

Pensare la cura¹

Milena Manini

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'Educazione

milena.manini@unibo.it

Abstract

Le idee sulla cura delle insegnanti di scuola dell'infanzia e le riflessioni che hanno suscitato sono l'oggetto della presente relazione. Tali pensieri, così come vengono espressi nei focus group e nelle interviste, sono orientati in molteplici direzioni e caratterizzati da intensità e spiegazioni differenti. I bambini e le bambine in primo luogo e con maggiore frequenza, poi le colleghe, i genitori, se stesse, sono i referenti di tali intenzioni dichiarate. Anche il contesto, inteso come intreccio complesso formale/informale di spazi, tempi, relazioni interpersonali e rappresentazioni di aspettative, desideri, timori, è oggetto di cure. Quando i risultati sono soddisfacenti e apprezzati, ne diventano anche una fonte, con l'innescarsi di processi positivi di reciprocità.

Parole chiave: lavoro di cura; contesto educativo; spazi - tempi – relazioni; reciprocità della cura

Premessa

Nel progetto complessivo di ricerca sulle *cure in educazione* l'ambito considerato nel presente articolo si caratterizza per uno specifico approccio: l'attenzione rivolta alle educatrici e alle insegnanti quali soggetti/oggetti di cura, quali elementi essenzialmente significativi nella costruzione del contesto educativo e nel dispiegamento delle pratiche didattiche ad esso relative².

Il riferimento specifico è quello degli asili nido e delle scuole dell'infanzia, istituzioni nelle quali l'intreccio tra variabili politiche, sociali e pedagogico-didattiche ha marcato, negli ultimi lustri, tracce di innumerevoli trasformazioni.

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

² Il sottogruppo di ricerca è costituito da M. Manini, V. Gherardi, L. Balduzzi.

In Italia, lo scenario educativo rivolto ai bambini più piccoli, da zero a sei anni, è stato sempre contrassegnato da un vivace dibattito, da un clima di innovazione e ricerca, che non è azzardato definire, in casi innumerevoli, sperimentale o quasi sperimentale. Negli ultimi anni tale dibattito sul modello o sui modelli educativi si è esteso a quello sulla formazione universitaria delle insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementare e delle educatrici di asilo nido e comunità infantile; formazione che, auspicabilmente, dovrebbe incidere in modo positivo, nel ricambio generazionale, con la ricchezza di ulteriori doti professionali frutto dell'interazione tra competenze teoriche, capacità operative e qualità metariflessive.

Le ipotesi di partenza del sottogruppo di ricerca si sono costruite intorno a due questioni che hanno rappresentato la trama dell'approccio alle differenti situazioni empiriche, vale a dire se sia possibile, da un lato, parlare delle educatrici e delle insegnanti come oggetto di cure e dei modi con cui le cure medesime si possano esplicitare, dall'altro se il contesto educativo complessivamente considerato, sia nei suoi elementi materiali sia sociali, venga percepito quale referente di cura e se tali elementi, nelle loro molteplici valenze, possano a loro volta essere percepiti suggestivi di cure.

Le riflessioni nel merito si sono collocate in un quadro generale che ha previsto un sondaggio volto all'individuazione delle idee di cura presenti nei pensieri delle insegnanti³.

1. Pensieri sulla cura

Riflettendo sul complesso dei protocolli scritti⁴ è possibile delineare alcune categorie interpretative del concetto di cura; essa appare orientata fondamentalmente verso tre gruppi di interlocutori: *i bambini, le colleghe della scuola, i genitori*, secondo una distribuzione assai diversificata e con modalità che analizzeremo nel dettaglio. Differenze emergono anche dal confronto tra le istituzioni appartenenti ai due territori in cui si è svolta la ricerca.

a. Prima i bambini

Le insegnanti, come era prevedibile, hanno dichiarato la loro idea di cura riferendosi soprattutto ai bambini e articolando il loro punto di vista secondo una gamma

³ Per gli elementi di dettaglio relativi sia alle ipotesi, sia alla metodologia della ricerca (campione, fasi, strumenti) cfr. l'articolo di V. Gherardi, *La cura della professionalità nei servizi per l'infanzia*, nella presente rivista.

⁴ I protocolli di riferimento sono settantatré e sono stati compilati dall'universo complessivo del campione, ad esclusione di una scuola di Bolzano di cui ha risposto un piccolo numero di insegnanti.

di espressioni che comprendono alcune *concezioni generali* ed altre *specifiche e dettagliate*; l'una e l'altra tipologia talvolta sono compresenti nelle medesime risposte.

La cura, in un'accezione generale, viene definita come un complesso di attenzioni e azioni concrete rivolte a bambini o adulti ed a creare un clima positivo nell'ambiente quotidiano di lavoro. Attenzione nei confronti dei bambini significa considerarli nella globalità del loro sviluppo, ascoltarli quando esprimono bisogni e aiutarli nel percorso di crescita; significa prenderli in considerazione con tutte le loro storie, rispettando anche i loro diritti.

Talvolta, tali riferimenti alla globalità dei bambini, intesi in senso generale e indifferenziato, si precisano come proposta di attenzione alla specificità di ciascuno, in una concezione che possiamo definire olistica, comprensiva di una particolare intenzione.

Due sole sono, invece, le risposte che si riferiscono esplicitamente ai bambini come gruppo concreto frequentante una sezione: quando il riferimento è plurale richiama piuttosto un'idea universale di bambino⁵.

