esortazione che caratterizza ogni riflessione sull’educazione (bisogna osservare e prestare attenzione ad ogni singolo/a bambino/a, calibrando gli interventi sulle sue specificità, sulla combinazione di competenze..), dall’altro sembrano semplificare la *pluralità* (del gruppo, degli incontri, dei livelli, delle variabili..) della realtà-nido.

Le riflessioni delle studentesse, poi, consentono di percepire qualcosa a proposito della costruzione dell’identità professionale, di quel movimento, interiore e non solo, che fa transitare dall’“entrare in ruolo” all’“essere di ruolo” (per utilizzare il gergo della scuola). Alcune, infatti, mostrano una sorta di scissione tra quanto vivono da educatrici (sul lavoro: come si mostrano, come si sentono...) e quanto vivono altrove (in famiglia, con gli amici, in altri gruppi, ecc.): “*La mia responsabilità educativa non ha confine: se incontro il bambino al supermercato non posso farmi trovare a dire ad esempio le parolacce, se con lui ho sempre detto che le parolacce non si dicono*”. E poi aggiunge: “*Mi scuso per l’esempio banale*”. Ma banale non è perché ricorda che all’inizio di ogni lavoro si nota la non-ancora-avvenuta interiorizzazione, nell’identità personale, del vissuto professionale. C’è chi afferma di “entrare nel ruolo” e poi di “uscirne” a proprio piacimento; c’è chi palesa una fatica nel modificare il comportamento a seconda del contesto; c’è chi avverte una discrepanza forte tra l’agito (per sé) e l’auspicato (per i bambini). O meglio, c’è chi si sente *ancora al di qua* del ruolo. Al contrario, alcune affermano che: “*La mia responsabilità va oltre l’edificio, perché mi porto sempre con me il mio ruolo, al supermercato, ai giardini.. non posso togliere dalla mia identità il lavoro che faccio*” lavoro che, evidentemente, è integrato e armonizzato nella narrazione identitaria⁴.

In generale, comunque, le studentesse pongono il limite esterno in due punti precisi: nel momento del *passaggio* dei bambini ai genitori, “*Alla fine della giornata*”, oppure del *passaggio* alla scuola materna: “*La responsabilità educativa ha un largo campo di azione. Forse termina nel momento in cui l’educatore “perde” quel bambino (perché magari si trasferisce o passa alla materna) cioè nel momento in cui non fa più parte del “contesto di vita” dell’educatrice*”. Si fa riferimento al fatto di essere gli adulti con mansioni educative laddove sono presenti bambini, al Nido e fuori: “*La mia responsabilità agisce fino a quando sono l’adulto con il bambino*”. Notiamo un punto qualificante: nel nostro contesto socio-culturale, generalmente, ragazzi e ragazze di questa età sono soliti/e sentirsi ancora adolescenti quando invece le studentesse del campione (forse proprio perché lavorano con i piccoli) non temono di definirsi adulte.

⁴ Cfr, a proposito del legame tra i ruoli sociali e la costruzione dell’identità personale, S. Leonelli, *Molteplicità. L’identità personale tra narrazione e costruzione*, CLUEB, Bologna 2003.

Il confine temporale merita un approfondimento. Le studentesse sanno che alcuni aspetti della loro relazione con i piccolissimi, pensiamo ad esempio all'educazione degli sfinteri, si riverbererà per tutta la vita. Avvertono il valore della loro opera, la delicatezza del compito, l'importanza di affrontarlo senza improvvisazioni, ricordando e applicando le conoscenze teoriche apprese durante il percorso universitario. In modo che illumina un aspetto psicologico significativo del prepararsi ad un impiego, vivono con grande serietà la responsabilità delle loro azioni di cui non eludono le conseguenze future. Sentiamolo nelle formulazioni di due diverse studentesse: la prima pone il termine della propria responsabilità nell'istante in cui i bimbi compiranno.. diciotto anni: *“La mia responsabilità educativa non finisce mai! Può solo limitarsi nel momento in cui il soggetto arrivando alla maggiore età inizia un percorso che lo porterà alla completa maturità (si spera!)”*; la seconda rilancia spingendosi fino... alla morte: *“Penso che il confine della mia responsabilità educativa vada oltre: anche quando si affida a fine giornata il bambino alla famiglia la responsabilità non finisce, proprio perché riguarda il garantire il miglior futuro possibile. Potrebbe avere una fine quando il bambino ha compiuto tutto il suo ciclo vitale, fino al suo ultimo giorno”*. Questi sono casi-limite che tuttavia segnalano quanto seriamente considerino le conseguenze della loro opera educativa e la necessità di un impegno etico per la co-costruzione esistenziale dei bambini.

IL CONFINE TERRITORIALE-TEMPORALE DELLA RESPONSABILITÀ: LE EDUCATRICI

I discorsi delle educatrici sono improntati a maggiore disincanto. La responsabilità del lavoro viene avvertita e vissuta in maniera seria ma con un retro-pensiero che dà sollievo: *“Non possiamo risolvere i loro problemi di una vita in una mattinata!”*. Non a caso, il confine della responsabilità di ciascuna, e del Collettivo, è maggiormente circostanziato. Si fa riferimento a dimensioni fisiche/territoriali: *“La mia responsabilità termina quando esco dall'edificio”*, *“Quando consegno i bambini ai genitori?”* oppure simboliche: *“Ti togli il vestito poi esci e vai; il vestito è rimasto qui”*. O, ancora, ad un limite temporale (che concorda con quello, riportato sopra, delle studentesse): *“Per fortuna dopo due anni vanno alla materna”*.

