

EDUCATRICE/EDUCATORE NEI SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA. PROFILO E (NUOVE) COMPETENZE

EDUCATOR IN EARLY CHILDHOOD EDUCATIONAL SERVICES: PROFILE AND (NEW) COMPETENCIES

- Nicoletta Rosati¹

RIASSUNTO

La professione dell'educatore nei servizi educativi per l'infanzia è cruciale nei primi mille giorni di vita dei bambini, periodo essenziale per lo sviluppo olistico della personalità. Fondata sull'ascolto e sulla valorizzazione delle potenzialità dei piccoli, questa figura professionale opera più per "e-ducere" che per "in-struere". Storicamente evolutasi dall'assistenzialismo, oggi include la progettazione di ambienti stimolanti e l'uso di pratiche relazionali empatiche. La legge 55/2024 riconosce ufficialmente la professione, imponendo una formazione universitaria e continua. L'approccio integrato "zero-sei" sottolinea la centralità della famiglia e il ruolo dell'educatore nell'armonizzare cura, educazione e inclusione.

PAROLE CHIAVI

Servizi educativi per l'infanzia, nido, approccio integrato, zero-sei, zero-tre.

¹ Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università Lumsa di Roma e Delegato del Rettore presso la CNUDD (Conferenza Nazionale Delegati dei Rettori per la Disabilità) e presso la CRUI per gli studenti con DSA. Esperto per l'Italia presso la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education per il Progetto di Ricerca Inclusive Early Childhood Education*.

ABSTRACT

The profession of educators in early childhood educational services is pivotal during the first thousand days of a child's life, a critical period for the holistic development of personality. Grounded in attentive listening and the enhancement of children's potential, this professional role emphasizes "e-ducere" (to lead out) rather than "in-struere" (to instruct). Historically rooted in caregiving, the role now encompasses the design of stimulating environments and the application of empathetic relational practices. Law 55/2024 officially recognizes the profession, mandating university-level and ongoing training. The integrated "zero-to-six" approach highlights the centrality of the family and the educator's role in harmonizing care, education, and inclusion.

KEYWORDS

Early childhood educational services, nursery, integrated approach, zero-to-six, zero-to-three.

RESUMEN

La profesión del educador en los servicios educativos para la infancia es crucial durante los primeros mil días de vida de los niños, un período esencial para el desarrollo holístico de su personalidad. Fundada en la escucha activa y en la valorización de las potencialidades de los más pequeños, esta figura profesional trabaja más para "e-ducere" (sacar hacia afuera) que para "in-struere" (instruir). Aunque históricamente evolucionó desde un enfoque asistencialista, actualmente incluye el diseño de entornos estimulantes y la aplicación de prácticas relacionales empáticas. La Ley 55/2024 reconoce oficialmente esta profesión, estableciendo como requisitos una formación universitaria y un aprendizaje continuo. El enfoque integrado "cero-seis" subraya la centralidad de la familia y el papel del educador en la armonización de cuidado, educación e inclusión.

PALABRAS CLAVE

Servicios educativos para la infancia, guardería, enfoque integrado, cero-seis, cero-tres.

Tra tutte le professioni che implicano una relazione d'aiuto con una persona in condizione di "fragilità" quella dell'educatrice/educatore² per l'infanzia è la professione di supporto per eccellenza. Questa affermazione può apparire come una banalità, ma ad un attento esame delle caratteristiche professionali dell'educatrice/educatore d'infanzia questo assunto può rivelarsi estremamente vero.

L'educatrice/educatore dell'infanzia, infatti, si relaziona e interagisce con bambini da zero a tre anni,³ una fascia di età definita i "primi mille giorni di vita", e ritenuta fondamentale per la strutturazione equilibrata e olistica della personalità di ogni bambino. Ciò che caratterizza questa età è l'affacciarsi delle potenzialità di cui ogni bambino è dotato, il primo manifestarsi dei suoi talenti e conseguentemente ciò che è richiesto all'educatrice/educatore è la capacità di cogliere queste prime potenzialità, ascoltando la "voce" dei bambini.

Questa peculiarità propria dell'educatrice/educatore d'infanzia è tale che la propria professione si situa prevalentemente nell'azione dell'*e-ducere* più che dell'*in-struere*, come avviene solitamente nelle professioni di insegnamento.

Questo aspetto è quello che più di ogni altro caratterizza la professionalità dell'educatore: saper cogliere la voce dei piccoli, cioè le prime manifestazioni del loro io, i loro bisogni, ma soprattutto il loro desiderio di esplorare, conoscere, fare esperienza, rappresentare ciò che vivono e concettualizzare quanto vanno apprendendo dall'esperienza.

Questa particolare competenza di ascolto dovrebbe caratterizzare tutto l'agire professionale dell'educatrice/educatore; dovrebbe trasformarsi in una competenza progettuale che consenta di partire sempre da ciò che i bambini chiedono o manifestano o fanno. Si potrebbe affermare che l'agire professionale di chi opera per l'infanzia si svolge proprio nell'ottica del *child-initiated learning*, un approccio che mette realmente il piccolo al centro di ogni intenzione progettuale e di ogni iniziativa educativa.

Partire dal bambino, saperlo osservare fin dal suo primo esplorare/conoscere la realtà circostante libera l'educatrice/educatore dal pericolo di cadere in un'azione di pre-scolasticismo, come spesso accade per l'insegnante della scuola dell'infanzia.

² La professione dell'educatore nei servizi dell'infanzia, in Italia, è ancora centrata sul ruolo femminile, ma si comincia a registrare una scelta professionale anche da parte dei ragazzi. Per questo motivo, in questo contributo il riferimento alla figura professionale di educatore dell'infanzia è riferita ad entrambi i ruoli femminile e maschile.