Tale approccio globale al tema non è risultato, tuttavia, dominante, mentre sono prevalse, in maniera netta, affermazioni su comportamenti specifici delle educatrici riferiti ai bambini ed alle azioni di cura nei loro confronti.

La dimensione dei *sentimenti*, delle *emozioni* e dei *bisogni/motivazioni* è quella nei confronti della quale le insegnanti si sono dichiarate più sensibili e impegnate a rivolgere le loro azioni di cura. Prestare attenzione ai bambini, per comprendere le loro richieste esplicite e implicite, è un atteggiamento e una prospettiva in cui assumono rilevanza i concetti chiave dell'ascolto e dell'osservazione quotidiana sistematica, per poter aiutare i bambini stessi sia con le parole, sia mediante comportamenti non verbali di vicinanza fisica affettuosa ed empatica.

Per affermare tali punti di vista le formule verbali utilizzate sono state molteplici.

Un'altra classe significativa di atteggiamenti e disposizioni di cura è quella che potremmo definire *morale e sociale*: in tal senso sono da annoverare le espressioni che richiamano pratiche volte a dare fiducia affinché si costruiscano nei bambini l'autonomia e l'autostima, il rispetto verso se stessi e gli altri; sia promossa la ricerca e l'espressione di equilibrio e sensibilità e sia curata la socializzazione.

Tali interpretazioni sono talvolta accompagnate (o sostituite) da una affermazione che intende riassumerle: creare un clima positivo di benessere, avere l'obiettivo che i bambini stiano bene a scuola.

⁵ Con il termine maschile singolare e plurale le educatrici hanno inteso alludere anche alle bambine, che non sono mai state nominate esplicitamente.

Meno rilevanti quantitativamente, ma presenti, altre interpretazioni del significato di cura che possiamo collocare nelle dimensioni categoriali della *corporeità* e della *cognitività*.

Le allusioni alle cure del corpo come elemento educativo talvolta appaiono isolate, talvolta comprese in espressioni quali “*favorire il benessere psicofisico*” dei bambini, o “*curarsi dei bambini durante le routine*”, ma la loro rilevanza si collega quasi sempre ad un approccio fisico indiretto, vale a dire alle modalità di allestimento di un ambiente sereno, accogliente, luminoso che, come vedremo in seguito, si riferisce sia ai bambini sia ai genitori. Sulla questione del benessere psicofisico alcune insegnanti alludono alla necessità che ad esso contribuiscano non solo la loro personale intraprendenza e buona volontà, ma anche iniziative ufficiali, con provvedimenti che, assunti in primo luogo nelle sedi decisionali politiche e gestionali, ne favoriscano la realizzazione.

Per quanto riguarda la dimensione che abbiamo definito della *cognitività*, cioè il *prendersi cura della mente*⁶ essa è presente, riteniamo, quando le insegnanti sottolineano l'importanza di stimolare il bambino per sviluppare la sua intelligenza, di curare le carenze affettive per evitare difficoltà di apprendimento, correlando opportunamente ed efficacemente due direzioni fondamentali della personalità infantile e affidando tale correlazione al concetto di *prevenzione*, per evitare l'indispensabilità di cure⁷.

Inconsueta e non stereotipata anche l'idea della cura come capacità di offrire agli altri (bambini e adulti) esperienze, conoscenze, linguaggi⁸.

Alcuni interventi hanno rilevato come la cura non consista nell'occuparsi di alcuni ambiti, nello svolgere particolari azioni, o nell'intessere relazioni, ma prevalentemente *nel modo con cui si agisce, con cui si gestiscono le relazioni*.

Tale accezione avanza un'interessante interpretazione *metodologica* del concetto di cura, che sarebbe caratterizzata non solo dalla capacità generale di favorire la crescita dei bambini, ma anche -ci pare di poter arguire- la trasformazione delle insegnanti stesse nella ricerca dei modi adeguati per realizzarla.

b. ...poi le adulte/gli adulti

Come abbiamo detto all'inizio del presente saggio, le insegnanti hanno indicato i bambini come referenti fondamentali delle idee e delle azioni di cura, tuttavia in

⁶ L'espressione è mutuata dal titolo del volume di L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, edizioni R.C.S, La Nuova Italia, Milano 2002.

⁷ In tal caso ci si riferisce ad un'idea di cura come terapia di gravi disturbi di comportamento.

⁸ Da segnalare la semplicità e pregnanza dell'espressione “*dare la parola ai bambini*”, che assume un significato più ampio dell'offerta educativa di molteplici linguaggi.

molte asserzioni sono presenti, accanto ai bambini, anche le insegnanti stesse e i genitori come interlocutori attivi e passivi di cura.

Le espressioni che invitano alla promozione del benessere psicofisico di bambini e adulti, nella loro genericità, esprimono un'idea totalizzante e quasi salvifica di cura, in cui il sapere spontaneo del senso comune tende a dominare, ma nelle quali si esprimono anche tratti di cultura e di esperienze didattiche contestualizzate.

Altre dichiarazioni sono invece più specifiche e, anche per quanto concerne *le insegnanti*, è possibile identificare alcune tipologie interpretative ed espositive del concetto di cura riferito a se stesse.

Le dimensioni *emotiva/affettiva* ed *etico/sociale* sono presenti nelle dichiarazioni ripetute di impegno a confrontarsi con le colleghe, a costruire e intrattenere buoni rapporti con tutto il gruppo ma soprattutto con la compagna di sezione; possiamo inoltre considerarle esplicitate anche nelle asserzioni in cui si riconosce l'importanza di essere modelli ed esempi di concordia e armonia per il gruppo dei bambini.