Il confine, dunque, c'è. Meglio: ci sono confini che sappiamo, quelli “ovvi”, comuni a tutti i servizi e le istituzioni. Come spesso accade, si notano guardando dall'altro punto di vista. Per lo spazio: di norma, i bambini non possono portare dentro oggetti, ciuccio, caramelle, cibo; parimenti, i genitori non possono far entrare torte di compleanno, macchine fotografiche, giochi e vestiti usati, ecc. Per il tempo: di solito, dalle nove di mattina alle dodici e trenta la porta principale è chiusa, in seguito si aprono *varchi* orari per far uscire bambini.

Ma ci sono anche confini meno ovvi, quelli della responsabilità, visibili nelle zone di inter-regno: *“All'uscita, quando c'è già la mamma e il bimbo butta all'aria i giochi, devo riprenderlo io? Dovrebbe farlo il genitore, ma non lo fa?”*. Una collega ribatte: *“Anche se sono presenti i genitori io intervengo, in modo diverso ma lo faccio”*: questo scambio fa partire, nel

focus-group in questione, una discussione soprattutto su una circostanza specifica che riguarda tutti: chi è responsabile quando sono presenti contemporaneamente gli elementi della triade educatrici-bambini-genitori? Un caso macroscopico arresta la discussione: chi è responsabile se, imprevedibilmente, come racconta un'educatrice di un Centro Giochi, un nonno che accompagna il nipote colpisce un altro bambino che lo sta infastidendo?

In tutti i casi di difficile gestione le educatrici sottolineano che la responsabilità è personale, certo, ma è al tempo stesso *diffusa*; viene considerata socialmente determinata e socialmente intesa; c'è un costante richiamo al Collettivo e, in particolare, ai colleghi e alle colleghe di sezione.

Si avverte, inoltre, una marcata territorialità e il tentativo di separare *lavoro* e *vita privata*, variabile che diventa significativa soprattutto per chi lavora e abita nei piccoli paesi. Qui il confine va mantenuto con più forza, affermano le educatrici dell'Alta Valle del Reno, "*Se no i genitori ti invadono. Devi essere tu a dare i confini?*". Un episodio su tutti: i genitori scoprono che una delle educatrici abita vicino a loro e scherzano con il bimbo: "*Abbiamo trovato chi ti porta al Nido!*" ripristinando, inconsapevolmente, la millenaria tradizione del Pedagogo, lo schiavo che accompagnava a scuola i bambini nell'antica Grecia.

Un ultimo contributo da citare, per la sua profondità, proviene da un'educatrice modenese che afferma in un primo tempo: "*La mia responsabilità termina quando il bambino va a casa sua*". Poi ci ripensa e aggiunge: "*Anzi, termina quando io restituisco alla famiglia il racconto, la narrazione del percorso che quel giorno il bambino ha compiuto*".

IL CONFINE DEGLI AMBITI EDUCATIVI: LE STUDENTESSE

Nelle parole delle studentesse il confine della responsabilità è talmente ampio da apparire lontano sull'orizzonte, sfumato: "*Non ha confini: anche in un ambiente extrascolastico ho responsabilità educativa. Non c'è un punto preciso in cui termina la mia responsabilità educativa. La società in sé dovrebbe essere una comunità educante*". E qui si avvertono echi di buone letture pedagogiche. La responsabilità è totale (in ogni tempo, spazio..) e globale (in ogni settore dell'esistenza..). Le studentesse si sentono profondamente responsabili dei bambini, pensano di doversi fare carico della loro crescita, delle difficoltà, dei bisogni. Raggruppando alcune risposte il discorso diventa: "*La responsabilità non si limita ad uno spazio fisico ma va alla dimensione personale. L'educatrice si occupa della vita del bambino dentro e fuori del Nido. L'educatrice deve preoccuparsi di tutto il contesto che ruota intorno al bambino*". Ma per "occuparsi di tutto il contesto" (in un'accezione meno titanica..) occorrerebbe procedere a serrate analisi plurifattoriali - dall'ambiente socio-culturale-storico in cui vivono i bambini ai modelli educativi trasmessi dai media...- nonché costruire quelle alleanze educative, di cui ha parlato M. Contini, con altre figure di attaccamento. Questo livello di approfondimento deve essere ancora raggiunto, in quanto sfugge alle studentesse il riconoscimento (quasi epistemologico) della pluralità e della relativa problematicità. Ad esempio,

nelle loro attese la relazione con le famiglie presenta più luci che ombre. Non avvertono la complessità insita nella sovrapposizione di interventi educativi, neppure la possibile conflittualità. La relazione sarà nitida, definita, rispettosa. A più riprese dicono di voler stare attente a non invadere i compiti dei genitori, le abitudini di vita: *“Il mio ruolo si espande fino al punto in cui non va ad interferire in modo invadente nella vita familiare. Se le nostre idee dovessero essere diverse rispetto a quelle impartite ai bambini (es: la religione) queste ultime si dovranno ascoltare, capire e rispettare senza alcuna modifica”*. In realtà, ritengono che non si verificheranno questioni al proposito proprio perché sono certe di riuscire ad instaurare una produttiva collaborazione con la famiglia: *“Credo che sia la famiglia sia il Nido abbiano la responsabilità educativa, quindi quella dell’educatore “termina” e “continua” nel momento in cui il bambino viene affidato alle cure dei genitori”*.

