

La cura di chi cura nelle parole delle educatrici di asilo nido¹

Lucia Balduzzi

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Email lucia.balduzzi2@unibo.it

Abstract

Il presente contributo riporta l'analisi dei risultati di un'indagine empirica sulla percezione del lavoro di cura di insegnanti di asilo nido. Tali pensieri, così come vengono espressi nei focus group e nelle interviste, sono orientati in molteplici direzioni e caratterizzati da intensità e spiegazioni differenti. La percezione del proprio ruolo, lavorativo ed educativo, la relazione con il gruppo di lavoro, con i bambini e con i loro genitori sono alcune tra le tematiche che emergono con maggiore vigore in relazione al complesso tema delle cure in educazione.

Parole chiave: servizi per l'infanzia; ruolo professionale; lavoro di cura; gruppo di lavoro; prima infanzia

Premessa

In questo contributo sono analizzati i testi prodotti dalle educatrici di Asilo Nido di Ravenna. Infatti, come descritto da Vanna Gherardi nel paragrafo dedicato alla metodologia del segmento di ricerca denominato Azione 3², la realtà dell'Alto Adige è caratterizzata da una diffusione poco sviluppata dell'asilo nido a vantaggio di altre tipologie di servizi, spesso privati, rivolti alla custodia e all'educazione dei bambini più piccoli (Elki e Tagesmutter).

I dati che emergono dall'analisi delle scritture delle educatrici di Ravenna rappresentano dunque uno studio che sarà utile, oltre ad offrire spunti di confronto con quelli emersi dalle insegnanti della scuola dell'infanzia, anche per indirizzare una futura indagine conoscitiva rispetto alla realtà altoatesina relativamente all'offerta

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

² Cfr. Vanna Gherardi, *La cura della professionalità nei servizi per l'infanzia*, sulla presente rivista

di servizi per la prima infanzia, alla soddisfazione professionale delle operatrici di quei servizi e alle rappresentazioni di cura in educazione.

I protocolli raccolti e analizzati sono 12, tutti prodotti dalle insegnanti di asilo nido del Comune di Ravenna. Le 12 insegnanti operano in diversi servizi, tutti ubicati nella città e nella prima periferia. Tra loro è presente anche un'educatrice che, per alcuni anni, ha lavorato in un centro per bambini e genitori e che è tornata in servizio come insegnante di nido a seguito della privatizzazione della gestione della nuova tipologia.

1. La svolta professionale

In primo luogo, si chiedeva alle insegnanti di descrivere o raccontare un episodio da esse ritenuto significativo per indicare una svolta nella propria vita lavorativa. La prima domanda dell'intervista scritta aveva come obiettivo quello di riportare le educatrici alla riflessione sulla propria storia professionale riflettendo su di un evento che esse consideravano particolarmente significativo nel loro percorso lavorativo³.

Nel rispondere a questa domanda, alcune insegnanti hanno individuato più di un momento significativo, altre nessuno.

La lettura complessiva dei testi fornisce un primo dato che credo sia importante da considerare come sfondo alle ulteriori analisi e può essere riferito al vissuto delle educatrici rispetto al cambiamento: nessuna di loro, riferendosi al cambiamento, ha riportato episodi che potessero essere connotati in termini negativi. Per tutte le educatrici la parola 'cambiamento' ha richiamato concetti quali crescita, introspezione, maturazione professionale e l'evento raccontato ha contribuito in modo significativo ad accelerare un processo di riflessione che, come riportato da altre educatrici, si realizza comunque nella pratica del lavoro quotidiano; in un caso è il cambiamento nella sfera personale (la nascita di un figlio) che ha avuto ricadute positive nella sfera professionale.

Credo che sia importante partire da questo dato poiché esso fornisce una cornice alla lettura dei protocolli particolarmente significativa facendo intravedere una percezione ed un vissuto rispetto al proprio lavoro ed alla propria professionalità positivo ed aperto al possibile, in un clima complessivo di lavoro disponibile alle trasformazioni.

Le risposte date possono essere accorpate in tre grandi aree: quella inerente il gruppo di lavoro, quella relativa alle innovazioni teoriche e didattiche e quella riferita alla sfera personale.

³ La domanda era così formulata: *“Descrivi, racconta un episodio che ritieni significativo per indicare una svolta, un cambiamento nella tua vita lavorativa”*

Cambiare gruppo di lavoro tra consolidamento e innovazione

In primo luogo, per le educatrici, emerge con forza il ruolo centrale del gruppo di lavoro, sia sul piano della continuità sia su quello dell'innovazione.

Da un lato, infatti, viene messo in evidenza quanto sia importante poter contare sulla stessa collega, in modo da potersi confrontare stabilmente con essa, poiché questo rapporto fornisce una base sicura e proficua nel lavoro di programmazione e di gestione delle attività di accoglienza, di contenimento e di educazione dei bambini, di relazione con le figure adulte, soprattutto genitoriali, e di sostegno delle loro azioni.

L'entrare in ruolo rappresenta, sia che riguardi se stessa sia la collega di sezione, l'inizio di una relazione fra educatrici che cambia e trasforma tutte le figure coinvolte. Cambia l'educatrice che entra in ruolo poiché la fine del precariato, e del continuo cambio di sede, si traduce in una vera e propria 'presa in carico' di una realtà lavorativa che, fino a quel momento, a causa di una sorta di 'nomadismo', non era mai sentita abbastanza 'propria'.