Le affermazioni nel merito sembrano assumere, talvolta, una valenza prevalente di socializzazione, talvolta sono pregnanti di significati morali riassunti nell'idea che la cura consista anche nell'insegnare valori.

Nel merito, non è possibile comprendere dal contesto del discorso se tali richiami ai valori siano ancorati a paradigmi o modelli educativi congruenti e unitari, oppure siano espressione di un moralismo di maniera.

Una posizione significativa pari alla precedente, e in alcune scuole addirittura prevalente, è quella secondo cui le insegnanti considerano la cura *in riferimento al proprio corpo*, per salvaguardarne la salute fisica e psichica e lavorare in una condizione di benessere personale e professionale.

Accanto a tale istanza viene considerata cura sia la pratica degli aggiornamenti, che permettono *affinamento e crescita professionale*, sia l'opportunità di *discutere del proprio lavoro con le colleghe*, per cui si valorizzano le esperienze personali delle insegnanti, si discutono punti di vista differenti e può emergere la specificità femminile nell'educazione.

Appartengono al concetto di cura in educazione altri elementi di professionalità quali *la perseveranza* nel perseguire gli obiettivi previsti e *la capacità di essere flessibili* negli interventi educativi.

A tale categoria, che definiamo *cognitiva*, in quanto si riferisce alla professionalità didattica ed alle scelte metodologiche, appartengono pure la valorizzazione della programmazione e della valutazione costante di ciò che avviene a scuola

Anche i *genitori* vengono segnalati, sebbene con frequenza decisamente inferiore rispetto agli interlocutori precedenti, quali referenti di cura, sia per una generale e talvolta generica istanza di armonia e di benessere, sia per motivi più specificamente dichiarati. Tra questi la consapevolezza che un buon rapporto di collaborazione facilita l'accettazione reciproca, riverberando effetti positivi anche sul *sentimento di appartenenza* dei bambini all'esperienza scolastica.

E' presente la richiesta di *genitori attivi e non deleganti* e la cura si esplicita appunto nel *riconoscere il ruolo della famiglia* e nell'ascoltare le loro esigenze nei diversi incontri formali e in occasioni quotidiane.

E' degno di segnalazione un intervento singolo, fuori dal coro che identifica la cura con

"L'attenzione verso i cambiamenti socioculturali senza perdere di vista il passato e con un occhio al futuro, è fare una cernita tra gli avvenimenti cercando di usarli come collante di esperienze che siano soprattutto una crescita sociale continua e non disgiunta nelle generazioni".

Riflettendo sulle considerazioni precedenti, è possibile evincere che i concetti di cura esplicitati dalle insegnanti si identificano, nel loro complesso, con quello di educazione e soprattutto con la sua direzione emotivo-affettiva e, in minor misura, sociale, mentre la direzione cognitiva e l'educazione della mente restano sullo sfondo, scarsamente considerate, oppure inglobate in una concezione generale di educazione psicofisica o educazione della persona.

c. Da Ravenna a Bolzano e ritorno

Dopo aver analizzato le risposte di tutte le insegnanti coinvolte, prescindendo dalla collocazione socioculturale e territoriale, può essere opportuno tentare di delineare eventuali differenze relative alle idee sulla cura.

Nel nostro campione, pur essendo presenti, come si è detto, linee tendenziali comuni, è possibile parlare di *dominanze* e di *sfumature* nel modo di affrontare le tematiche e nel linguaggio utilizzato.

I criteri di riferimento sono ora le *varie tipologie di cura* considerate trasversalmente ai differenti interlocutori (i bambini, le educatrici, i genitori).

L'importanza attribuita alle *cure del corpo* è prevalente nei pensieri delle insegnanti di Bolzano e riguardano sia i bambini sia, soprattutto, le insegnanti stesse. Le dichiarazioni relative al significato dello *star bene a scuola* sono di certo il risultato di tendenze diffuse in alcuni indirizzi del dibattito pedagogico più recente, tuttavia esprimono anche implicazioni dirette e personali.

Per quanto concerne i bambini, si tratta di educarli a *sentirsi bene con il proprio corpo*, di educare alla cura del corpo (anche e prima di tutto alla pulizia) considerata come segno di rispetto nei rapporti interpersonali.

In merito a se stesse, come si è detto, esse desiderano *salvaguardare*, in un lavoro che assorbe tante energie, *la propria salute fisica e mentale*, avendo cura anche delle persone accanto.

Traspare, dalle parole di molte educatrici, la dura fatica del lavoro quotidiano, soprattutto per coloro che rivestono un doppio ruolo di insegnante e dirigente e, insieme a tali sentimenti e pensieri, l'istanza frustrata di *avere più tempo da dedicare ai bambini*, tempo spesso sottratto da incombenze organizzative. Talvolta è presente anche il desiderio di discutere dei problemi scolastici e riflettere in autonomia sui modi di una loro soluzione assieme alle colleghe, per superare solitudine e isolamento.

Tali punti di vista vengono espressi quasi come una rivendicazione, come una esigenza forte di *svolgere bene il lavoro e fare il proprio dovere*.

La questione *del tempo* come dimensione della cura è sotterraneo e implicito nei pensieri di molte insegnanti, tuttavia solo in alcune è presente, dichiaratamente e intenzionalmente; su questo ci limitiamo ad una sola citazione per la significatività che riassume il senso delle altre:

“cura in educazione è rispettare il tempo degli altri, dare tempo per sentirsi a proprio agio...”

