

Da un’idea di infanzia all’educatore della prima infanzia: percorsi, riflessioni e prospettive

Elisabetta Madriz

Abstract – *This paper is meant to reflect upon the early childhood educator, starting from the idea of childhood itself, matured – not without difficulties – in the course of time to a cultural level. Early childhood services are the most recent newborn on the national territory and still suffer from a limited legislation, unable to follow the changes regarding the whole environment of welfare. In this framework and paying attention to the forthcoming socio-cultural scenarios, this essay aims at outlining the specific vocational figure of the early childhood educator, both at a theoretical and practical level.*

Riassunto – *Il contributo intende portare una riflessione sulla figura dell’educatore della prima infanzia, a partire dall’idea di essa che nel tempo faticosamente si è maturata a livello culturale. I servizi alla prima infanzia sono gli ultimi nati sul territorio nazionale e godono ancora di una legislazione ridotta, non in grado di accompagnare i cambiamenti che stanno riguardando l’intero ambito del welfare. In questo quadro e con un’attenzione agli scenari culturali e sociali che verranno, il contributo intende tracciare lo specifico professionale, teorico e pratico, dell’educatore della prima infanzia.*

Keywords – early childhood educator, early childhood services, idea of childhood

Parole chiave – educatore della prima infanzia, servizi alla prima infanzia, idea di infanzia

Elisabetta Madriz (Gorizia, 1973) è docente a contratto di *Pedagogia generale* presso l’Università degli Studi di Trieste (dove è tutor di tirocinio del Corso di Laurea in Scienze dell’educazione), di *Pedagogia dell’infanzia* presso l’Università di Verona e di *Pedagogia della famiglia* presso l’Università di Pola (Croazia). Tra i suoi interessi di ricerca si annoverano il ruolo delle figure educative, professionali e non, e i nuovi scenari formativi. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Prendere forma per dare forma. L’azione educativa professionale* (Roma, Armando, 2011); *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte* (Milano, Unicopli, 2015, in coll. con M. Cornacchia).

1. Premessa

Quale posto ha oggi l’infanzia nel percorso di crescita della persona? Di certo non v’è ambito di attualità, di riflessione scientifica, divulgativa o culturale in genere che non identifichi, riconosca e supporti un’idea di prima infanzia come tempo fondamentale per la e nella crescita delle nuove generazioni. Da tempo, ormai, viene riconosciuta l’importanza della qualità del contesto educativo (e quindi familiare, relazionale, emotivo, sociale) che l’essere umano sperimenta nei primi anni di vita. Anche le notizie diffuse dai vari mezzi di comunicazione non fanno che portare l’attenzione su temi e condizioni che riguardano l’infanzia, lo sviluppo, la

puericultura, la pediatria spicciola e domiciliare; per non parlare di quanto i primi tempi della vita siano al centro di interessi di mercato, dagli ambiti dedicati al controllo della salute dei bambini a quello di prodotti ludici, di tecnologie e di alimentazione specifici per loro.

Questa pervasiva diffusione di un'idea di infanzia (o, come meglio vedremo, di una certa idea di infanzia, non sempre di essa rispettosa) non risulta tuttavia sufficiente né tantomeno garante della creazione, dell'ideazione e della formalizzazione di luoghi di incontro e di supporto educativo per genitori e bambini di questa età. Dalla L. 1044/1971 ad oggi (quasi mezzo secolo, in fondo) la realizzazione di una cultura dell'infanzia ha vissuto tempi difficili, specialmente su di un fronte, quello che ci accingiamo a discutere in questo contributo, ovvero lo specifico identitario professionale di chi opera in questo settore.

È noto a tutti, e non sarà pertanto il caso di riprenderlo se non per brevi cenni, quale era lo scenario culturale che ha accompagnato l'emanazione di quella legge e soprattutto la nascita delle prime pionieristiche esperienze dei nidi di infanzia: questi ultimi, in controtendenza ad una storia codificata da caratterizzazioni custodialistiche ed assistenziali, andavano costruendo un loro sapere pedagogico *ex novo* ed *ex nihilo* in vista di una chiara identità educativa di quel rinnovato servizio. Anzi, fu forse proprio la fatica di vivere la compresenza di nidi d'infanzia (sulla base della L. 1044) e di nidi ex-ONMI¹, a promuovere un assetto culturale che si faceva sempre più attento al tempo e al modo di sviluppo della persona del bambino e sempre meno preoccupato di quelle voci contrarie ad una precoce educazione fuori dalle mura domestiche. Questa nuova impresa culturale aveva come suoi punti fermi da un lato "la necessità di individuare e definire nuove coordinate per il servizio sulla base di una specifica pedagogia del nido"² e dall'altro "l'esigenza di dare corpo ad un profilo professionale rinnovato, in sintonia con la nuova fisionomia istituzionale e sociale che via via il servizio faceva propria"³. L'istituzione del nido di infanzia, insomma, attivò processi culturali, ma anche scientifici, impegnati a dare uno *statuto identitario* corrispondente alla professionalità educativa ivi impiegata. Si ricordano, a tal proposito, le prime iniziative legate al Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, nato nel 1980 per iniziativa di Loris Malaguzzi, finalizzate a dare voce, a coordinare e a mettere in relazione le innovative esperienze che si stavano realizzando in vari luoghi del Paese. L'impegno era quello di mettere in evidenza non tanto la singolarità dei diversi servizi, quanto piuttosto i tratti comuni per tentare di delineare il gradiente pedagogicamente rilevante della loro operatività ed arrivare ad un contributo significativo in ordine alla definizione del ruolo professionale che in essi operava.