È interessante notare come la locuzione stessa 'essere di ruolo' sia rappresentativa del vissuto delle educatrici: il ruolo non rimane una caratteristica della prestazione dell'incarico (assunzione a tempo indeterminato) ma si trasforma in una vera e propria qualità dell'educatrice, qualità che influisce in modo così significativo sulla propria professionalità da divenirne un tratto distintivo e costitutivo.

In ruolo si 'entra': ciò rappresenta una linea di demarcazione netta, un confine, fra l'indossare o meno la 'giacca' da educatrice. Varcata la soglia finalmente ci si sente e, ancora più importante, si viene riconosciute, come professioniste a tutti gli effetti. Entrare in ruolo significa assumere su di sé "il ruolo" di educatrice, porta a farsi carico di quelle responsabilità, sul piano delle scelte pedagogiche e didattiche, che prima non erano considerate di propria competenza, soprattutto quando l'essere precari equivale ad assumere incarichi di supplenza per brevi periodi in sedi di volta in volta diverse. D'altro canto, è solo alle educatrici di ruolo che è richiesto d'assumersi il compito della programmazione, della documentazione e della verifica delle attività. Essere di ruolo si traduce nell'essere responsabili di-, (dei bambini, della programmazione, delle attività, della relazione con le colleghe e con i genitori) e, relativamente a queste responsabilità, venire riconosciuti come interlocutore privilegiato sia da parte degli utenti (bambini e, di conseguenza, dai loro genitori) sia da parte delle altre figure istituzionali (amministrazione, coordinamento pedagogico, colleghe).

Varcare il confine che separa il precariato dal 'posto fisso' è un passo importantissimo verso una profonda presa di consapevolezza rispetto alla propria posizione ed alle proprie responsabilità professionali⁴; è l'inizio di un lavoro di riflessione e

⁴ Sarebbe interessante sviluppare un approfondimento rispetto a come la lunghezza del periodo di precariato incida sull'importanza attribuita al ruolo, soprattutto se si confrontano le parole

analisi sulla propria identità professionale che comporta, di solito, anche importanti cambiamenti sul piano pedagogico e didattico, specie se vissuto in modo gratificante e creativo.

“La differenza fra essere supplente e essere di ruolo è stata per me una sorpresa gratificante perché mi ha portato ad una maggior coscienza del mio lavoro, delle mie capacità, della mia responsabilità e mi ha permesso di realizzare gli intenti educativi nei quali credevo ma che come supplente non mi era stata data la possibilità di mettere in atto” (Id. 43)

In particolare, la possibilità di mettersi in gioco completamente si realizza non tanto nella gestione dei bambini e nella realizzazione delle attività quanto piuttosto nella possibilità di pensare e progettare percorsi, nel confronto e nella condivisione di idee e progetti con le altre educatrici e, più in generale, con tutto il personale del nido.

“Nel primo periodo mi vedevo in questa precarietà, e quindi completamente senza radici, dove il mio ruolo era esclusivamente ed assolutamente per e con i bambini, per cui avevo grande cura e desiderio nell’istaurare e nel portare avanti (quando possibile) con passione e professionalità questo tipo di relazione. [...] Poi è venuto il passaggio di ruolo, e qui la responsabilità si è diversificata: sforzi e passione si sono indirizzati in altre aree, prima non valutate più di tanto, in quanto come supplente non veniva richiesto né desiderato: la relazione con la collega, la burocrazia, la responsabilità pedagogica legata ai progetti e agli obiettivi della didattica, la capacità di lavorare in gruppo, l’impossibilità di confrontarsi con realtà territoriali diversificare come accadeva nel periodo precedente”. (Id. 50)

L’entrata in ruolo significa mettere quelle ‘radici’ che, se da un lato rappresentano la fine di un continuo confronto con realtà diverse possibile al variare delle sedi di supplenza, dall’altro comportano sentimenti di sicurezza e appartenenza: ad un plesso, ad un gruppo di lavoro, ad una precisa realtà territoriale. Il ruolo cambia la prospettiva con cui si fa ciò che si fa, incide sulla propria consapevolezza professionale, obbliga alla responsabilità, permette di trasformare in progetto educativo la propria matrice culturale e pedagogica. Obbliga ad una riflessione che investe tutti gli aspetti della propria professionalità: la visione degli attori coinvolti (bambini, genitori, colleghe, altri operatori) e le scelte operative.

Credo che occorra sottolineare come l’entrata in ruolo dell’educatrice corrisponda al suo inserimento in un gruppo di lavoro, spesso ristretto, cui è chiamata fin da subito a contribuire in modo significativo e continuativo. Entrare in ruolo implica

delle educatrici ai dati della ricerca di Ongari e Molina sulla professionalità delle educatrici di asilo nido. cfr B. Ongari, P. Molina (1995), *Il mestiere di educatrice. Un’indagine sulla professionalità degli operatori nel nido vista dall’interno*, Bergamo, Junior.

anche, mi si perdoni il gioco di parole, assumere un ruolo specifico all'interno del gruppo, che comporta la scelta e/o l'attribuzione di tutto un insieme di comportamenti che da quel momento in poi ci si aspetta dal nuovo arrivato. La sua venuta porta il gruppo di lavoro a cambiare e a modificarsi in modo sostanziale e spesso imprevedibile, richiedendo un grande sforzo di adattamento da parte di tutti i suoi membri, sia quelli 'storici' sia quelli più recenti, un lavoro di conoscenza reciproca, di desiderio di un reale incontro e di una apertura senza riserve per iniziare un nuovo lavoro insieme, lavoro connotato da una forte necessità di interdipendenza positiva.