Tra le educatrici di Ravenna solamente una dichiara che desidererebbe avere più tempo da dedicare ai bambini, ed auspica l'accentramento delle responsabilità tecniche o amministrative in un'unica persona a cui potersi rivolgere facilmente e direttamente, per risolvere in modo più rapido i problemi gestionali e funzionali della scuola.

Per quanto riguarda gli elementi di specificità rispetto alle colleghe altoatesine, quello emergente e più rilevante è relativo all'importanza attribuita ai *genitori* come interlocutori delle cure, come partner nell'organizzazione dell'educazione e nella condivisione delle responsabilità. Talvolta i genitori vengono considerati quali fonti rilevanti di cura quando riconoscono e apprezzano il loro lavoro con i bambini.

2. Cura e ambiente di lavoro

Un altro dominio di significati è riferito ai pensieri delle insegnanti sul loro ambiente ideale di lavoro e quanto le idee nel merito si discostino da ciò che effettivamente viene messo in pratica come cura del contesto educativo.

a. Le pratiche di cura dell'ambiente di lavoro

Nelle risposte riferite ai due corni della domanda le insegnanti hanno tenuto un duplice atteggiamento: la maggior parte è stata fedele alla consegna ed ha risposto separatamente, un numero più esiguo ha elaborato un'unica e comprensiva risposta.

Tali atteggiamenti potrebbero essere considerati insignificanti o marginali, se non fossero correlati (tale è la nostra interpretazione) in maniera esplicita ad elementi non formali, bensì qualitativi e sostanziali, vale a dire al fatto che, per un numero rilevante di insegnanti, le modalità di cura effettive concorrono ampiamente a *costruire un ambiente di lavoro ideale*, quello in cui vivono e lavorano.

In tal senso pare che pratiche e aspirazioni in larga parte coincidano.

La convergenza delle argomentazioni è suffragata anche da affermazioni non esplicite ma che si possono ricavare dal confronto tra le risposte riferite all'esistente della cura ed ai desideri ad essa relativi.

Le dichiarazioni relative alle cure realmente praticate nei confronti dell'ambiente scolastico si raggruppano intorno a due grandi filoni: *gli aspetti relazionali e quelli materiali*, elementi che, talvolta, sono stati correlati secondo affermazioni di cui diremo. Il concetto di ambiente è stato, dunque, interpretato, a nostro parere opportunamente, come contesto complessivo e non solo nella sua componente spaziale e materiale.

- Le componenti relazionali

Le affermazioni dominanti relative al primo filone si riferiscono a comportamenti di attenzione al clima educativo generale, al fine di *costruire un contesto ambientale impostato in modo accogliente* che ci si impegna a rendere sereno, calmo, accogliente, fisicamente piacevole ed allegro. A tale scopo elementi importanti sono la disponibilità e il rispetto/attenzione nei confronti di bambini e adulti. Un'educatrice afferma:

“Amo curare l'ambiente in cui lavoro come la casa in cui vivo; non ritengo vi sia molta differenza se non per le relazioni affettive che vi si instaurano”.

E un'altra

“Vorrei che la scuola rispecchiasse nella sua interezza le emozioni e i sentimenti delle persone e dei bambini che vi trascorrono il loro tempo”.

Accanto a tali affermazioni, se si vuole generiche e fortemente connotate emotivamente, abbiamo registrato dichiarazioni di numerosi e dettagliati comportamenti specifici di cura. Tra questi, di considerevole rilevanza quantitativa il significato at-

tribuito alla ricerca di buona armonia e di *feeling* tra le operatrici e tutto il personale, ad esempio le *dade*⁹.

Anche i *rapporti con i servizi tecnici*, o altro personale con responsabilità non direttamente educative, ma con il compito di garantire l'efficienza degli edifici scolastici vengono citati quali elementi di qualità e cura.

E'emerso, dunque, sebbene rapsodicamente, *un'idea sistemica di cura*, per cui tutti i soggetti, anche con ruoli differenti, coinvolti nel funzionamento delle scuole concorrono a garantire un clima positivo di sicurezza e di stabilità.

Sebbene in secondo piano rispetto alle precedenti, anche quelle *con i genitori* sono dichiarate *relazioni importanti* che qualificano la cura dell'ambiente scolastico; le famiglie, tuttavia, appaiono nella realtà e nell'immaginario delle insegnanti, con ruoli differenti secondo sfumature non irrilevanti; in taluni casi si afferma che l'ambiente deve essere *gradevole e accogliente anche per i genitori*, in altri che l'arredo e le decorazioni delle pareti devono essere tali per cui *i genitori riescano a comprendere il lavoro che si fa a scuola*, in altri ancora, che occorre *costruire un rapporto sereno anche con le famiglie*.

Tali affermazioni si collocano in una gamma di significati che paiono testimoniare, nei primi due casi un'accettazione dei genitori *come "ospiti" della scuola*, nell'ultimo *la ricerca di una vera e propria partnership educativa*.

- *Le componenti materiali*

Per quanto concerne *le caratteristiche materiali*, con frequenza si ribadisce che occorre curare l'ambiente affinché sia *piacevole, ordinato, pulito, colorato, luminoso* e soprattutto *ampio e con numerosi spazi da poter organizzare*.

Nel merito è bene ricordare anche due punti di vista isolati che escono dal coro dei discorsi un po' di maniera. Il primo consiste nella dichiarazione che è bene *"curare l'ordine, ma non troppo"*, il secondo che raccomanda di *"far apprezzare il bello"* ai bambini e riconosce che la cura dell'ambiente può contribuire allo scopo; in tale approccio l'elemento estetico acquisisce una valenza educativa profonda, con implicazioni che non sempre sono presenti nell'idea e nella pura pratica delle decorazioni che vengono appese per colorare l'ambiente.