Come afferma Bobbio "l'educatore è un soggetto che "si sporca le mani" con i costrutti e la fenomenologia della quotidianità [...], con le rappresentazioni sociali e il senso comune, con i saperi caldi della cura di cui sono depositari genitori, nonni, amministratori, dirigenti. Tutti in-

¹ L'Opera Nazionale Maternità ed Infanzia, fondata nel 1925 dal Regime Fascista, con lo scopo di tutelare le madri in difficoltà e i minori in situazioni disagiate, istituì i primi nidi di infanzia che avevano una funzione sanitaria ed assistenziale e rimasero in attività fino alla legge 1044/1971.

² A. Infantino, *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*, Aziano San Paolo, Edizioni Junior, 2008, p. 21.

³ *Ivi*.

terlocutori che, prima di essere clienti, sono persone e cittadini”⁴. Per tutte queste ragioni, riflettere nell’ottica della costruzione di uno specifico professionale della prima infanzia è compito complesso ma necessario, specialmente agendo affinché la diversificazione dei servizi non debba cedere il passo ad una loro qualità approssimata, anzi: i tempi sono ormai maturi per assumere la storia dei servizi all’infanzia come un punto fermo, come l’origine per le argomentazioni sullo specifico delle professionalità in essi implicate. Tale origine, legata a passaggi culturali difficoltosi ed ambivalenti per alcuni aspetti, non deve legittimare una deriva che vedrebbe la figura dell’educatore come un qualsiasi operatore che risponda ai bisogni di una particolare fascia di età della vita. Al contrario, il lavoro educativo con la prima infanzia richiede un fondamento antropologico particolarmente chiaro e definito, non prescindibile in favore di un’operatività, pur definita routinaria, legata al delicato compito di cura educativa.

2. L’idea di prima infanzia

La prima domanda da porsi, allora, non riguarda tanto quali sono le competenze da acquisire per svolgere al meglio questa professione, ma quale sia la natura specifica dell’educando cui ci si rivolge nel proprio agire quotidiano. Innegabilmente, allora, la prima questione da affrontare è di natura *antropologica*, assumendo che ogni discorso pedagogico non può che trovare il suo fondamento in una teoresi antropologica⁵.

Va innanzitutto evidenziato che diverse pubblicazioni dell’ultimo ventennio testimoniano il vivo interesse per una sorta di “antropologia dell’infanzia”, tesa a dare rilievo a questa particolare fase della vita, rilevandone la sua portata valoriale, grazie ad un’attenta e promettente interdisciplinarietà sui temi che la riguardano. Ulrich⁶, ad esempio, intende ed argomenta l’infanzia come una condizione che per alcuni elementi costitutivi si rivela proprio come il *simbolo della condizione umana*. Scomparirebbe, in tal senso, quel permanere storico-concettuale che vede infanzia e adultità come mondi contrapposti, come tempi dell’umano perennemente in antitesi, cifra di impossibilità, incompiutezza, limite, la prima; mentre tempo di possibilità, compiutezza e superamento, la seconda. La costante polarità (in quanto elemento di accompagnamento continuativo dello sviluppo del genere umano) tra “bambini” e “adulti” ha contrassegnato anche dolorosamente la nostra storia e, non da ultimo, è stata un potente deterrente allo sviluppo di una pedagogia dell’infanzia, scientifica e non semplicemente aneddotica.

Come sostiene Scurati, l’infanzia e l’adultità “non sono perfezioni in se stesse, ma condizioni reciproche di convivenza e di vita, da porre l’una sotto il contrassegno della responsabili-

⁴ A. Bobbio, *Pedagogia dell’infanzia e cultura dell’educazione*, Roma, Carocci, 2011, p. 9.

⁵ A puro titolo esemplificativo, segnaliamo alcuni saggi che ci paiono emblematici in tal senso: S. Leone, M. Lo Giudice, *Maxima debetur puero reverentia. Una bioetica per la promozione dell’infanzia*, Acireale, Istituto Siciliano di Bioetica, 2002; S. Zamboni, *Etica dell’infanzia. Questioni aperte*, Roma, Lateran University Press, 2013; C. Nanni, *Antropologia pedagogica*, Roma, Las, 2002; C. Melzi, *Antropologia pedagogica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008; F. Ulrich, *L’uomo come bambino. Per un’antropologia filosofica dell’infanzia*, Roma, Las Editore, 2013.