Quello di reciproca conoscenza e di formazione del gruppo e nel gruppo di lavoro è un percorso che porta progressivamente l'educatrice alla maturazione di uno stile educativo che risulta frutto di un percorso insieme personale e collegiale e che scaturisce in modo forte dalla relazione con gli altri:

“È stato l'inizio di un cambiamento di idea di bambino, di gruppo di lavoro, di relazioni con i genitori. Il confronto e l'appartenenza a un gruppo di lavoro ha fatto nascere un nuovo stile educativo, sia personale che, in seguito e con il tempo, condiviso da tutte le persone del nido.” (Id. 43)

Avere un gruppo di lavoro stabile e duraturo comporta la condivisione di scelte, problemi, responsabilità, idee e progetti che arricchiscono non solo chi arriva ma anche chi accoglie:

“nella mia carriera lavorativa il cambiamento che ricordo come più significativo è stato avere una collega di ruolo quindi di poter dividere tutto fino in fondo perché fino a quel momento cambiavo collega ogni quindici giorni” (Id. 48)

Soprattutto la stabilità del gruppo delle educatrici di sezione è sentita, quando funziona bene, come una grande risorsa poiché permette la creazione di relazioni di conoscenza e comprensione profonda che agevolano il lavoro sia sul piano progettuale sia operativo:

“dopo vari anni in cui ho lavorato senza collega 'fissa' ma con incarichi annuali, finalmente ho avuto la collega in ruolo. E' stato un cambiamento positivo perché ho potuto rapportarmi sempre con una sola persona in sezione, si è potuto progettare e crescere insieme conoscendosi e apprezzandosi con il tempo. Ne hanno tratto vantaggio i bambini, per una stabilità di figure e il collettivo” (Id. 12)

Se l'arrivo della collega di ruolo è visto come un momento importante per gettare le basi di un percorso di crescita comune alla ricerca di una stabilità che fornisce anche la possibilità di sentirsi maggiormente sicuri del proprio progetto e del pro-

prio lavoro, l'inserimento di una nuova compagna di lavoro, specie se essa arriva da una realtà differente dalla propria (da un altro Comune ad esempio) o con competenze diverse (in sostegno ad un disagio o ad un deficit) può portare interessanti spunti ed idee per innovare il proprio modo di lavorare su diversi piani:

“un cambiamento nella mia storia lavorativa si è effettuato quando è entrata a far parte del mio gruppo di lavoro un’ insegnante proveniente da una realtà diversa la quale ha portato delle innovazioni nel nostro nido a livello di spazi e arredi che prima non pensavo di cambiare.” (Id. 47)

“Anni fa è stato inserito nella sezione semi-divezzzi un bimbo sordo. è iniziata una nuova vita lavorativa. Alle due insegnanti è stata aggiunta una terza collega (della cooperativa) alla sezione per il bambino sordo. Già il rapporto a tre anziché a due ha coinvolto emotivamente il gruppo lavorativo. Le cose che si davano per scontate sono state rielaborate e a volte cambiate. Mi sono fermata a pensare che forse dovevo analizzare diversamente alcuni momenti della giornata. [...] Imparare ad ascoltare i silenzi e gli sguardi è stato un cambiamento importante” (Id. 45)

L’arrivo di una nuova collega è sempre visto, nei protocolli analizzati, come un evento arricchente e che facilita la crescita sia del singolo sia del gruppo di lavoro. In particolare, viene da pensare che quando la collega che arriva è quella di sezione, situazione spesso legata alla sua entrata in ruolo, i cambiamenti vissuti come più evidenti vengono a riflettersi sul clima del gruppo di lavoro che, acquisendo in stabilità, diviene il luogo in cui confrontarsi quotidianamente. È proprio il miglioramento del clima di gruppo che permette e genera cambiamenti positivi nella gestione della programmazione e delle attività quotidiane.

I cambiamenti si riflettono maggiormente e in modo più evidente sul piano pedagogico e didattico se la nuova collega si aggiunge ad un gruppo di lavoro già preesistente e, possibilmente, consolidato. In questo caso le competenze che la collega ha maturato o in un altro contesto lavorativo o in un settore educativo differente forniscono lo stimolo per rileggere la propria quotidianità, lavorare nuovamente su ciò che si dava per scontato, e magari attuare cambiamenti anche importanti nell’organizzazione complessiva del servizio.

Cambiare le pratiche tra esperienza e formazione

Il confronto con idee nuove si realizza non solo in modo informale, grazie all’incontro ‘fortuito’ tra professionalità e competenze diverse, ma anche intenzionalmente e a livello istituzionale grazie alle offerte di formazione ed alle sperimentazione attuate in seno alla formazione permanente obbligatoria. La formazione diviene una occasione importante di riflessione sulla propria esperienza e sul proprio modo di gestire la relazione educativa e sollecita le educatrici a cambiare e rinnovare il proprio modo di lavorare:

“nuova modalità di gestire gli inserimenti. Da alcuni anni gli inserimenti vengono fatti a piccoli gruppi, i genitori si ritrovano contemporaneamente in sezione, ‘socializzano’ le proprie ansie. Si crea un rapporto molto sereno, di conseguenza partecipano molto alla vita del nido” (Id. 8)

“è stato grazie a un corso di aggiornamento sul gioco fatto alcuni anni fa, che ha cambiato il modo di lavorare con i bambini. Mi sono resa conto dell’importanza di dare tempo e spazio ai bambini per dare loro la possibilità di conoscere oggetti e materiali vari, di sperimentarli, senza poi proporgli attività che non sono in grado di ricreare da soli. è nato per me un modo di stare e giocare insieme più giusto che mi permette di creare un rapporto più diretto con il bambino” (Id. 46)