⁹ Sostiene questa posizione un'educatrice di scuola dell'infanzia comunale di Ravenna, l'unica a coinvolgere esplicitamente personale non docente nella relazione tra contesto e cura, sebbene non solo la pulizia, ma anche una certa dimensione dell'ordine e del funzionamento appartengano al loro mansionario. Evidentemente esistono ancora elementi impliciti e separazioni che rendono quasi invisibili alcune presenze.

La questione della componente estetica è implicata, in maniera intrigante e contraddittoria, anche nelle varie forme di *documentazione* e nella tradizione consolidata di arredare pareti e pannelli con disegni o altre produzioni infantili.

Possiamo riconoscere il tema *dell'organizzazione degli spazi* come uno dei motivi salienti di questa seconda linea interpretativa. Assai diffuso è l'interesse nei confronti della *spazialità organizzata*, nel senso di allestire *angoli ed a materiali adatti ai bambini*, o *laboratori attraenti per tenere viva l'attenzione infantile*.

Da tale punto di vista sembra diffusa e consolidata una cultura della spazialità e la consapevolezza del rapporto tra progetti educativi, motivazioni infantili, creatività, fantasia e spazialità.

Sul tema del contesto/ambiente si possono segnalare due punti di vista, due approcci dicotomici, di cui uno considera la *scuola come la casa* e come tale va curata dalle insegnanti, un altro che afferma la necessità di una *complessa organizzazione di laboratori* che i bambini possano frequentare indipendentemente dalla sezione di appartenenza. Emerge, nell'ultimo caso, un esempio di sezioni aperte e un'istanza di formalizzazione originate da una tradizione di programmazione e di articolazione delle attività come rottura della tradizionale organizzazione scolastica.

Ci sembra di poter individuare, nel primo caso, un esempio di professionalità che mira a *omologare i due ambienti fondamentali* frequentati dai bambini e dalle bambine e nel secondo uno di *alternatività che privilegia la specificità* e la *specializzazione* della scuola rispetto alla linea del materno e dell'informale.

Questo sarebbe un tema interessante di approfondimento per comprendere come la didattica in situazione realizzi le aspettative e le diverse concezioni delle insegnanti ed i significati educativi ad esse correlati.

Per quanto riguarda le pratiche di cura nei confronti dell'ambiente scolastico, restano ancora da ricordare due ulteriori significati che contribuiscono ad arricchire la molteplicità dei punti di vista.

La prima è rappresentata da una sottolineatura metodologica piuttosto che contenutistica, secondo cui l'ambiente deve essere *suscettibile di cambiamenti*, deve essere mobile, per soddisfare le esigenze dei bambini che crescono e si trasformano.

I concetti di *cambiamento e di flessibilità* correlati a quello di ambiente testimoniano la presenza, pur limitata, di un'idea moderna di scuola, la cui identità si costruisce storicamente e mai definitivamente o aprioristicamente.

Un ulteriore significato riguarda l'ambiente come luogo simbolico, che deve permettere, a chi lo frequenta e percorre, *di riconoscerlo come luogo di appartenenza e di opportunità* al fine di contribuire alla costruzione della consapevolezza di se stessi sia nelle educatrici sia nei bambini.

b. Cura e ambiente di lavoro ideale

Per quanto concerne le caratteristiche desiderabili dell'ambiente di lavoro, emerge con estrema chiarezza nelle insegnanti la soddisfazione nei confronti di quello in cui vivono nel presente; alcune lo hanno fatto in maniera totale e senza riserve, affermando di aver contribuito (o di essere in procinto di farlo) a organizzarlo e strutturarne nella forma attuale; altre hanno attenuato la dichiarazione di complessiva soddisfazione con la presentazione di alcuni elementi di negatività o carenza.

“L'ambiente dove lavoro mi rappresenta quasi interamente, in quanto sono nella scuola che ho aperto assieme alle mie colleghe attuali. Assieme abbiamo pensato la suddivisione degli spazi, pensando ai bisogni dei nostri bambini...Cerchiamo sempre di creare spazi nuovi, stimolanti e accoglienti. Il nostro salone viene arredato ogni anno in modo diverso!”

Tutte le altre risposte relative agli auspici, risposte che lasciano, direttamente o indirettamente, trapelare elementi di difficoltà e insoddisfazione, sono soprattutto riferite alle componenti relazionali del contesto e, in secondo luogo, a quelle materiali e organizzative, pur considerando l'esistenza di numerosi legami tra le due variabili.

“Avere un migliore rapporto di collaborazione con tutti coloro che operano nella scuola e soprattutto con le colleghe”, “di vivere in armonia con loro”, “avere più tempo a disposizione per parlare e poter costruire tale rapporto” [...] “Ma il clima nell'ambiente lo creiamo noi che ci viviamo; le caratteristiche: il dialogo dove ci sia la possibilità di parlare e di ascoltare; la collaborazione; saper ammettere i propri sbagli e riconoscere le ragioni degli altri; saper perdere anche un'idea per accettare quella di un altro; sentirsi parte di quella realtà ambientale ed esserne contenti perché insieme si cresce e ci si rende consapevoli che si sta costruendo quel bene che è l'essenza della vita”.

Il desiderio prevalente è pertanto orientato verso un ambiente *civile, libero, sereno* in cui ci sia più tranquillità e rispetto per le persone, in cui emerga *la voglia di vivere*, che le insegnanti *“provino piacere a lavorare e così contagino tutte le altre”*, dove ci si possa *“mettere in discussione e non ci sia competizione”*.