⁶ F. Ulrich, *Op. cit.*

tà dell'altra. Alterare questo quadro significa complicare fino ai limiti dell'impossibilità una relazione che è già di per sé fra le più difficili⁷. Ma di quale difficoltà stiamo parlando? Probabilmente questa difficoltà, assunta nei termini tutti contemporanei, della "fatica ad educare" e della "crisi dell'educazione" trova drammaticamente negli adulti la ragione della sua pervasività. Basterà qui solo accennare alle diverse immagini rappresentative del "mondo bambino" che circolano nell'attualità: dal bambino "angelo" al bambino "tiranno", da quello "intelligente ma senza regole" a quello "libero di scegliere" perché solo così è possibile garantire il suo bene. In altre sedi⁸ ci siamo già occupati di indagare forme e ragioni di queste derive educative che hanno alla base altrettante distorte immagini dell'infanzia, ma tanto basti a ribadire l'impegno serio che oggi la pedagogia dell'infanzia deve assumersi, prima di tutto, nella costruzione di direzioni di studio e di ricerca che riportino a legittime ragioni di polarità l'infanzia e l'adulthood.

Ancora sul finire degli anni '90 Becchi rilevava la contraddizione principale relativa al mondo dell'infanzia: ad un parlare impegnativo e quasi ridondante "del mondo dei piccoli, della loro esistenza, di come questi minuscoli personaggi dovrebbero essere, di come di fatto sono, di come non dovrebbero essere"⁹ è sempre più corrisposta invece una silenziosa assenza della vera voce dell'infanzia, che trova posto solo "nel privato, nei rapporti tra pochi, intimidita nella sua stessa inettitudine, inabile a rintracciare rapporti verbali"¹⁰. Parlare diffusamente di infanzia, quindi, legarla ad un tempo di vita esiguo e irrisorio rispetto ai tempi lunghi dell'odierna longevità umana, non significa conoscerla, averne identificato la natura specifica, riconoscerla per la portata contingente "di umanità" e non solo prospettica che essa ha assunto.

Il fondamento antropologico di una pedagogia dell'infanzia mira a riconoscere come "tale stagione della vita si avvale di una forma autonoma di esistenza, di una "pienezza" che va riconosciuta e promossa. Essa rappresenta un modo di esistere altro rispetto a quello adulto, con cui tuttavia è in profonda relazione. Per dar forma ad un'autentica cultura dell'infanzia, pertanto, bisogna riconoscerne l'irriducibile alterità, l'esistenza unica ma interrelata, il suo mondo complesso e poliedrico"¹¹. Di questa complessità e poliedricità si stanno facendo carico le numerose prospettive interdisciplinari che, dagli anni '90 ad oggi, propongono un'immagine non solo scientificamente verificabile ma anche culturalmente assumibile del mondo infantile, che a livello concettuale risulta costituito da una duplice natura: "è un fatto biologico, con le sue scansioni, le sue criticità, la sua "lunghezza" (l'infanzia dell'uomo è la più estesa tra le diverse specie animali) ma è anche un fenomeno culturale: si è bambini sempre in senso differenziale, rispetto a chi non lo è più e rispetto ad una serie di norme di inculturazione che ascrivono all'infanzia alcune prerogative precludendone altre"¹². È importante ritrovare in que-

⁷ C. Scurati, *Tra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 16.

⁸ Cfr. M. Cornacchia, E. Madriz, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2015.

⁹ E. Becchi, *Chi è il bambino?*, in D. Lodi, L. Micali Baratelli, *Una cultura dell'infanzia. Contributi per la società di domani*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1997, p. 21.

¹⁰ *Ivi*.

¹¹ M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, Brescia, La Scuola, 2011, pp. 9-10.

¹² A. Bobbio, *Op. cit.*, p. 11.

sto differenziale il senso della responsabilità nei confronti dell'infanzia, che non è meramente l'impegno ad avere cura circoscritta di essa, ma soprattutto quello di un ripensamento del suo statuto (si veda a tal proposito il posto che l'infanzia via via ha acquisito nelle importanti documentazioni internazionali ma anche europee), delle sue potenzialità, delle promesse che la abitano e che dipendono strettamente dalla nostra capacità e volontà di custodirle, preservarle, promuoverle.

Allora per "gettare le basi di una rinnovata cultura dell'infanzia è auspicabile una considerazione particolare da parte dell'uomo nei confronti della sua esistenza. Nell'immagine dell'infanzia è custodita l'intuizione che si possiede rispetto all'umanità e al suo futuro, poiché i bambini ne costituiscono l'anello dinamico, in quanto soggetti intrinsecamente in divenire e aperti ad esperienze formative. L'accostamento all'universo infantile, sostanzialmente, reca con sé quesiti di natura ontologica, riporta al senso dell'uomo e dell'esistere umano. Nel dispiegarsi del proprio percorso esistenziale alla ricerca del senso, l'uomo si pone con tutto se stesso e con la sua storia: con ciò che è e con ciò che è stato. Per il solo fatto di essere stati bambini, l'infanzia abita in noi. Essa è parte costitutiva del nostro esistere"¹³.