Anche le educatrici che non raccontano alcun episodio particolare, sottolineano l’importanza della riflessione sulla propria esperienza e delle occasioni offerte dai corsi di formazione per la propria crescita professionale:

“riflettendo sulla domanda, non ricordo nessun episodio significativo utile ad indicare il cambiamento nella mia storia lavorativa. Un cambiamento c’è sicuramente. Ho iniziato a lavorare molto giovane e sicuramente l’esperienza accumulata mi ha aiutato a crescere professionalmente, soprattutto con i corsi di formazione” (Id. 40)

Infine, una educatrice riporta, come esperienza significativa per la crescita professionale, la nascita del proprio figlio, evento che le avrebbe fornito una prospettiva differente con cui guardare e relazionarsi ai bambini, avendo acquisito maggiore sicurezza nella ‘pratica quotidiana’ della relazione con un piccolo. Per quanto unico, il protocollo ci permette di portare nuovamente l’attenzione al tema delle contaminazioni tra i ruoli e le aspettative legate ad essi della donna impegnata in attività di cura a volte superficialmente assimilabili dentro e fuori dal contesto familiare, come in questo caso l’accudimento e l’educazione dei piccoli⁵.

⁵ Penso in particolare agli studi sviluppati negli anni ’70 tra cui il sempre attuale L. Balbo, M. Bianchi (1978), *Ricomposizioni*, Milano, Franco Angeli. Una ricerca molto interessante, realizzata da alcune ricercatrici dell’allora Istituto Regionale per l’Apprendimento (IRPA) dell’Emilia Romagna, metteva in luce la stretta relazione fra pratiche diremmo oggi appunto di cura della vita domestica e pratiche di cura nel contesto quotidiano individuando le contaminazioni ed i meticcamenti fra aspettative, azioni, pensieri e sentimenti sviluppati nei due differenti e importanti contesti di vita; cfr. L. Bianchi, E. Cocever, A. Chiantera, R. Naldi (a cura di) (1985), *Sull’importanza del disordine*. Pubblicazione interna della Sezione di Educazione dell’IRPA, Bologna.

2. Definire la cura in educazione

La seconda domanda dell'intervista scritta richiedeva alle educatrici di definire il concetto di cura in educazione⁶.

Cura come pratica

La quasi totalità delle educatrici identifica la cura nell'ascolto, nell'attenzione, nell'apertura e nel rispetto dei bisogni dei soggetti coinvolti: in primo luogo i bambini e, in seconda istanza, i loro genitori. Un esempio per tutti la definizione seguente, che assimila in modo molto chiaro la cura con una comprensione olistica delle esigenze del bambino e le declina anche rispetto agli altri adulti coinvolti nel percorso educativo: le famiglie e le educatrici stesse.

Considerare tutti gli aspetti relativi al bambino, alle famiglie, alle colleghe e all'ambiente inteso come spazio. Significa quindi accogliere, ascoltare, rispettare, sostenere, osservare, progettare, sperimentare, verificare, documentare, confrontare, dialogare. (Id. 43)

La definizione proposta dalle educatrici si profila da subito in linea con l'idea di una cura che non rimane circoscritta esclusivamente sul piano teorico, in quanto principio pedagogico dell'agire in educazione, ma che si profila piuttosto essa stessa come azione, o come insieme di azioni: la cura è sostanzialmente, come sostiene Luigina Mortari, 'pratica della cura'⁷.

Mortari afferma che "la cura, indipendentemente dal modo in cui la si attua, si profila nei termini di una pratica cioè di un agire che implica precise disposizioni e che mira a precise finalità"; dunque che "parlare di pratica significa concepire la cura come una azione in cui prendono forma pensieri ed emozioni interrelati e orientati verso una precisa finalità" (Mortari, 2006:30). Nel nostro caso le azioni della cura, quelle proposte dall'educatrice citata come da altre, sono tutte finalizzate al considerare nel modo più comprensivo possibile tutti gli elementi coinvolti nel processo educativo, con il rischio di andare a coincidere ed identificare, pericolosamente, cura ed educazione. D'altro canto, 'storicizzare' la cura nel *qui ed ora*, in un preciso contesto educativo, con adulti e bambini in carne ed ossa, ha come prima conseguenza, come già sottolineato, un forte richiamo alle pratiche.

⁶ La domanda proposta era: *Cosa intendi per cura nell'educazione?*

⁷Nel tentare di definire la cura Luigina Mortari propone non tanto di trovare una unica definizione che, anche nel caso ci soddisfacesse, finirebbe per chiudere il dibattito, quanto piuttosto aprire il discorso tentando di rintracciare, nelle differenti definizioni di cura offerte dalla letteratura, quegli elementi essenziali che danno senso alla pratica della cura. È significativo che l'autrice già indirizzi il discorso introducendo l'abbinamento, al termine cura, della parola pratica. Cfr. L. Mortari (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.

Quest'ultimo, a sua volta, permette un avvicinamento tra il piano della riflessione epistemologica e pedagogica a quello della prassi educativa e della didattica e, relativamente a questo, dà spazio e permette che assuma un rilievo particolare la commistione fra agire professionale e agire quotidiano, con contaminazioni fra i differenti contesti nei quali le insegnanti compiono quei gesti simili (per quanto diversamente pregni di senso) che sono i gesti del prendersi cura: ascoltare, prestare attenzione, comunicare, sentire, fare spazio, accogliere, nutrire... A mio avviso, la compenetrazione fra il piano della teoria e quello della prassi ha una conseguenza particolarmente importante: le parole con cui le insegnanti pensano e dicono il loro pensiero si muovono fra questi due livelli comportando una sorta di 'fluttuazione' semantica che attribuisce a quelle utilizzate per descrivere la cura un ampio spazio di ambiguità, attingendo queste il proprio significato ora dalla speculazione teoretica ora dalla prosaicità quotidiana. Alla luce di questa interpretazione la 'leggerezza' con cui le insegnanti utilizzano i termini cura ed educazione quasi fossero sinonimi assume un significato differente, riportando non tanto una banalizzazione concettuale quanto piuttosto la complessità strutturale del separare concettualmente ciò che, nella pratica, si intreccia in modo tanto graduale quanto radicale.