IL CONFINE DEGLI AMBITI EDUCATIVI: LE EDUCATRICI

Le educatrici circoscrivono con maggiore precisione i compiti che derivano dalla loro responsabilità educativa. Tra essi risaltano, in particolare, l’educazione al rispetto delle regole condivise, del “no”, dei tempi di attesa; delle principali norme di comportamento sociale e non solo; delle abitudini igieniche. Nei periodi successivi all’inserimento le educatrici sembrano sentirsi “garanti” rispetto all’alfabetizzazione alla vita comunitaria; in seguito la pressione pare alleggerirsi.

Il confine c’è. Se volessimo visualizzare la questione, dovremmo dire che c’è *un confine per ogni educatrice per ogni famiglia per ogni bambino/a per ogni diverso momento*, un groviglio di “steccati” variamente collocati. In particolare, comunque, il bordo esterno riguarda le famiglie dei bambini.

Va riportata un’osservazione: prima di rispondere a qualsiasi domanda della ricerca le educatrici si confrontano con la loro “nuova” immagine dei genitori, legata alle trasformazioni sociali-culturali-economiche del nostro contesto e sentono la necessità di fare premesse, di far partire il discorso da lontano. Solo al termine di tale preambolo - che può segnalare, al tempo stesso, solidarietà, buona competenza, ottimo aggiornamento, volontà di compiacere l’interlocutore... - si sentono autorizzate ad esprimere le questioni spinose, le critiche negative. Le educatrici in servizio da decenni riconoscono nelle famiglie un patrimonio di informazioni scientifico-culturali impensabile fino a qualche tempo fa; riscontrano una maggiore attenzione agli aspetti emotivi e relazionali; notano una buona presenza dei padri nella gestione della vita quotidiana, dal punto di vista qualitativo e quantitativo. Tuttavia, avvertono nelle famiglie nuovi e diversi segnali di fragilità. Non a caso un’educatrice esperta afferma sorridendo: *“Certo che negli ultimi vent’anni l’inserimento è cambiato: ora devo prendere in braccio prima di tutto i genitori poi il bambino!”*.

Le educatrici dei Centri Giochi, in grado di problematizzare e articolare bene le questioni affrontate nei *focus-group*, notano che, a fronte di cambiamenti globali registrati in ogni attore della scena educativa (bambini, famiglie, educatrici medesi-

me, cultura del Nido, società in generale...), uno in particolare le colpisce: la *delega della responsabilità* operata dai genitori. Non verso le educatrici medesime bensì verso... i figli. Afferma un'educatrice bolognese con un'esperienza ventennale: "Oggi le scelte vengono lasciate ai bambini, i genitori lasciano a loro la responsabilità: "dove vuoi andare? Cosa vuoi mangiare?". Ribatte una sua collega in servizio da trent'anni: "L'adulto sembra avere perduto il suo ruolo, quello di dirigere la situazione. E' il bambino che decide. E' questo che fa sentire il genitore in pace". Se in famiglia i bambini decidono tempi e spazi secondo i loro desideri non altrettanto può/deve accadere al Nido, che è un luogo mentale e fisico in cui l'adulto-educatore si sente responsabile di una cura che è certamente relazionale, emotiva, ecc., ma anche organizzativa e *pratica*, per richiamare il testo di L. Mortari⁵.

Se il confine è avvertito nella relazione con i genitori, non altrettanto succede con i bambini: durante un *focus-group* le educatrici dicono sorridendo: "Non c'è confine: l'abbraccio, i gesti, la cura, ci lasciamo invadere". Ma se il discorso scivola nella questione dell'igiene personale – indicatore di confine? - alcune educatrici rivelano un lato "occulto" della professione. Chiarito che la dimensione della pulizia è soggetta a larga interpretazione personale, affermano: "Spesso il nostro concetto di pulizia non è quello dei genitori. Se arriva il bambino che puzza, che ha le unghie lunghe, si fa fatica ad abbracciarlo, coccolarlo; allora lo laviamo di nascosto, dicendo poi ai genitori che ha giocato con l'acqua". Ci sono bambini, loro dicono, che giocano con l'acqua tutti i giorni...

LA DINAMICA DEL CONFINE TRA STUDENTESSE E EDUCATRICI/TRICI

Una coppia di domande aperte del questionario chiedeva di esprimere un parere rispetto all'opportunità di aiutare un/a bambino/a che vive un problema, non specificato. Meglio: rispetto alla responsabilità di cura dei bimbi in difficoltà *dentro* e *fuori* dal Nido.

LE STUDENTESSE non paiono distinguere in maniera netta tra *dentro* e *fuori*. Afferma una studentessa: "Per responsabilità intendo curare il gruppo nel senso di interessarmi, come educatrice, non soltanto portando avanti le cose da fare, ma anche ai bisogni, alla situazione economica, familiare e sociale dei bambini al fine di avere una visione globale di ognuno di loro, in maniera tale che ogni scelta di azione educativa da intraprendere sia completa e non porti all'insuccesso". E un'altra: "In generale, sono responsabile direttamente di ciò che succede al Nido (gruppo sereno, in equilibrio) e indirettamente di ciò che accade a casa (es: il bambino rigurgita e sta male)".