3. L'educazione della prima infanzia oggi

Fatta questa premessa antropologica, necessaria al quadro generale in cui si inserisce il discorso legato alla professionalità, veniamo ora a tratteggiare lo specifico dell'agire educativo "per/con" la prima infanzia. La precisazione grammaticale relativa alle due preposizioni non è casuale, né di banale evidenza operativa: essa diviene un pretesto sufficiente per chiarire il passaggio epocale che l'istituzione dei nidi di infanzia ha costituito nei termini di un agire intenzionalmente educativo. Se il lavoro "per" la prima infanzia indica un insieme di pratiche (ma anche di teorie, di ricerca, di progetti) volte ad avere cura educativamente delle nuove generazioni, l'accostamento alla preposizione "con" ribadisce la matrice fondamentale relazionale e reciproca di quell'agire di cura. Tale dimensione relazionale non chiama in causa solo il piano della quotidianità delle pratiche educative ma, secondo recenti orientamenti internazionali diviene monito ed impegno a "dare voce" attiva all'infanzia, secondo quello statuto specifico che essa ha e che deve essere non solo riconosciuto ma anche promosso.

Una prospettiva particolarmente interessante e feconda, a tal proposito, ci pare essere quella di Clark e Moss, denominata "approccio a mosaico". Nata da "alcuni primi studi empirici finalizzati ad ascoltare la voce dei bambini a proposito dei servizi per la prima infanzia da essi frequentati"¹⁴, oggi questa modalità di intervento assume particolare spendibilità quando possa ancorarsi "dentro una progettazione educativa volta a centrare le proprie priorità su certe dimensioni – tra cui le relazioni tra pari, quelle tra servizi e famiglie, l'inclusione dei bisogni educativi speciali e delle situazioni di diversità, marginalità e vulnerabilità, la collegialità del

¹³ M. Amadini, *Op. cit.*, p. 9.

¹⁴ E. Luciano, *Il bambino sono io. Forme di partecipazione nelle tessere di un mosaico*, in A. Clark, P. Moss, *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*, Parma, Edizioni Junior-Spaggiari, 2014, pp. 7-25, qui p.11.

gruppo di lavoro, la partecipazione della comunità – al fine di promuovere l'ascolto dei bambini, da un lato, e la partecipazione collettiva a un progetto di educazione all'infanzia, dall'altro"¹⁵.

Due riflessioni importanti scaturiscono dalla logica implicita in questo approccio: la prima è legata alla continuità del binario "operatività-ricerca" come *modus operandi* proprio del lavoro educativo 0-3, ancora più imprescindibile oggi, rispetto a scenari anche di poco lontani; la seconda, è quella attualissima che riassumiamo con la parole di Milani, per cui "educare è troppo difficile, è un compito che non sopporta più la solitudine"¹⁶, e necessita pertanto di forme di reciproco coinvolgimento tra servizi, famiglia, comunità, istituzioni. Sofferamoci primariamente su questa ultima riflessione, che avvalorata, a nostro avviso, le ragioni per cui le due posizioni "per/con" siano sostanzialmente interconnesse: il lavoro educativo con bambini da 0 a 3 anni non è una semplice applicazione pratica delle buone norme della puericultura. Se mettiamo a confronto anche soltanto i luoghi educativi della prima infanzia all'indomani della L. 1044 e quelli odierni, le consistenti differenze non vengono solo dalle pratiche: anzi, le pratiche rappresentano soltanto la parte più visibile e nel contempo meno "stabile" dei cambiamenti che hanno riguardato questo universo educativo. Descrive accuratamente la situazione Fortunati, quando afferma che "lo sviluppo non sempre ordinato delle esperienze di gestione di servizi educativi per la prima infanzia ha condotto, negli ultimi venti anni, a rendere il sistema dei servizi caratterizzato da elementi di crescente complessità. Da una parte, la diversificazione delle tipologie dei servizi educativi – con l'affiancamento al nido dei cosiddetti servizi integrativi – e dall'altra parte la diversificazione dei soggetti coinvolti nella gestione dei servizi rappresentano oggi un dato di realtà che chiama alla necessità di una cultura di governo del sistema che richiede senza dubbio di essere sviluppata maggiormente anche nelle realtà più avanzate"¹⁷. Una cultura di governo non può, a nostro avviso, non prendere l'avvio da una cultura della prima infanzia come luogo di saperi, di pratiche, di relazioni, di scoperte, di conoscenze, condiviso e promosso da tutti coloro che ne sono, in qualche forma, implicati.