Un ulteriore elemento a supporto di questa interpretazione consiste nel fatto che elemento eidetico, dunque costitutivo, del prendersi cura come dell'educare è dato dalla necessità di una relazione tra chi si cura e chi è curato, tra chi educa e chi viene educato, tra sé e l'altro ed è proprio la presenza di questo altro che dà senso alla cura così come all'educazione, che ne definisce l'obiettivo, la ragion d'essere: ascoltare, leggere e rispondere ai suoi bisogni, alle sue necessità, in termini affettivi, sociali e cognitivi. Il rischio, cui si faceva riferimento nel paragrafo precedente, di una superficiale identificazione fra pratica della cura ed azione educativa consiste nel fatto che la pratica della cura privilegia ed enfatizza l'importanza e la priorità dell'aspetto emotivo (accogliere, ascoltare, comprendere, sentire sono le parole che ricorrono con più frequenza) ed insiste sugli aspetti relazionali ed empatici dell'educazione, ponendo in secondo piano quelli cognitivi così come quelli materiali. Lo sviluppo delle capacità intellettive, motorie e sociali del bambino vengono date quasi per 'spontanee' laddove al bambino venga lasciato lo spazio necessario, in termini emotivi e fisici, per realizzare le esperienze che si sente pronto ad affrontare ed una base sicura e contenitiva in termini psicologici. Pur riconoscendo l'importanza di un approccio autenticamente empatico al bambino e di una capacità di accoglienza e contenimento emotivo positivo, e senza voler tornare ad un primato di processi di istruzione rispetto a quelli di educazione, soprattutto in riferimento a bambini così piccoli, credo sia però importante ricordare che uno degli argomenti forti con cui si è andati a richiedere a gran voce il valore ed il riconoscimento dell'asilo nido come servizio educativo a tutti gli effetti consistesse pro-

prio nella possibilità da parte di questa istituzione di pensare e realizzare progetti atti a stimolare le competenze anche cognitive dei bambini e a fornire, laddove necessario, percorsi di prevenzione rispetto a situazioni culturalmente (e non solo affettivamente) deprivate.

Pensiamo al ruolo e all'importanza attribuita in generale alle routines e, per esempio, analizziamo quella del cambio. L'accompagnare i gesti della pulizia e della cura del corpo del bambino con la parola è senza dubbio una pratica legata alla necessità di rassicurazione del bambino, alla possibilità di creare con lui un legame intimo ed individualizzato che restituisca familiarità ad una azione che produce tanto contatto anche corporeo. Accanto a questo, però, l'insegnante, parlando al piccolo, indica le parti del suo corpo, descrive le azioni che sta compiendo, gioca con la possibilità di produrre suoni dotati di significato: nomina la realtà e così facendo la propone al bambino, gli offre un modello di rappresentazione e organizzazione di ciò che lo attiene e lo circonda, lo istruisce rispetto alla possibilità di comunicare in modi differenti, con i gesti e con la voce. Non sottoscrivere il primato dell'istruzione sull'educazione, specie in servizi per bambini piccoli e piccolissimi, non deve significare non riconoscere l'importante compito delle insegnanti di stimolare lo sviluppo della mente e delle intelligenze del bambino e la precisa intenzionalità che questo compito ricopre e che, se non in rari casi, è esplicitamente richiamato dalle educatrici quando esse parlano di cura.

In questo senso, il fuoco del discorso rispetto alla cura potrebbe spostarsi e soffermarsi su quello, correlato, di *bisogno*. Definendo la cura educativa come ciò "il cui fine è quello di mettere l'altro nelle condizioni di provvedere da sé ai propri bisogni, rendendolo capace sia di azioni cognitive, come individuare e stabilire criteri di priorità, sia di azioni concrete per soddisfare bisogni e realizzare obiettivi" (Mortari, 2006:31) poniamo l'accento su un concetto di bisogno che attiene al soggetto o come moto spontaneo interiore, primario o secondario non ha importanza, oppure come risultato dell'incontro/scontro con l'altro da sé e con il mondo. Come Milena Manini ha evidenziato⁸, occorre riportare l'attenzione sul fatto che una buona progettazione educativa consiste proprio nel far scaturire nei bambini, anche e soprattutto mediante l'organizzazione e la predisposizione del contesto materiale, quei bisogni che, se non stimolati, non sorgerebbero in loro: di toccare materiali sconosciuti, di provare movimenti inusuali, di ascoltare narrazioni, di giocare con oggetti non solo di uso quotidiano,...

Ritornando alle parole delle educatrici, ed assumendo come loro paradigma interpretativo quello che le riporta ad un contesto di complessità e non di eccessiva semplificazione, è interessante, in primo luogo vedere verso quali soggettività le educatrici indirizzano pensieri, emozioni ed azioni: non solo le bambine ed i bambini loro affidati ma anche ai loro genitori ed alle proprie colleghe.

⁸ Cfr Milena Manini, *Pensare la cura*, nella presente rivista.