LA TOTALITÀ DELLE EDUCATRICI, invece, ha risposto che *dentro* al Nido ci si sente responsabili, ci si attiva, ci si adopera in ogni modo per sostenere un/a bambino/a: il riferimento sono le colleghe di sezione, il collettivo, i/le pedagogi-

⁵ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

sti/e; gli “esperti” esterni. Quanto al *fuori*, fino a che punto le educatrici si impegnerebbero per bimbi in situazione di disagio, dipende.

Certune rivelano che c'è una “pensosità della cura” – la definizione è di L. Mortari – che le segue a casa, ben oltre gli spazi e i tempi menzionati nelle altre risposte del questionario: “*E' possibile che io continui anche a casa a pensare ai problemi dei bambini ma l'impegno della cura deve essere collettivo, di gruppo*”.

Molte, invece, affermano che *fuori* dal mondo-Nido la loro cura/responsabilità si arresta o si valuta caso per caso: ecco le loro risposte raggruppate: “*Dipende dalle circostanze. Fuori dal Nido mi impegnerei come cittadina e non come persona coinvolta emotivamente. Ritengo che non sia mio compito. E' meglio di no, potrei essere accusata di eccesso di zelo o di entrare nel privato. Solo se sono i genitori a volere e accettare il mio appoggio professionale*”.

Ma dove c'è un confine va ammesso uno *sconfinamento*. Lo *sconfinamento* è previsto e accettato dal punto di vista teorico, narrativo e antropologico: “traghettatori”, “frontalieri”, “contrabbandieri” sono figure implicitamente incoraggiate dalle società di riferimento. E' parimenti ammesso per noi stessi: diciamo di “interpretare” una regola quando in realtà la stiamo plasmando a nostro vantaggio (sconfinamento morbido) o la stiamo infrangendo (sconfinamento rigido). E' poco tollerato, viceversa, nella relazione interpersonale, in cui dall'altro ci aspettiamo coerenza con le sue premesse e con le nostre aspettative. Anche al Nido si presenta la necessità/l'opportunità di sconfinare - di prendersi delle libertà si diceva un tempo, di assumersi delle responsabilità diciamo oggi – e questo riguarda sia le educatrici sia le famiglie.

Un esempio: un'educatrice affronta la questione del pasto, in merito all'autonomia dei bimbi, rivolgendosi ai genitori nei seguenti termini: “*Noi al Nido facciamo così, fate così anche voi a casa*”. Dalle sue parole si può percepire un'estensione del limite esterno della responsabilità educativa che *tracima* oltre il contesto-Nido per giungere, seguendo i bambini, fino all'interno della famiglia, per mettere in discussione abitudini, ritmi, spazi, tradizioni, ecc.

Un esempio dall'altro versante: i genitori telefonano quando il bimbo sta male e, dopo aver spiegato i sintomi, desiderano confrontarsi con le educatrici su “diagnosi e prognosi” (come fare, cosa somministrare, quanto tempo dura la convalescenza, la dieta da seguire, ecc.). Le educatrici lo interpretano come una manifestazione di fiducia verso di loro e una richiesta, da parte dei genitori, di auto-conferme identitarie (“*Hai fatto la cosa giusta, sei un genitore valido.*”) ma, sopra ogni cosa, come il segnale di una solitudine delle famiglie, di una mancanza di punti di riferimento nella comunità. L'aspetto apprezzabile è che sentono di doversi prendere cura di queste insicurezze, pur non essendo un loro obbligo professionale. In assenza di altri attori sociali in grado di proteggere e sostenere le famiglie in un momento così delicato come quello successivo alla nascita, sentono di essere responsabili per ciascun/a bambino/a su mandato peraltro della comunità stessa.

Tra parentesi, notiamo che il discorso confine-sconfinamento interessa un'altra area: il ricorso ad esperti, costantemente invocati e riprovati al tempo stesso, che può portare verso una *medicalizzazione della cura*. Si manifestano due fenomeni di segno opposto: da un lato, lo *sconfinamento* verso altre professionalità (“*Questo riguarda te, in quanto esperto, anche se io avrei le competenze per..*”); dall'altro, una *chiusura* all'interno del proprio settore di pertinenza nel senso che, con l'incaricare altri della gestione di esperienze delicate, ci si può “limitare” ad occuparsi dell'ordinaria vita del Nido (“*Poiché se ne occupa lei, io mi dedico ad altro..*”).

C'è, infine, un ultimo esempio di sconfinamento da riportare e riguarda i bambini. Con una riflessione quasi poetica un'educatrice accenna che “*Anche i bambini portano via dal Nido delle cose per conservarle a casa: le nostre parole, il nostro esempio*”.