La complessità odierna, in vero tratto caratteristico della contemporaneità e non più contingente come si è voluto credere (o sperare) per diverso tempo, impone forme coordinate e congiunte di educazione, non concede più spazio a territori separati e divisi ove ciascuna autorità possa esercitare il suo soggettivo governo regolativo della crescita dei piccoli. Si pensi anche solo al fatto che i servizi alla prima infanzia hanno oggi, tra le loro finalità generali, quella di costituirsi come luoghi di supporto alla genitorialità, di promozione di modalità educative rispettose della multiculturalità, di situazioni comunitarie abitate contemporaneamente da educatori, bambini, famiglie, istituzioni, territorio. Siamo lontani (e il percorso per arrivare fin qui non è molto consistente dal punto di vista cronologico ma lo è, invece, dal punto di vista culturale) da quei nidi di infanzia che vedevano nella soglia o nel corridoio d'entrata l'unico punto di contatto tra la vita interna del servizio e il resto del mondo da tenere fuori, prima fra tutti la famiglia. Il faticoso e continuativo percorso di rinnovamento ha portato alla costituzione di luoghi

¹⁵ *Ivi*, p. 12.

¹⁶ Milani P., *Co-educare i bambini*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008, p. 9.

¹⁷ A. Fortunati, *Prefazione*, in A. Fortunati (a cura di) *Il sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2009, pp. 7-8.

di fattivo incontro e di condivisione dell'educazione dei piccoli, pensabili come spazi di relazione e di crescita (ciascuno con il suo ruolo e con il suo mandato) per tutti, come modalità di risposta sempre più attuale ma anche temporaneamente "provvisoria" ai bisogni dei bambini e delle loro famiglie. Questa duplice dimensione di *cura* (dei bambini e delle famiglie) non è certo una novità nella storia dell'infanzia e della riflessione scientifica su di essa: già Bowlby ci aveva messo in allarme sulla pericolosità di questa separazione, o meglio della negligenza nei confronti di uno dei protagonisti della relazione familiare. Egli rilevava, in uno dei saggi¹⁸ che costituiscono il fondamento del suo pensiero, come l'impegno educativo nei confronti delle nuove generazioni fosse un impegno plurale, che dovesse avere al centro della cura non solo i bambini, ma anche primariamente chi si prende cura di loro, ovvero i genitori. Se in un tempo passato, la famiglia in cui nasceva un piccolo era messa al centro della cura comunitaria e i familiari più stretti si occupavano di dare i supporti necessari a questo importante momento di crescita e sviluppo del nucleo familiare, al tempo dell'Autore questa presenza comunitaria e familiare di supporto era già in qualche modo venuta meno, e si iniziava ad assistere a fenomeni di solitudine della nuova coppia, di scarsi supporti compensativi da parte delle politiche del welfare, di una diffusa percezione di quanto ciò impoverisse la società, nella sua valenza politica oltre che economica.

L'educazione della prima infanzia, oggi specialmente, non tollera più separazioni e discontinuità tra ambito familiare e ambito dei servizi: il rinnovato impegno nella realizzazione di proposte di qualità non può che passare attraverso modalità comunitarie, di gestione e di partecipazione, in vista di una reciproca cura, di un reciproco impegno, di una comune direzione di valore. E qui si inserisce quella seconda implicazione che l'approccio a mosaico ci suggeriva in apertura di paragrafo: la dimensione del nesso "operatività-ricerca", che è stata un tratto caratteristico di tutta quella letteratura specifica di ambito pedagogico dell'infanzia che si è prodotta a partire dai primi anni '80.

La pedagogia della prima infanzia, infatti, non si è sviluppata come un sapere forte, animato da scuole accademiche e luoghi di ricerca deputati. Tutto questo è venuto dopo: dopo la chiusura dei nidi ONMI, dopo le prime esperienze pionieristiche nell'ambito, dopo la costituzione del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, dopo la progressiva caduta dei profondi pregiudizi sull'opportunità di spazi e tempi educativi dedicati alla fascia 0-3, alternativi alla famiglia. Questi passaggi culturali che sono avvenuti in nemmeno cinquant'anni hanno mantenuto un tratto inconfondibilmente identitario di quello che oggi consideriamo il mondo educativo della prima infanzia: la necessità che sia la pratica legata alla ricerca il nucleo fondante della sua dimensione professionale. La pericolosa ma rassicurante tentazione di adagiarsi in una ricorsività già collaudata sul piano pratico viene continuamente messa alla prova dai cambiamenti, dai bisogni, dalle istanze sociali e culturali che abitano il quotidiano. Pensare che educare l'infanzia di oggi sia complesso soltanto per circostanze di ordine lavorativo ed economico delle fa-

¹⁸ "Voglio anche sottolineare che, nonostante pareri contrari, occuparsi di neonati e di bambini non è un lavoro per una persona singola" (J. Bowlby, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina, 1987, p. 2).