Alcune insegnanti sentono anche l'esigenza di *rallentare i ritmi di lavoro*, dunque la questione dell'aver più tempo sembra procedere nella direzione di una migliore qualità delle relazioni, della gestione e dell'efficienza del lavoro nel contesto educativo.

La questione dei tempi si intreccia anche con il numero dei bambini per ogni sezione, numero che, negli ultimi anni, è aumentato di alcune unità in molti contesti

educativi. In generale le educatrici vivono con difficoltà tale crescita e, quando si presentano le occasioni, dichiarano il loro disaccordo e l'aumento della loro fatica.

In quelle da noi incontrate il tema è certamente presente ma, esplicitamente, in misura non rilevante. Gli elementi di disagio, da intendere anche come carenza di cure, sembra, come abbiamo visto, siano da ricercare altrove: dal numero delle ore frontali con i bambini e dall'accumulo di incarichi, che contrassegna un gruppo di insegnanti di uno dei territori analizzati.

Desideri di cambiamento e di miglioramento sono stati espressi anche per quanto riguarda gli *elementi più specificamente spaziali e materiale* dell'ambiente: edifici più ampi, con possibilità di articolazione interna in angoli e con materiali più vario a disposizione, affinché i bambini possano lavorare in centri di interesse adeguati e senza essere "disturbati" dagli altri; spazi luminosi, con giardini sicuri dove si possa stare a contatto con la natura.

"Renderlo accogliente e stimolante, pieno di calore. Organizzare gli spazi affinché i bambini possano trovare molto materiale a disposizione e possano fare tante esperienze. Ambiente che cambia a seconda delle età dei bambini. Lasciare traccia di quello che si è fatto: esporre i lavori dei bambini per documentare le attività".

Il significato educativo di alcune scelte strutturali è talvolta ben compreso e sottolineato, specie in occasione di una nuova organizzazione predisposta dalle insegnanti stesse. Riorganizzazione che dovrebbe permettere una fruizione più autonoma degli spazi da parte dei bambini.

Esiste anche il desiderio di cambiamenti radicali ed opposti: ad esempio *lavorare in una monosezione*, oppure *con un gruppo numeroso di insegnanti*, cioè in una scuola a più sezioni. Tali esempi mostrano, nella loro dicotomizzazione, la stanchezza per esperienze (l'una in una scuola grande, l'altra in una piccola) che paiono aver consumato le loro valenze e ricchezze e pertanto ne consegue una richiesta di mutamenti in relazione alla propria collocazione professionale.

L'analisi dei protocolli rivela una complessa rete di pensieri sulla cura; su di essi abbiamo ragionato per individuare *categorie e famiglie di significati comuni*, tentando di salvaguardare, contemporaneamente, la ricchezza e la molteplicità talvolta irriducibile delle loro espressività.

Per quanto concerne il *concetto di cura* siamo state anche in grado di rilevare ed esplicitare alcune dominanze e tendenze caratteristiche dei due territori, specificità che sembrano invece inesistenti se consideriamo la *cura riferita all'ambiente di lavoro*.

Uno degli assunti di partenza della presente ricerca poneva la questione se la struttura gestionale e lo stato giuridico differenti delle insegnanti delle due realtà considerate relativamente alla nostra tematica potessero essere giudicati tra gli elementi significativi di discriminare nei modi di pensare la cura. Ora è possibile avanzare alcune riflessioni, ma occorre nel contempo considerare, nel quadro complessivo dell'azione 3, le loro caratteristiche di provvisorietà e parzialità e dunque la necessità di un discorso complessivo più organico che tenga conto delle diverse prospettive con cui il tema è stato affrontato.

I pensieri delle insegnanti sull'idea di cura e sul concetto di contesto ad essa correlato possono essere interpretati identificando quale nucleo cruciale *le modalità con cui vengono percepiti, vissuti e desiderati dalle insegnanti i rapporti interpersonali tra adulte, sia professionali sia istituzionali*.

Questo, poiché i riferimenti prioritari ai bambini, per quanto riguarda la cura, accomunano, pur con le differenze osservate, tutte le insegnanti di ambedue i contesti.

Ci pare di poter arguire infatti, come, in un contesto ed in una struttura organizzativa in cui esistono rapporti collocati su una lunga scala gerarchica ed i ruoli stessi sono tendenzialmente fissi e rigidi, le idee di cura comprendono l'esigenza di instaurare tra colleghe rapporti più paritetici e regolati da tempi di lavoro in cui sia possibile mettere in comune punti di vista diversi, dedicare tempo al confronto con le altre scuole in merito alle esperienze e costruire un clima educativo piacevole e positivo per tutte. Le aspirazioni si orientano, pertanto, verso la ricerca e la costruzione di relazioni in cui siano presenti *collaborazione* (e non rivalità), *lealtà* (e non pettegolezzo) *pariteticità e reciprocità*. La situazione delle scuole di Bolzano è esemplare in tal senso e in tale direzione positiva sembra orientata la legge del 2005 in cui, con l'eliminazione della figura dell'assistente, è stata ridotta al minimo la differenza tra le insegnanti e le collaboratrici pedagogiche. Può essere l'inizio di un percorso.