Per riepilogare, le educatrici fanno emergere fenomeni di sconfinamento, nonché la sua eventuale accettazione/rifiuto, ma soprattutto fanno apparire le due polarità del confine, il suo essere al tempo stesso problema e risorsa. *Problema*, perché separa e contrappone l'uno all'altro (pur ammettendo che tale chiusura può dare luogo a esiti “rassicuranti”: ad esempio, preserva da cambiamenti avvertiti come potenzialmente destabilizzanti, nella certezza che ogni eventuale modificazione interiore avviene con tempi lunghi e, spesso, con una certa sofferenza); *risorsa*, perché sembra l'esito di un salutare processo di consapevolezza di sé, della professione e della sua concretezza nonché di una riflessione sulle caratteristiche stesse della cura educativa: “(Il lavoro di cura) non solo richiede di conoscere a chi è destinato, e quindi di conoscere i bisogni e le caratteristiche dell'altro, è anche un lavoro che necessita di una *misura*, di un *limite*, perché l'aiuto e la cura inutile frenano lo sviluppo dell'altro”⁶.

Entrambe le polarità, dunque, e le sfumature intermedie, sono presenti nei discorsi delle educatrici ma va segnalato uno sbilanciamento verso una concezione che tende a – meglio: che potrebbe tendere a...che può correre il rischio di.. – rendere meno flessibile il confine man mano che si procede nella carriera. Al culmine del percorso lavorativo sembra giungere a compimento un percorso di “saldatura” della responsabilità⁷. Quali possibili spiegazioni possiamo dare al fatto che le professioni della cura tendono a “rinchiudersi” (...o solamente a definirsi meglio?) con il passare del tempo?

⁶ G. Colombo, E. Cocover, L. Bianchi, *Il lavoro di cura. Come si impara come si insegna*, Carocci, Roma, 2004, p.22, corsivo mio.

⁷ Sviluppo questo tema in: S. Leonelli, “Voci dal Nido, voci dall'Università. Può la responsabilità educativa ostacolare la cura?” in M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione, tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma 2007.

4. Un risultato, più interpretazioni, più piste pedagogiche

Riassumendo all'estremo quello che emerge dalla ricerca è che le studentesse e le educatrici sono consapevoli che il termine *responsabilità* indica un *agglomerato semantico* avente connotati giuridici, esistenziali, educativi, politici, culturali, religiosi, sociali, bio-etici, psicologici, filosofici, ecc inerente la direzione etica che può/deve connotare l'impegno educativo e la capacità di educare a condurre una vita responsabile. Sono altresì convinte che la responsabilità abbia dei *confini* e che essi siano principalmente simbolici. Sono persuase che i confini si pongano al crocevia di vissuti personali, aspettative sociali, plurali rappresentazioni, contrattazioni collettive. In una battuta, studentesse ed educatrici mostrano di considerare un "dogma" le parole della *rosa* al *Piccolo Principe*: "Tu diventi responsabile per sempre di quello che hai addomesticato".

Confrontando però i due gruppi si avverte che LE STUDENTESSE si sentono responsabili a *360 gradi* dei bambini, pensano di doversi prendere cura di loro in modo globale, per un tempo che pare non avere fine, mentre LE EDUCATRICI si pongono obiettivi circoscritti al ruolo, alla pratica quotidiana e alla riflessività specifica per una situazione contingente.

Il confine della responsabilità di queste ultime, infatti, sembra restringersi e rafforzarsi man mano che si procede nel percorso professionale ovvero è maggiormente "presidiato". E' un risultato degno di attenzione perché mostra che cambia il significato assegnato alla responsabilità educativa e, di conseguenza, al suo "bordo". E segnala, di conseguenza ancora, che esso viene costruito nel tempo.

Conviene allora chiedersi quali possono essere le cause del *restringimento* della responsabilità professionale e personale al Nido; domandarsi come mai un'educatrice nel pieno del percorso lavorativo inizia a "restringere il confine" (...o solamente a definirlo meglio?). Rispondere in modo esaustivo richiederebbe un'altra azione di ricerca, più specifica; per ora, si può solamente presentare una sorta di fenomenologia delle cause dell'irrigidimento, quelle che compaiono nei discorsi delle educatrici. Tale procedimento può infatti aprire piste di analisi e non solo: contestualmente individua aree di criticità alle quali prestare attenzione, su cui riflettere in gruppo-individualmente-in formazione.

IL CONFINE DELLA RESPONSABILITÀ EDUCATIVA E.. IL TIMORE DELLE EMOZIONI

Una causa di "arroccamento" può riguardare il tentativo di *curare senza sentire*, di cercare di raggiungere una sorta di *anestesia delle emozioni* perché quel sentire provocherebbe dolore⁸. Essere educatrice di Nido può comportare vissuti emotivi forti e stancanti, può essere correlato alla sensazione di "saturazione psichica" (la defini-

⁸ G. Colombo, E. Cocover, L. Bianchi, *Il lavoro di cura*, op. citata.

zione è di E. Catarsi). Afferma, per esempio, un'educatrice che sta riflettendo sul suo essere al contempo madre e professionista della prima infanzia: "C'è la fatica di sentire mamme che raccontano vissuti dolorosi. Per quello che esprimono, non per quello che chiedono". Una sua collega aggiunge: "Sentire i vissuti delle mamme è un peso. Vedere certe dinamiche fa risuonare dentro qualcosa". Se la cura è accoglienza dell'altro ed empatia, l'approssimarsi fa percepire l'angoscia altrui, aumentata dalla consapevolezza che, il più delle volte non si può far altro che ascoltare. Ma tale ascolto emoziona, tocca corde personali, riporta a proprie vicende, fa riaffiorare antiche questioni: per questo motivo l'educatrice può avere la tentazione di tracciare con precisione geometrica il perimetro del proprio settore di responsabilità professionale⁹.