miglie, ridurrebbe la questione a termini non solo scorretti, ma semplificativi di una realtà che, nonostante le evidenti fatiche, contiene in sé propositi di avanzamento sociale in senso allargato, che raccolgono eredità pedagogiche di lunga data e, per fortuna, di lunga durata. Di lunga data, perché l'educazione di oggi cerca le sue radici nella dimensione di *praticità* della scienza pedagogica (in quanto tratto epistemologico costitutivo), trova la sua genesi nell'incontro reale con le situazioni, i contesti, le relazioni, le problematiche, le possibilità di trasformazione che lo scenario educativo contempla. E di lunga durata, proprio a ribadire come l'implicito pedagogico sia costituito dalla necessità di fare ricerca e legittimi uno dei tratti caratteristici dell'educatore (soprattutto della prima infanzia): l'essere uno *scienziato*. Con tale appellativo, non ci riferiamo soltanto alle molteplici possibilità di sperimentazione che il lavoro con la prima infanzia consente, ma sollecitiamo invece una riflessione sul senso proprio di una adesione *scientifica* all'educazione, piuttosto che romantica, artistica, improvvisata.

Ad una antropologia della prima infanzia, così come l'abbiamo, seppur brevemente, tracciata nel secondo paragrafo, deve corrispondere una pedagogia fondata rigorosamente, che metta al centro della riflessione il bambino e il suo percorso di crescita, ma lo assuma secondo un orientamento alla pratica che non si esaurisce nell'accudimento, ma che si fonda su un agire educativo intenzionale, rigoroso, progettato, pensato entro una cornice di servizio che promuove i diritti dei bambini e contribuisce quotidianamente alla realizzazione di una vera cultura dell'infanzia. Come sostiene Amadini, la riflessione "espressa dalla domanda 'chi è il bambino' si deve sempre sviluppare entro una visione integrata e sistemica del divenire umano"¹⁹ a partire dalla quale sviluppare un'idea di educazione come progressivo accompagnamento alla realizzazione della persona, secondo i tratti della sua originalità entro un contesto che proprio il processo educativo deve governare attraverso la progettazione, nelle sue diverse forme.

4. L'educatore della prima infanzia

"Quali attenzioni attivare nel rispetto dei bisogni di stabilità emotiva e relazionale dei bambini, come sostenere la spontanea interazione tra bambini, quale ruolo prevedere per l'educatrice? Come 'stare' con i bambini? [...] Ma soprattutto quali sono i bisogni di un bambino molto piccolo? Quali attenzioni relazionali devono essere messe in atto dalle educatrici per accogliere un bambino in un ambiente per lui nuovo, non familiare, come il nido?"²⁰. Sono queste le domande che hanno sostanziato la tradizione, l'innovazione, la crescita e la cultura dei servizi per la prima infanzia e delle professionalità in essi implicate. Ci pare d'obbligo ricordare, infatti, che tali servizi non si reggono solo sulla figura degli educatori, ma anche su altre professionalità che, a vario titolo, si spendono al loro interno per garantire una risposta adeguata ai bisogni delle famiglie e dei bambini.

¹⁹ M. Amadini, *Op. cit.*, p. 14.

²⁰ A. Infantino, *Op. cit.*, p. 22.

La professionalità degli educatori è uno degli ambiti più cari ai soggetti gestori per la precisa volontà di “individuare nella formazione e nella professionalità del personale [...] un indicatore che segni la qualità della prestazione offerta, in larga parte rappresentata da competenze relazionali elevate ed etero dirette, da capacità organizzative e gestionali, da attitudini a riconoscere ed individuare in tempi brevi la natura di un problema al quale dare risposte adeguate, per lo meno contestuali al momento in cui il problema si pone”²¹. I servizi per la prima infanzia in Italia accolgono oggi bambini di età compresa tra 3 e 36 mesi. Altri paesi europei hanno storicamente compiuto scelte diverse, legate a politiche di welfare che riconoscono il valore della maternità sotto altre forme e con altri tipi di tutele.

Condivisibili o meno che siano queste scelte, l'educatore si trova ad accogliere, una mattina di settembre alla riapertura del servizio, una diade particolarmente fragile, costituita da una madre e un bambino che può avere dai tre mesi in poi: 90 giorni di vita, la promessa di un'esistenza dentro un progetto di vita che respira, nella sua fisiologica umanità, da solo 90 giorni. La fragilità che va assunta ed accolta nel contesto educativo non è data tanto da circostanze, pur legittime ed importanti, legate alla salute fisica del bambino, quanto più da quella particolare ed insostituibile relazione che lega una madre al suo piccolo, da ben prima della nascita fino poi a quell'istante particolare dell'inserimento/ambientamento al nido e più in su, a tutte le altre “fisiologiche” situazioni di distacco che la vita presenterà. Accogliere *quel* bambino significa far posto, entro le proprie competenze spese nella specificità di quel servizio educativo, ad una *famiglia* intera, alla *sua cultura*, alla *sua storia*, alle sue fatiche, alle sue risorse. E questo apre ad una dimensione educativa tutt'altro che semplice, scontata, routinaria, comoda. Da questo dato di fatto è necessario prendere le mosse per discutere dell'identità dell'educatore che lavora con la prima infanzia, tenendo conto che il nostro Paese andrà allineandosi, a breve, con molti altri paesi europei nella creazione di un sistema integrato di educazione e di istruzione per la fascia 0-6 anni. Resterà, ad ogni buon conto, ferma la figura di un educatore in possesso della formazione universitaria (cosa che al momento non è uniformata sul territorio, essendo tali servizi di competenza delle Regioni), diversa e distinta da quella per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia, con alcune specifiche competenze che in chiusura del contributo cerchiamo di evidenziare, in conseguenza di quanto detto fin qui.