In un contesto in cui le *gerarchie* si presentano piuttosto come *asimmetrie* (tra le insegnanti più giovani e le più anziane in servizio, tra le stabili e le precarie, tra le laureate e le altre), in cui i compiti di responsabilità vengono scambiati, si spostano e si capovolgono secondo regole interne ad ogni servizio, in una concezione e in una storia unitaria di gruppo docente, le aspirazioni si orientano altrimenti. In particolare, sebbene la dominanza rispetto all'altra condizione non sia eclatante, esse esprimono desideri di cura in cui le relazioni interpersonali tra gli adulti/le adulte siano potenziate, siano estesi in maniera più consistente i rapporti con operatori non docenti o educatori extrascolastici e con i genitori, vengano vissuti più a lungo, nei contesti educativi specifici, i rapporti con il coordinamento pedagogico.

Queste ci paiono le caratteristiche dell'esperienza ravennate.

Si tratta, in conclusione, di due contesti con storie e scelte assai diverse, che dovranno commisurarsi con i nuovi orientamenti/indicazioni/programmi o altro secondo le linee che si stanno prefigurando con le ultime riforme.

In tal senso ci auguriamo che le considerazioni fino ad ora svolte possano contribuire quali elementi di riflessività.

3. Dalla ricerca alcune idee sul rapporto pedagogia e cura

Pur considerando l'unitarietà e la completezza del sapere elaborato intorno ai nuclei tematici della *cura in generale* e di quella correlata al *contesto educativo*, al fine di costruire tracce di collegamento con le altre parti dell'azione stessa e, se possibile, con *altre azioni*, riteniamo opportuno procedere all'individuazione di uno o più nuclei problematici che, considerando *l'implicito ermeneutico* e *l'a priori* dell'approccio pedagogico, volto certamente all'interpretazione dei fenomeni educativi, ma anche al cambiamento ed alla trasformazione attraverso l'agire didattico, richiedono un'esplicitazione formalizzata e contestualizzata spazialmente e temporalmente.

A ben vedere, il nucleo cruciale è quello *del rapporto tra cura ed educazione*.

In primo luogo su questo occorre chiederci, in relazione ai risultati del nostro lavoro, quali ulteriori interpretazioni forniscono (o possono suggerire) le altre ricerche empiriche e gli studi sulla cura, fioriti così copiosi in quest'ultimo decennio.

In secondo luogo occorre identificare le direzioni di significato e di azione verso cui orientare le interpretazioni avanzate e gli interlocutori, soggetti o istituzioni.

In altri termini: quali contributi può portare la nostra ricerca al dibattito sull'educazione e quali possono essere le idee di formazione delle/degli insegnanti e di azione didattica all'interno dei servizi e scuole per l'infanzia?

Come abbiamo accennato, *le idee sulla cura* manifestate dalle insegnanti tendono a coincidere, quasi, con *quelle sull'educazione*, a identificarsi con *il modello* implicito/esplicito che ciascuna individualmente, o come membro di un gruppo, ha costruito nella propria storia professionale e che tende a realizzare, in alcune situazioni, momenti e condizioni, riproducendo le azioni consuete, in altre cercando di elaborare modelli nuovi in riferimento ai cambiamenti sociali, culturali, generazionali e così via.

Gli studi più recenti e accreditati sul tema¹⁰ assumono quali riferimenti privilegiati i pensieri di alcuni filosofi contemporanei: Heidegger in primo luogo e poi Foucault, Lévinas, Arendt e altri. In particolare il primo studioso definisce l'idea di cura come “*necessità ontologica*”, come modo di esserci e di divenire nel mondo, come rapporto tra *effettività e possibilità*, dove il fatto di essere un individuo specifico rappresenta per l'uomo la condizione della sua stessa progettualità esistenziale, della possibilità di *educarsi (la cura di sé), educare gli altri (la cura dell'altro), educare il mondo (la cura del mondo)*.

Anche dal punto di vista più squisitamente pedagogico i risultati del dibattito recente giungono alla conclusione che la riflessione sull'educazione deve riappropriarsi dell'idea di cura, ovunque essa si realizzi e, ad ogni modo, che “*ogni cura è cura pedagogica*”¹¹. Con questa definizione si apre un altro scenario che qui è possibile enunciarlo: la discussione ad esso relativa non può che restare, per ora, dietro le quinte.

Osservando in filigrana i diversi approcci teorici e, in parallelo, il resoconto di esperienze e pratiche di cura o formazione, emerge una singolare *quasi coincidenza* tra i referenti della cura (se stessi, gli altri, il contesto) e compare una *quasi identificazione* terminologica tra le parole chiave dei discorsi pedagogici e quelle che le insegnanti hanno utilizzato per definire le loro idee sulla cura in generale e su quella dell'ambiente educativo in particolare. Sembra esistere, dunque, una larga convergenza tra il linguaggio filosofico e quello del sapere educativo e didattico.

Le espressioni più significative che abbiamo raccolto da tutte le testimonianze costituiscono un ricco universo semantico: *accogliere, prestare attenzione, saper ascoltare*, soprattutto, ma anche *osservare, accettare, rassicurare, essere empatici, essere disponibili, essere attente all'emotività, essere perseveranti, dare un senso di appartenenza ai bambini* e poi ancora: *consigliare, affiancare, sostenere, dare fiducia, seguire, amare, proteggere, dare e ricevere, svolgere maternage*.

Tutti questi termini ed espressioni hanno designato in modo decisamente prevalente *sentimenti ed emozioni* (agite o attese), vale a dire una percezione prevalentemente emotiva ed affettiva dell'educazione.