IL CONFINE DELLA RESPONSABILITÀ EDUCATIVA E.. LA RELAZIONE CON I GENITORI

Le educatrici collegano sovente la relazione con le famiglie alla necessità di "auto-difesa esistenziale". Si è detto più volte che il percorso che porta alla costruzione di un'alleanza con esse può/deve riguardare finalità generali dell'educazione, aspetti ampi, contenuti sociali, culturali, etici, grandi questioni; può/deve essere agevolata dalle politiche sociali e locali; può/deve prevedere una conoscenza delle reciproche rappresentazioni e di quelle sui bambini e sull'infanzia in generale; può/deve attivare una collaborazione sufficientemente buona (direbbe Winnicott). Non possiamo però nasconderci che durante la costruzione dell'alleanza si presentano occasioni in cui è facile verificare un irrigidimento della responsabilità. Le educatrici parlano della necessità di proteggersi; lamentano invasioni e pressioni indebite. Sono realtà? In ogni caso, sono vissuti, interpretazioni di eventi percepiti come impegnativi per la difficoltà di affermare la propria identità professionale e la propria competenza. A questo proposito, tre metafore ripetute dalle educatrici sono preziose per il nostro discorso complessivo:

- "I genitori sembrano senza sponde" afferma una e la collega ribatte: "Ti vogliono sentire come sponda a loro stessi". Il termine *sponda* pare sottolineare la mancanza di una demarcazione esistenziale del genitore. Privo di confini propri, si deve appoggiare a quelli altrui.

- "I genitori non sanno contenere. Dobbiamo sempre ricordare al genitore che deve essere lui". Notiamo che *contenere* è difficile se non si ha chiara l'ampiezza di sé e del proprio compito. Non si può contenere-sostenere nessuno se si è senza confine.

"Al Centro giochi c'è il palleggio delle responsabilità. A volte i genitori ti usano per dire le cose ai bimbi". Sembra che il confine delle educatrici possa essere, anche, un muro *gommoso* che permette la comunicazione genitori- figli.

Essere pareti per sorreggere, essere pareti che non crollano, essere pareti gommose o meglio: diventarle, prepararsi a farlo... oltre a riconoscere la complessità del lavoro

⁹ Sulla svalutazione sociale delle emozioni in ambito educativo cfr. l'analisi di M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

ro al Nido (nel senso del paradigma epistemologico che guida le analisi pedagogiche) non ne va taciuta la complicazione, questione che conduce direttamente al prossimo punto¹⁰.

IL CONFINE DELLA RESPONSABILITÀ EDUCATIVA E.. IL MALESSERE DELLE PROFESSIONI DI CURA

Le educatrici possono restringere il confine, dopo anni e anni di mestiere, per protezione esistenziale. Tale fenomeno riguarda tutte le figure della cura. Come sappiamo, in esse il termine *cura* è utilizzato non nell'accezione di "curare l'altro perché malato, insufficiente, inadeguato.." bensì nel significato di lavorare *insieme* all'altro, sentendo il dovere di cercare plurali vie per fargli raggiungere quantomeno condizioni di benessere nonché per educarlo a perseguirle autonomamente. Un'ampia letteratura testimonia, ormai, che sono lavori a rischio *burn-out*, "malattia professionale" per i formatori e gli educatori, gli infermieri e in generale per "gli operatori della cura" nel settore del disagio, della vecchiaia, dell'handicap, della malattia mentale, ecc. Essi avvertono sulle loro spalle il peso di un accudimento senza speranza, di richieste soffocanti, di un "maternage" non sollevato dal pensiero di una futura autodeterminazione. Sul lungo periodo, se non riescono a "disinnescare" il meccanismo di reazione ad un lavoro avvertito come emotivamente stancante, rischiano di sentirsi "senza energie", "bruciati".

Paragonando i motivi di "demoralizzazione lavorativa" delle professioni di cura si notano, tuttavia, due elementi che giocano a favore del Nido. Il primo. Negli altri ambiti il cambiamento dei soggetti è lento, imprevedibile, dipende solo parzialmente dall'intervento pedagogico; sono settori in cui va accettata la situazione-limite dei soggetti ovvero "Anche nella vicinanza emotiva, nell'empatia, nella condivisione, occorre mantenere salda la consapevolezza dell'immodificabile, di ciò che non è possibile cambiare"¹¹. Questo non sembra accadere al Nido. I bambini cambiano giornalmente, evolvono; si notano i progressi da un minuto all'altro nei movimenti, nei gesti, nella comunicazione. Il clima è improntato alla fiducia, alla sorpresa, alla vivacità. Al Nido il malessere delle educatrici, laddove espresso, dà l'impressione di dipendere più da macro-questioni relative al funzionamento dell'organizzazione (es: l'aumento del numero di bambini di riferimento) e dalle condizioni materiali: "*Sollevarre più volte al giorno bambini di 15 kg, giocare sul pavimento con loro, fare la lotta sul tappetone*". La relazione con i bambini non sembra faticosa "di per sé" bensì si configura, di frequente, come una sorta di "protezione" lavorativa

¹⁰ Per la definizione di "parete che non crolla", e per la gestione educativa del conflitto educatori-bambini-genitori, cfr: M. Contini, A. Genovese (a cura di), *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, Firenze, La Nuova Italia 1997.