La professionalità dell'educatore della prima infanzia “ha, in effetti, un suo carattere complesso e una identità che deve essere ancora compiutamente definita e socialmente accettata, visto che – tradizionalmente – essa è stata avvicinata, se non, in qualche modo, assimilata alla figura materna”²². Per lungo tempo la predisposizione naturale ad educare, tipica della madre, è stata ritenuta condizione sufficiente per svolgere questo compito educativo e un rinnovamento in questo senso è davvero recente, tale che scegliamo di utilizzare il termine di *educatore* della prima infanzia, ribadendo la non sufficienza (né garanzia) del genere femminile all'esercizio della professione e, inoltre, constatando una recente e sempre più ampia diffusione di educatori maschi operanti nei servizi dedicati.

²¹ S. Benedetti, *Il mestiere dell'educatrice tra il sapere e il saper fare*, in A. L. Galardini (a cura di), *Crescere al nido*, Roma, Carocci, 2012, p. 125.

²² A. Fortunati, *Op. cit.*, p. 105.

A partire da questa considerazione non secondaria, rispetto all'ambito competenziale e al suo sviluppo nel tempo, va rilevato che "proprio l'espansione la progressiva articolazione e sperimentazione di nuove esperienze educative all'interno del nido hanno reso possibile il consolidarsi di un sapere specifico sulla prima infanzia e la progressiva definizione del titolo professionale dell'educatrice, orientato sempre più chiaramente ad un lavoro educativo con i bambini molto piccoli e con le loro famiglie"²³.

La *triangolazione* della relazione educativa (educatore-bambino/famiglia-colleghi) ci pare il tratto distintivo di questa professione: una comunità infantile che non si articoli realmente secondo tali versanti relazionali, rischia di essere un luogo assistenziale che niente ha a che vedere con l'educazione, che attraverso risposte standard soddisfa dei bisogni pur legittimi, tralasciando anche quell'impegno culturale diffuso di sviluppo comunitario di cui, in definitiva, ogni servizio educativo si deve fare carico.

Benedetti assume come fondante della professionalità questa costitutiva tripartizione relazionale e la sviluppa parlando di competenze che l'educatore spende²⁴:

– in relazione ai bambini: attraverso gli scambi quotidiani, la vicinanza, l'osservazione, il tono e la punteggiatura che qualifica le azioni di cura, che mai debbono ridursi in routinaria ripetizione di azioni (il gioco, il cambio, il pranzo, il riposo...) ma debbono riconoscersi per la portata intenzionale dell'agire educativo, il cui fine è sempre la realizzazione unica e singolare del bambino;

– in relazione alle famiglie: già Brazelton sosteneva che "il bambino ce la farà se ce la faranno i suoi genitori"²⁵ e tale affermazione risulta un monito per chi lavora con l'infanzia, in quanto ribadisce come l'inserimento di un bambino piccolo in una comunità infantile necessiti prima di tutto di una relazione di accettazione e di scambio con la sua famiglia, attraverso un fiduciario affidamento del piccolo al personale che in quella struttura opera;

– nel rapporto con i colleghi: la dimensione comunitaria (piccola o grande, dalle situazioni di nidi integrati alla scuola dell'infanzia, alle piccole realtà di servizi domiciliari che accolgono un massimo di 5 bambini) prevede che gli attori siano plurimi, ciascuno con un suo ruolo definito, finalizzato ad una armoniosa cooperazione non solo a livello organizzativo ma soprattutto relazionale. È infatti indispensabile che la comunità di lavoro sia dedicata ad una *cura educativa* dell'intero contesto, che risulti una struttura solida ed accogliente dal punto di vista della *filosofia del servizio* per poter poi riversare questi importanti a-priori nelle scelte organizzative, metodologiche, pratiche.

Questi tre grandi ambiti relazionali che identificano lo specifico dell'educatore della prima infanzia, necessitano di un completamento competenziale, che troviamo ben sinteticamente espresso da Fortunati²⁶.

L'Autore parla, infatti, di:

1) competenze culturali e psico-pedagogiche;

²³ A. Infantino, *Op. cit.*, p. 22.

²⁴ S. Benedetti, *Op. cit.*, p. 125.

²⁵ B. T. Brazelton, *Il bambino a zero a tre anni. Guida allo sviluppo fisico, emotivo e comportamentale del bambino*, Milano, Fabbri, 2003, p. 411.

²⁶ A. Fortunati, *Op. cit.*

- 2) competenze tecnico-professionali;
- 3) competenze metodologiche e didattiche;
- 4) competenze relazionali;
- 5) competenze riflessive.