La cura che si rivolge ai bambini ed ai loro genitori mira, innanzitutto, al loro *benessere*, altro concetto che si carica di significati differenti nei diversi protocolli. Un secondo bacino di significato della cura è quello che la vede abbinata al concetto di *attenzione*; questo emerge esplicitamente, come parola, solo da un protocollo ma, a mio avviso, fa da sfondo e ricorre anche in altri. Per questo motivo ho deciso di trattarlo in modo abbastanza particolareggiato.

Cura come ben-essere

Il fine primo dei gesti delle educatrici rivolti ai bambini ed agli adulti è la ricerca e la realizzazione del loro *ben-essere*: molte insegnanti indicano lo stare bene dei piccoli e delle loro famiglie come *condicio sine qua non* di tutto il lavoro successivo. Lo stare bene sembra dipendere soprattutto dalla possibilità di predisporre e di realizzare un ambiente ospitale e contenitivo e un clima materiale e relazionale accogliente nel quale e attraverso il quale mandare un messaggio di apertura e disponibilità e desiderio di realizzare relazioni basate sulla sensibilità e sulla fiducia.

Fare star bene il bambino diventa la tappa zero da cui dipende e su cui va fondato il progetto educativo del nido: di qui il suo collegamento forte con l'importanza data alla programmazione ed allo svolgimento delle routines.

Per cura intendo un'attenzione al bambino, al suo benessere fisico ma anche psicologico. Educare un bambino significa innanzitutto farlo star bene (sicurezza emotiva e rassicurazione affettiva) e da qui poi partire per fargli acquisire una serie di competenze motorie, cognitive, percettive, linguistiche attraverso le attività che noi insegnanti proponiamo sotto forma di gioco; costruire la sua identità e aiutarlo a conquistare l'autonomia. Nel nido l'attenzione ai bisogni del bambino si verifica soprattutto nei momenti di routines (pasto, cambio, sonno, entrata, uscita) in cui c'è un rapporto privilegiato con l'adulto. (Id. 49)

Il pasto, il cambio, il sonno del bambino vengono riconosciuti come quelli nei quali il bambino presenta alle insegnanti più chiaramente i propri bisogni e ne richiede il rispetto attraverso la sollecitazione ad un rapporto privilegiato e, a volte, intimo, il rispetto di tempi dettati più dal singolo che dal gruppo; non a caso ricorrono, nei protocolli, le parole attenzione, ascolto, rispetto.

Il due protocolli riportati, il 43 ed il 49, evidenziano anche il rischio che le educatrici corrono, come già sottolineato in precedenza, utilizzando il termine cura come sinonimo di educazione o attribuendo alla cura le stesse definizioni ed accezioni utilizzate per l'educazione, con il rischio, non indifferente e già indicato, di arrivare alla confusione di due parole che uguali non sono, traducendo e riportando la confusione sul piano della pratica.

Realizzare il *ben-essere* del bambino richiede anche il *pre-disporsi* alla relazione, trovando dentro di sé un atteggiamento e uno stato emotivo che da una lato preparano una reale accoglienza del bambino e dei suoi genitori e, dall'altro, indicano i

limiti ed i confini della relazione e preservano da ‘invasioni’ difficilmente gestibili. Ancora una volta, le parole delle educatrici richiamano quelle di Mortari quando afferma che l’analisi fenomenologica delle pratiche di cura permette di individuare, da parte di chi ha cura, due differenti modi di vivere la relazione con l’altro: *l’occuparsi* e il *preoccuparsi*. “*L’occuparsi* è il procurare cose necessarie a conservare, riparare, promuovere la qualità della vita senza un investimento personale, come una serie di mansioni da svolgere” mentre il *preoccuparsi* “è un *prendersi a cuore*. Quando l’aver cura si declina nella forma del prendersi a cuore, l’altro entra nei tuoi pensieri; comporta, quindi, un forte investimento personale sia sul piano del pensiero, perché si tratta di decidere come avere cura, sia sul piano emotivo per il sensibile coinvolgimento affettivo.” (Mortari, 2006:43)

Pre-disporre alla relazione sembra indicare il trovare uno spazio (mentale ma anche materiale) per incontrare l’altro preoccupandosene, ma richiama anche la necessità di una professionalità che dona un significato alla relazione proprio nei termini squisitamente educativi e non personalistici e che, d’altro canto, permette di preservarsi dal rischio di sconfinamenti e dallo sfruttamento. In questo caso diventa esplicito il ricorso alla cura di sé come elemento costitutivo della capacità di prendersi cura, di occuparsi e di preoccuparsi dall’altro, preservando il proprio ruolo e, allo stesso tempo, la propria integrità emotiva.

La cura in educazione deve prima partire da noi stessi essere aperte al dialogo, sapersi mettere in discussione, essere serene ma determinate. Poi diventare un supporto, una guida (Id. 48)

La cura come attenzione

Un protocollo, nella sua unicità, mi sembra però proporre una interpretazione differente al binomio cura-educazione e, nel farlo, mi verrebbe da sostenere che dà voce ad una cultura della cura nei servizi della prima infanzia che non ha ancora maturato uno sguardo unitario sul tema e, che, dunque, fatica ancora a mettere in parola ciò che, nella pratica, ha invece già sviluppato e coltivato.

Quello cui faccio riferimento è un protocollo molto denso e, per questo, lo riporto integralmente

Quando si parla della cura in educazione mi viene in mente una parola: attenzione. Attenzione per grandi e piccole cose, attenzione soprattutto nell’osservare, nella capacità di valutare, di rendersi conto, di riuscire a ‘leggere’ con adeguatezza i reali bisogni dei bambini o del bambino.