¹⁰ Ci limitiamo a citare le seguenti pubblicazioni: R. Fadda (1997), *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Milano, Edizioni Unicopli; C. Palmieri (2000), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano F. Angeli; L. Mortari (2002), *Aver cura della vita della mente*, Milano La Nuova Italia; della medesima autrice (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori editore; G. Colombo, E. Cocever, L. Bianchi (2004), *Il lavoro di cura. Come si impara e come si insegna*, Roma, Carocci Faber; V. Boffo (a cura di) (2006), *La cura in Pedagogia*, Bologna, CLUEB.

¹¹ V. Boffo, *Introduzione. La cura archetipo della forma*, in V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, op.cit., p. 11.

Con le espressioni *responsabilità verso gli altri, capacità di costruire relazioni, fare il proprio dovere* si sono volute indicare intenzioni e tensioni di *moralità e socialità*. Anche la dimensione estetica: *educare i bambini al bello* e quella cognitiva, *stimolare i bambini ed educare l'intelligenza, promuovere la creatività, cogliere i significati del verbale e del non verbale*, sono presenti, benchè in misura più ridotta nelle parole delle educatrici.

Sono *quasi* le stesse utilizzate dagli studiosi per parlare della cura, dell'educazione e della formazione, soprattutto nei confronti degli altri, prima di tutto dei bambini ma anche delle colleghe e dei genitori, si diceva. E' uno di quei casi in cui il linguaggio *scientifico* e quello della *vita quotidiana* si avvicinano *quasi* al punto da identificarsi.

Ma in questo *quasi* stanno contemporaneamente *l'avvicinamento e il distanziamento* tra la concettualizzazione sistematica e scientifico filosofica e quella del sapere quotidiano costruito nelle scuole.

Il che equivale a dire che la prassi, potremmo dire la didattica, si assume il ruolo di differenziare e dare sostanza alle categorie generali e formali e trovarvi la propria identità concreta e istituzionale.

La presente ricerca, infatti, in questo primo e parziale livello di studio dei risultati, rispetto alle tre categorie heideggeriane (cura di sé, degli altri, del mondo) ci ha offerto due elementi di distanziamento: il primo, che la cura di se stesse delle educatrici viene considerato in secondo piano e vissuta quasi come un elemento di rivendicazione (*nessuno ci cura, ci curiamo da noi stesse*) o di timida protesta (*non mi curo dell'ambiente, curo prima di tutto me stessa*) risultante da una reale (o presunta) *non cura* (o di una scarsa cura) di altri che dovrebbero esserne promotori.

Le espressioni che riguardano la necessità di curare la propria salute fisica e mentale, quando assumono toni di rivendicazione o protesta, rappresentano quasi una risultanza secondaria rispetto all'esigenza di curare gli altri.

A questo si collega il secondo distanziamento: l'importanza fondamentale che assumono, nella vita quotidiana a scuola, gli elementi materiali e quelli simbolici, che restano quasi sempre impliciti nelle riflessioni sull'esperienza se non ne viene provocata l'emergenza attraverso forme esplicite di interrogazione.

Così ragionando si può contribuire a rendere più visibile un altro elemento caratterizzante la cura nelle istituzioni educative, quello politico/gestionale, che assume un ruolo primario nei modi di organizzare l'educazione e le cure, ma che spesso viene considerato di un altro ordine rispetto alle questioni della didattica a scuola.

Nella nostra parte di ricerca abbiamo cercato di portare un contributo di riflessioni aperto e problematico, che deve, tuttavia, avvalersi anche, per un ampliamento del

quadro complessivo, degli altri due apporti collegati agli obiettivi e all'approccio dell'azione tre: quelli di V. Gherardi e L. Balduzzi .

Concludiamo con due questioni che intendono riaprire il dibattito sul rapporto tra cura ed educazione.

La prima: fino a che punto *cura ed educazione* coincidono? Dalle risposte delle insegnanti sembrerebbe dover arguire che, nelle loro interpretazioni, la cura riguarda in primo luogo la dimensione emotiva affettiva e in secondo piano quella etico sociale dell'educazione.

Dunque, almeno per quanto concerne i bambini piccoli, *prima* ci sarebbe la cura e *poi* l'istruzione, o meglio: la cura garantirebbe la possibilità dell'apprendimento e dell'educazione intellettuale.

Un'altra ipotesi, non contraddittoria ma intersecante con la precedente, è se sia possibile, anche per i motivi predetti, pensare la cura come stile di comportamento, come costruzione di un clima, in altri termini come *metodologia* in senso molto ampio: "*non le cose che si fanno ma come si fanno*".

Tali *metapensieri*, lungi dal rappresentare riflessioni conclusive sulle pratiche di cura e sui modi di pensarle aprono nuovi scenari talvolta pieni di chiarezza, talvolta intrisi di ambiguità e contraddittorietà, tra cui particolarmente rilevante ci appare la difficoltà di arguire il grado di corrispondenza tra i modi di concepire la cura in educazione e le relative pratiche presenti nella vita scolastica quotidiana.

Riferimenti bibliografici

- Bernstein B. *Class, Codes and control*, Routledge & Kegan Paul, London-Boston 1971-75, voll.1 e 3.
- Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna 2006.
- 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.
- Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1999.
- Colombo L., Cocever E., Bianchi L., *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Carocci, Roma 2004.
- 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., *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Edizioni Unicopli, Milano 1997.
- Gherardi V. - Manini M. (a cura di), *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci, Roma 1999.
- 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 Mondadori, Milano 2006.
- Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, F. Angeli, Milano 2000.
- Vasquez A., Oury F., *L'educazione nel gruppo classe*, Edizioni Dehoniane, Bologna 1982.
- 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).