In merito alle prime tre, ci limitiamo soltanto a dire che esse dovrebbero scaturire come esito di un percorso formativo accademico ben delineato (in molti atenei è attivo già da diversi anni il corso di laurea, interno a Scienze dell'educazione, per gli educatori dei servizi all'infanzia), giacché come esprime lo stesso Fortunati, è importante che gli operatori reperiscano nel sapere scientifico "un riconoscimento identitario che dovrebbe rafforzare la loro immagine sociale"²⁷, ancora oggi, molto spesso, sbiadita e confusa. Se rispetto le competenze relazionali già si detto riconoscendo la priorità della tripartizione in cui esse si esplicano (relazione con bambini, genitori, colleghi), qualche parola va ancora spesa nei termini della *riflessività*. Il concetto è, ormai, consuetamente accolto come fondante la professionalità in ogni settore educativo, ma la particolare declinazione che in questo contesto esso assume merita un'attenzione dedicata.

L'esercizio di riflessività (in quanto capacità di analisi delle attività condotte sulla base della progettazione educativa, dei loro esiti, della loro valutazione) chiama in causa l'unitarietà delle équipe di lavoro relativamente a quanto dichiarato nella progettazione pedagogica del servizio, e quindi nelle esplicite adesione valoriale in essa contenuta, rispetto alla fascia d'età cui il servizio si rivolge. La conoscenza del bambino da 0 a 3 anni, con le importanti differenze che ciascuna delle fasi di crescita internamente comporta, deve orientare intenzionalmente l'attività educativa, ovvero garantire che le disposizioni caratteristiche di ciascuna tappa evolutiva vengano assunte a finalità nel progetto pedagogico e successivamente possano misurarsi con la realtà contestuale attraverso la predisposizione di obiettivi educativi, calibrati, raggiungibili e capaci di significare il percorso di sviluppo di ogni bambino. La riflessività, insomma, non ha a che fare con una valutazione narrativa e soggettiva del percorso di vita di ogni bambino, ma si pone invece su un versante deontologico, rispetto al quale l'intero gruppo di lavoro si trova impegnato a valutare gli esiti del percorso educativo proposto e realizzato: il lavoro educativo con la prima infanzia, dunque, comporta degli obblighi etici nei confronti dei bambini e della loro realizzazione come persone.

Chiudiamo in qualche modo il cerchio, rispetto a quanto detto in apertura di contributo, con questo ultimo pensiero. Se è da un'idea di *persona* che bisogna prendere le mosse per educare i bambini molto piccoli, è su questa stessa *idea di persona* che vanno valutati gli interventi educativi. La professionalità educativa implicata nei servizi alla prima infanzia svolge un ruolo complesso e faticoso, impegnato a "parlare di libertà, di singolarità di valore personale dell'uomo, e necessariamente anche del bambino, orientando la sua educazione al conseguimento della propria singolare forma di umanità"²⁸. È anche grazie alla professionalità educativa che possiamo oggi parlare di una nuova cultura dell'infanzia: "perché l'infanzia esista,

²⁷ *Ivi*, p. 105.

²⁸ D. Orlando Cian, *Pedagogia dell'infanzia e scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1970, p. 104.

non bastano i bambini a garantirla. Ci vuole un'idea, perché senza un'idea di infanzia, l'infanzia non c'è"²⁹.

5. Bibliografia di riferimento

- Amadini M., *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, Brescia, La Scuola, 2011
- Bobbio A., *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*, Roma, Carocci, 2011
- Bowlby J., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina, 1987
- Brazelton B. T., *Il bambino a zero a tre anni. Guida allo sviluppo fisico, emotivo e comportamentale del bambino*, Milano, Fabbri, 2003
- Clark A., Moss P., *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*, Parma, Edizioni Junior-Spaggiari, 2014
- Cornacchia M., Madriz E., *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2015
- D'Amato M., *Per un'idea di bambini*, Roma, Armando Editore, 2008
- Dalle Fratte G. (a cura di), *L'agire educativo. Ragioni, contesti, teorie*, Roma, Armando, 1995
- Fortunati A. (a cura di), *Il sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2009
- Galardini A. L. (a cura di), *Crescere al nido*, Roma, Carocci, 2012
- Infantino A., *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*, Azzano San Paolo, Ed. Junior, 2008
- Lodi D., Micali Baratelli L., *Una cultura dell'infanzia. Contributi per la società di domani*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1997
- Milani P., *Co-educare i bambini*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008
- Orlando Cian D., *Pedagogia dell'infanzia e scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1970
- Scurati C., *Tra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2001
- Scurati C., *Volte dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1996
- Ulrich F., *L'uomo come bambino. Per un'antropologia filosofica dell'infanzia*, Roma, LaS Editore, 2013

Received February 15, 2016
Revision received February 22, 2016
Accepted March 9, 2016

²⁹ M. D'Amato, *Per un'idea di bambini*, Roma, Armando Editore, 2008, p. 7.