Cura che tocca, comprende, aree solo apparentemente diverse e distanti fra loro, come ad esempio la cura del corpo (il lato igienico-sanitario), ma che nel bambino significa anche una cura psicologica, perché il fisico, il corpo, manda messaggi alla mente che si diversificano (ricordiamoci nei bambini l’importanza del ritmo veglia-sonno, fame necessità di essere cambiato), fino ad arrivare al ‘contenimento’ fisico e psichico.

La cura si diversifica nel momento in cui ci troviamo di fronte al bambino o ai bambini: il singolo e il gruppo. All'interno del nido, di fronte a bambini molto piccoli dove le cure fisiche (e quindi, il contatto corporeo) sono molto 'alte', ci si può trovare in difficoltà quando in quel momento più di un bambino avanza richieste dello stesso tipo e l'educatrice non riesce a far fronte a tutte le domande (frustrazione!).

Cura come rispetto: dei tempi, dei luoghi, dello sviluppo, dei modi.

Cura come capacità di attesa: saper covare il caos, saper aspettare l'arrivo dell'autonomia (il non anticipare, il non interrompere il gesto).

Cura come contenimento psichico, ma anche come libertà di azioni, di inventiva, di trasgressione, capacità di provare ciò che è nuovo, libertà di uscire dai soliti schemi.

Cura come affettuosità, come energia dei sentimenti, nella possibilità di lasciarli scorrere, valutare, affrontare.

Cura come autovalutazione di sé, delle proprie capacità dei propri limiti, delle proprie incertezze, nel saper crescere anche così. (Id. 50)

Questo protocollo mi sembra particolarmente interessante perché pone l'accento sulla duplice valenze della cura in quanto pratica: quella del fare e quella del come fare ciò che si fa; la cura cioè si prospetta contemporaneamente come azione e come modalità dell'azione; come dire avere cura significa anche "fare ciò che si fa con cura".

L'aspetto metodologico e didattico viene ad assumere una posizione importante rispetto al discorso portato avanti fino ad ora, poiché richiede di misurare e soppesare il proprio fare in relazione ad alcune variabili del contesto. Questa interpretazione, della cura anche come modo di fare in educazione, deve farci ancor più riflettere sull'identità fra cura ed educazione poiché sottolinea e sedimenta quel rischio di confusione e sommarietà che la 'fluttuazione' semantica delle parole della cura e di quelle dell'educazione avanza rispetto alla progettazione didattica e allo stile dell'insegnante. Un esempio per tutti riguarda il concetto dell'attesa come dell'autonomia del bambino ed il rischio di non stimolarla e supportarla se necessario: con questo mi trovo d'accordo con la capacità di cui parla l'educatrice di *covare il caos* ma vorrei sottolineare il forte rischio di entropia se al caos non viene dato un principio ordinativo e, dunque, generativo.

3. Chi si cura di chi cura

La terza domanda dell'intervista porgeva alle educatrici due quesiti differenti: in primo luogo si domandava loro chi si cura delle insegnanti e, in seconda battuta, chi avrebbero voluto si prendesse cura di loro, e con quali modalità⁹.

⁹ Più precisamente, la domanda proposta era: a) *Chi si cura delle insegnanti?* b) *Chi vorresti se ne prendesse cura e con quali modalità?*

La prima parte della domanda, dunque, voleva riferirsi, come ben chiarisce Vanna Gherardi¹⁰, a rilevare le fonti di soddisfazione rispetto all'adeguatezza delle persone o delle istituzioni portatrici di sostegno mentre la seconda parte della domanda andava a rilevare, se presenti, gli elementi di criticità ed il desiderio di una cura 'altra' rispetto a quella riconosciuta. Questa è la domanda che vede più nette e marcate le differenze fra le risposte delle insegnanti di scuola dell'infanzia e quelle di asilo nido. Queste, infatti, non presentano 'una risposta corale di insoddisfazione'¹¹ rivolta sia al coordinamento sia alle colleghe quanto piuttosto una quasi unanime fiducia nel proprio gruppo di lavoro ed una critica più sfumata nei confronti del coordinamento.

Le educatrici riconoscono che la fonte di cura più presente e soddisfacente viene in primo luogo dalla collega o dal gruppo e, in seconda istanza, da se stesse e dal proprio atteggiamento nei confronti del lavoro. Poi il sostegno arriva dal gruppo pedagogico ma in relazione alla cura offerta dalle pedagogiste emergono alcuni forti elementi di criticità espressi poi con estrema chiarezza dalle risposte alla seconda parte della domanda. In pochi casi la cura arriva dai bambini, dai loro genitori (solo uno) o da esperti esterni, come ad esempio dai docenti dei corsi di formazione o da specialisti chiamati per confrontarsi rispetto a particolari esigenze.

La prima persona che si prende cura di una insegnante è un'altra insegnante. [...] Poi c'è il gruppo di lavoro educativo che si prende cura dell'insegnante, che sostiene obiettivi e progetti su scale più lontane e meno legate alle vicende della quotidianità, è il gruppo di identificazione e di riferimento, ma anche di contrasto, di riflessione.

Poi c'è la pedagoga, che si articola in modo diverso: è colei che fa da 'ricordo' con l'ufficio, ma raccoglie anche le difficoltà [...]

Anche i docenti che organizzano e preparano i vari corsi di aggiornamento hanno cura delle insegnanti, nella loro capacità di proporsi da un'ottica diversa, fa ruoli diversi, dalla possibilità di esprimere nuove alternative in vari campi. (Id. 50)

Prendersi cura tra colleghe

Innanzitutto le educatrici dichiarano che la cura è generata, soprattutto, dalla collega e dal gruppo di lavoro, dato in forte sintonia con quanto emerso nelle risposte date alle domanda 1 rispetto all'entrata in ruolo e anche alle scritture prodotte dalle insegnanti di scuola dell'infanzia di Ravenna.