¹¹ V. Iori, *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano 2006, p. 100.

e nelle descrizioni delle educatrici prevalgono termini come gioco, divertimento, passione...

Il secondo. Il confronto con gli altri lavori della cura permette di aggiungere qualcosa su un'altra potenziale concausa del restringimento: la ripetitività della quotidianità, che appesantisce qualunque impiego fino a farlo percepire come trito, monotono, alienante. Questo può, in linea teorica, contribuire a creare scontento persino al Nido, organizzato in scansioni e *routines* che si ripetono; tuttavia, va segnalato che le educatrici le ritengono di tale importanza per lo sviluppo armonico dei bambini da far loro trascurare l'eventuale monotonia. In questo senso, dunque, la responsabilità che nasce dal sapere, dalle competenze teoriche e pratiche, gioca a favore del superamento dell'elemento potenzialmente disturbante.

In conclusione, nonostante le due precisazioni riportate, il disagio professionale e il *burn-out* possono annidarsi al Nido, configurandosi come "vulnerabilità" tipiche di una cura che "prende a cuore.. fa entrare l'altro nei propri pensieri.. si fa carico" e non si limita ad un "agire neutro"¹². Al fine di ridurre tali vulnerabilità, prosegue Mortari, "occorrerebbe riservare tempo alla cura di sé". Gestire e (tentare di) superare tali sofferenze necessita di *ripartire da sé*, dalla propria storia e interiorità, dalle interpretazioni e dall'analisi dei modi del conoscere, ecc. Aggiungono poi L. Balduzzi e V. Gherardi che è parimenti necessario *ripartire dal gruppo*, costruire una reciprocità di cura tra le educatrici (pedagogiste/i, servizi, ecc.). Ciascuna potrebbe così riaprire/rendere più permeabile il limite esterno *curando chi cura-essendo curata da chi cura* in un scambio di accoglienza, sguardi, attenzioni¹³.

IL CONFINE DELLA RESPONSABILITÀ EDUCATIVA E.. LA RELAZIONE CON LE COLLEGHE E IL GRUPPO

Le caratteristiche stesse del lavoro educativo - così impregnato di valori personali e convinzioni implicite e memorie affettive e desiderii... - possono far "alzare le difese". Sul piano della quotidianità, ad esempio, quando si avverte nelle colleghe un confine labile tra i comportamenti "dell'esterno" e quelli "dell'interno": "*Quella che inceppa la cura è la mancanza di coerenza nelle colleghe. Tipo mangiare il biscotto in piedi e ordinare al bimbo di non farlo*". Sul piano educativo, quando viene messo in discussione il proprio sistema di approccio: "*Si fa fatica a lavorare con la collega che non condivide le finalità del lavoro, il momento dell'entrata in relazione*". Notiamo, *en passant*, che se c'è un istante in cui si "entra" in relazione significa che c'è un istante in cui si attende sulla soglia e, dunque, c'è *qualcosa* che viene oltrepassato.

Per abbassare la conflittualità inter-personale può sembrare agevole prendere una scorciatoia e delimitare bene i campi: "io mi occupo di questo, tu fai quello...".

¹² L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, op. citata, pp. 43-47.

¹³ V. Gherardi, L. Balduzzi, "Dalla parte delle insegnanti e delle educatrici" in M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione, tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma 2007. Cfr, anche, delle stesse autrici e di M. Manini, "La cura di chi cura nelle parole delle educatrici di asilo nido", report di ricerca in questa stessa rivista.

Ancora più emblematiche le affermazioni ricorrenti nei collettivi: “dovevi farlo tu!” e “ci devo sempre pensare io?” in cui si percepisce proprio la differenza di *estensione* della responsabilità tra educatrici e la difficoltà di comprendere quale sia l'implicito che sta “inceppando” la relazione. Qual è il rischio? Di stagnare nell'incapacità di trasformare in discorso tale “inceppo” e di catalogarlo alla voce “incomprensione di carattere”, quando invece potrebbe essere risolto in modo agevole grazie a competenze di meta-comunicazione, meta-riflessione e capacità di ascoltare/esprimere le emozioni in merito al confine di ciascuna.

IL CONFINE DELLA RESPONSABILITÀ EDUCATIVA E.. IL PERCORSO LAVORATIVO (E IDENTITARIO)

La sicurezza e la soddisfazione proveniente dalla costruzione di un'identità lavorativa integrata nella personalità sono anch'essi fattori che delimitano con precisione ruoli e compiti. Se vogliamo, si tratta di un'affermazione scontata utile, però, ad arricchire il quadro complessivo con frammenti di positività. Ogni professione esercitata per lungo tempo si stabilizza, vuoi per il ridimensionamento delle (eccessive?) aspettative iniziali, vuoi per l'appagamento che proviene dal lavoro (che sposta l'attenzione del soggetto su altri piani della vita); vuoi per la mancanza di quell'*attivazione interiore* che scaturisce dall'inesperienza. Di conseguenza, perimetrando il campo con precisione, si circoscrive altresì la responsabilità della propria azione. Sempre appartenenti alla dimensione del prevedibile, ma questa volta da altri versanti, non vanno dimenticati i “restringimenti di confine” relativi all'avvicinarsi all'età pensionabile o causati dalla “doppia presenza”: ad un certo punto può accadere di doversi sbilanciare maggiormente sulle proprie questioni familiari e prendersi cura di genitori, figli, ecc., *fuori* dal Nido, diminuendo il coinvolgimento *dentro*.

IL CONFINE DELLA RESPONSABILITÀ EDUCATIVA E.. IL CONTESTO SOCIO-CULTURALE-ECONOMICO

Fino ad ora si è cercato di comprendere, a partire dai discorsi delle educatrici, da quali circostanze nasca la strutturazione rigida del confine che *può* subentrare ad un certo punto della carriera. Si è così risposto a richiami precisi. Ad esempio, lo scarso riconoscimento sociale del lavoro di cura potrebbe, a livello teorico, essere implicato in questo fenomeno ma: non viene nominato dalle protagoniste. Così pure il collegamento con la storia dei modelli educativi nella Regione Emilia-Romagna - che hanno una lunga tradizione di riflessione sulla responsabilità sociale dell'educazione - non viene chiamato in causa.

Facendo un'eccezione, si accenna ora, per la sua significatività, ad una questione non trattata esaustivamente dalle educatrici. Esse fanno riferimento alla società in termini di cambiamento di comportamenti di bambini e famiglie (regole, televisione, orari, pasti, giochi, giocattoli, sonno, ecc.), ed è un livello interessante, ma per il discorso sul confine sarebbe fondamentale riconoscere e capire il rapporto tra la nostra *Epoca delle passioni tristi* e il senso di responsabilità personale e professionale

del singolo (e relative ripercussioni nel Nido)¹⁴. Lo sguardo aperto sui nodi della nostra contemporaneità - certamente meritevoli di ben altre analisi e approfondimenti - permetterebbe di notare/riconoscere/decostruire elementi che caratterizzano lo sfondo storico, culturale, sociale nel quale educiamo (sfondo, peraltro, pilotante l'azione educativa e da noi co-creato). Non solo: consentirebbe di verificare se e in quale misura alcuni fenomeni socio-culturali - tra gli altri, l'individualismo, la competizione e l'aggressività interpersonale; la mancanza di solidarietà sociale, di senso etico; l'omologazione e il conseguente abbassamento generalizzato di spirito critico - siano correlati al progressivo restringimento del confine.

5. Una conclusione che rinvia ad un altrove

I dati della ricerca sui confini della responsabilità, ricordiamolo, emergono da un segmento di una ricerca più ampia, *Gli ostacoli della cura*, a sua volta segmento della macro-ricerca di Dipartimento *Le cure in educazione: prospettive interdisciplinari nello studio dei servizi e delle istituzioni educative per bambini*. Pertanto, ne va sottolineata la parzialità di sguardo e la non esaustività: il campione tra l'altro, è ridotto e non rappresentativo. Tuttavia, se le risposte non sono generalizzabili possono comunque essere considerate indicative per la capacità di analisi dimostrata nei *focus-group* e nelle domande "aperte" del questionario da parte di educatrici e studentesse.

Il dato che emerge dalla ricerca, la processualità del significato attribuito alla responsabilità educativa, e la tendenza all'irrigidimento del relativo confine con il procedere della carriera, necessita di una trattazione più ampia per dispiegare al meglio l'argomento. I risultati vanno correlati, quanto meno:

- alle caratteristiche della professionalità delle educatrici e della sua costruzione;
- alla storia dei modelli educativi al Nido (nella realtà emiliano-romagnola);
- ai modelli educativi prevalenti nel nostro contesto storico-culturale-sociale;
- alle due parole-chiave utilizzate fino ad ora: *confine* e *responsabilità* con riferimenti a teorie e autori della tradizione psico-socio-pedagogica;

Per concludere (provvisoriamente) il discorso, si può dire che i professionisti dell'educazione dovrebbero saper leggere e decifrare il "doppio registro" delle istituzioni e dei servizi in cui operano¹⁵. Il registro *esplicito*, su cui non mi dilungo, e

¹⁴ M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005.

¹⁵ Ripreso da G. Quaglino, *Psicodinamica della vita organizzativa*, Cortina, Milano 1996.

quello *implicito*: quest'ultimo comprende anche la capacità di “conoscere il confine” della responsabilità. Pensando al confine le educatrici possono rendersi conto di alcuni aspetti di quest'ultimo: che hanno costruito, durante la loro storia personale e professionale, delle interpretazioni del confine. Che tali interpretazioni non sono le medesime delle colleghe. Che è possibile parlarne e analizzarle nel gruppo educativo. Che possono rinominare, ridefinire e negoziare le diverse interpretazioni. Anche modificarle? Ecco il punto cruciale da sviluppare. Se *comprendere il confine* è una competenza e una meta-competenza emotiva-relazionale-cognitiva allora può essere agevolata, ci si può lavorare sopra, principalmente perché essa – quando lasciata in ombra - è in grado di influenzare il lavoro nei servizi per la prima infanzia, mantenendo peraltro connotati di opacità e mancanza di consapevolezza e comunicazione.