¹⁰ Cfr. Vanna Gherardi, *La cura della professionalità nei servizi per l'infanzia*, sulla presente rivista.

¹¹ *idem*

Credo che le insegnanti si prendano cura tra loro. Le persone che lavorano all'interno di ogni nido si parlano, si confrontano, discutono, si sostengono tra loro, almeno in questa realtà a causa dei molti servizi e il numero ridotto di pedagogiste. (Id. 43)

Il gruppo che cura è un gruppo che accoglie, stimola, sostiene soprattutto sul piano della condivisione delle responsabilità e delle scelte educative; è un gruppo che si nutre molto del clima relazionale positivo, di confidenza e reciprocità, che ciascuna coppia o triade di insegnanti di sezione riesce a creare 'sotto lo stesso tetto'. È un gruppo che accoglie anche il confronto e lo scontro, che accetta questa sfida per crescere e maturare. Mi viene da dire che è un gruppo su cui si è lavorato molto e che sta dando i suoi frutti, grazie anche ad un investimento e ad una intenzionalità in questi senso del coordinamento (cfr interviste e focus coordinamento).

Prendersi cura di se stesse

L'insegnante si prende cura di se stessa nel momento in cui trova il modo per preservarsi da un lavoro che le coinvolge molto, a volte troppo, sul piano emotivo, debordando pericolosamente nella sfera personale. Prendersi cura di se stesse può significare, allora, saper cercare e trovare dentro di sé quell'equilibrio e quella passione che permettono di lavorare con estrema serenità.

Penso che la prima cura per le insegnanti debba venire da se stesse, cioè lavorare con passione e disponibilità aiuta a lavorare serenamente. (Id. 40)

La prima cura parte da noi stesse, cercare di mantenere un giusto equilibrio emotivo, fisico e psicologico. (Id. 48)

Sia che a prendersi cura di una insegnante sia un'altra insegnante sia che lo faccia essa stessa, credo che vada messa in luce la problematica legata a questa fatica di contenere e gestire 'il proprio equilibrio', ovvero la carica emotiva che accompagna il lavoro educativo soprattutto quando si ha a che fare con i bambini e le loro famiglie. Questo dato, anche se espresso esplicitamente in pochi protocolli, potrebbe essere messo in relazione con le risposte alla seconda parte della domanda, laddove viene spesso sollecitata (in 4 protocolli) il supporto di una supervisione o di una consulenza di uno psicologo o di 'figure esterne competenti'.

La cura da parte delle pedagogiste

Le insegnanti riconoscono il coordinamento come fonte di sostegno e di cura ma non in modo sufficiente: esse vorrebbero sentirsi più 'curate' dal coordinamento se questo dedicasse loro più tempo, soprattutto per la condivisione della vita del servizio. Le educatrici affermano anche di riconoscere le difficoltà operative dei coordinatori che si ritrovano oberati di impegni, soprattutto di natura amministrativa e politica, ma non per questo giustificano quella che loro vivono come una

assenza significativa del coordinamento dal 'campo', tanto che in alcuni scritti il coordinamento viene rappresentato più come espressione dell'amministrazione che dei servizi educativi:

Vorrei però che mi curasse di più la mia pedagogista, il mio capo-servizio, la mia amministrazione (Id. 46)

Personale preparato (pedagogiste) in grado di dare risposte alle nostre domande e dubbi, con incontri piuttosto ravvicinati; capace di far uscire da noi il meglio delle nostre capacità. Negli incontri di gruppo di lavoro sarebbe bello che fosse presente la pedagogista, non solo quando si presentano problemi, ma anche in situazioni 'normali' (Id. 41)

Desidererei un maggior confronto con il coordinamento pedagogico, a livello individuale, come coppia di sezione e infine come gruppo di lavoro. Mi piacerebbe più presenza all'interno del nido per osservazioni e confronti nell'immediato (Id. 43)

Mi piacerebbe, come insegnante, aver una maggiore cura da parte delle pedagogiste soprattutto in termini di tempo (42)

Spesso l'insegnante non è realmente curata, ma controllata (44)

Bibliografia

Bernstein B. *Class, Codes and control*, Routledge & Kegan Paul, London-Boston 1971-75, voll.1e 3

Bianchi L., Cocever E., Chiantera A., Naldi R. (a cura di), *Sull'importanza del disordine*, Pubblicazione interna della Sezione di Educazione dell'IRPA, Bologna 1985.

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., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Editori Laterza, Bari 2002.

Cocever E., *La necessità della cura*, in Colombo L., Cocever E., Bianchi L., *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Carocci, Roma 2004.

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).

Demetrio D., *Il metodo autobiografico*, Guerini e Associati, Milano 1996.

Demetrio D., *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.

Dewey J. *School and Society*, in *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1954.

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).

Fadda R., *Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica* in Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna 2006.

- Gherardi V. - Manini M. (a cura di), *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci, Roma 1999.
- 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.
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondatori, Milano 2006.
- Ongari B, Molina P., *Il mestiere di educatrice. Un'indagine sulla professionalità degli operatori nel nido vista dall'interno*, Junior, Bergamo 1995.
- Winnicott D. W., *The Maturation Processes and Facilitating Environment. Studies in the Theory of Emotional Development*, The Hogarth Press, London, 1965 (trad. it. *Sviluppo affettivo e ambiente* Armando, Roma, 1974).