³ È già stato emanato il Decreto 65/2022 che contempla la possibilità di considerare un unico asse educativo per la cura e l'educazione dei bambini da zero a sei anni. Le figure professionali che attualmente si prendono cura di questa fascia di età sono ancora definite come educatrice d'infanzia e insegnante della scuola dell'infanzia. Al momento esistono diverse realtà di poli educativi e diverse *best practice* di attività educative realizzate in un unico ambiente per bambini del nido e della scuola dell'infanzia. Il riferimento è ad alcuni poli educativi nelle Regioni della Lombardia, del Veneto, del Lazio.

L'urgenza dell'*in-struere*, infatti, spesso prevale sull'*e-ducere* che invece dovrebbe caratterizzare il *docere* dell'educatrice/educatore come pure dell'insegnante di scuola dell'infanzia.

Potremmo richiamare le frasi celebri di educatori quali Plutarco: "Il bambino non è un vaso da riempire, ma un fuoco da accendere" o di S. Tommaso che descrive la funzione del maestro come quella di chi deve soltanto accendere una scintilla perché la costruzione della conoscenza, che segue l'accensione della scintilla cioè della curiosità e del desiderio di conoscere, è opera esclusiva dell'educando. In tempi moderni possiamo riallacciare agli studi delle neuroscienze sui processi di apprendimento e come questi abbiano confermato che il bambino, fin dalla nascita, presenta un cervello sociale, prefigurato cioè per la relazione ed è proprio dalla relazione con chi si prende cura di lui che apprende a dare significato alla realtà che va scoprendo. È il contatto attento e amorevole del *caregiver* che stimola il desiderio di apprendere e, di fatto, supporta il processo di apprendimento.

I primi anni di vita sono proprio il tempo in cui il bambino ha bisogno di questa "scintilla" competente e discreta per scoprire se stesso, gli altri e il mondo che lo circonda. Non ha bisogno di insegnamenti in termini di contenuti da apprendere, sia pure a livello esperienziale, ma di adulti preparati e attenti alle sue prime manifestazioni di interesse e ai bisogni di esplorare e conoscere attraverso la diretta esperienza. Questo è proprio l'aspetto che l'educatore deve considerare e nutrire con la sua presenza discreta, costante e attenta ad ogni bisogno esplicito ed implicito del piccolo.

La figura dell'educatrice/educatore nei servizi educativi per l'infanzia è oggi una professione composita che ha una lunga storia, nonostante l'istituzione dei nidi d'infanzia, ambito nel quale questa professione viene attuata, sia abbastanza recente.

Uno sguardo sintetico alla storia dell'istituzione del nido può aiutare a meglio compenetrare la figura e la funzione professionale dell'educatrice/educatore dell'infanzia

1. Il nido d'infanzia e la sua storia

Le origini del nido possono essere riconosciute nella tipica *salle d'asile* degli anni della Rivoluzione industriale. Generalmente, in pedagogia la *salle d'asile* viene citata come l'origine di quella che sarebbe poi diventata l'odierna scuola dell'infanzia, ma potremmo affermare che l'antica *salle d'asile* è un prodromo dei servizi zero-sei perché di fatto accoglieva i bambini già da pochi mesi di vita fino all'età scolare. Le madri, infatti, che avevano bisogno di lavorare, lasciavano i loro piccoli accuditi e al caldo in casa di un'anziana signora del paese o dei quartieri poveri delle città. Non c'era ovviamente alcuna attività pensata per intrattenere i bambini, ma

soltanto la cura della loro igiene, la garanzia di un pasto caldo e soprattutto la supervisione di un adulto perché il bambino o i bambini (il numero era limitato) non si facessero male.

I bambini stessi inventavano giochi con il materiale povero che potevano trovare all'esterno o all'interno della casa: legnetti, cocci, pietruzze si trasformavano in interessanti giocattoli.

Il cammino che ha portato all'istituzione del nido è stato lungo e preceduto dall'istituzione del cosiddetto asilo per i bambini da tre a sei anni, ad opera di iniziative private, per lo più di congregazioni religiose che si facevano carico dei problemi educativi e di sicurezza fisica dei bambini lasciati a se stessi perché le madri erano costrette a lavorare per mantenere la famiglia insieme al padre. La prima scuola dell'infanzia in Italia è proprio l'asilo aperto, a Cremona, nel 1828 dal sacerdote Ferrante Aporti. È una scuola a pagamento alla quale seguirà presto quella gratuita perché finanziata dal governo asburgico. L'idea con la quale l'Aporti apre questo asilo è quello di venire incontro alle classi più povere abbattendo l'ignoranza che spesso accompagnava la povertà delle famiglie dei ceti sociali più bassi. Ferrante Aporti si preoccupa della formazione dei maestri unitamente all'espansione della rete scolastica nel Cremonese dove rivestiva il ruolo di direttore delle scuole elementari maggiori e ispettore scolastico provinciale.⁴

Il riferimento all'asilo di Ferrante Aporti è importante per comprendere la motivazione che ha accompagnato la fondazione della scuola che per tantissimi decenni è sempre stata considerata "l'asilo infantile" e che ora è riconosciuta come vera scuola non per un precoce scolasticismo, ma per un pieno sviluppo della personalità infantile in tutte le sue dimensioni. Il riconoscimento del valore altamente educativo e non di custodia o assistenzialismo nella scuola dell'infanzia ha incontrato non poche difficoltà. Il titolo di educatrici delle prime insegnanti delle scuole definite "materne" nella loro prima istituzione a cura dello Stato, con la legge 444/1968, è indicativo di un cambiamento nella concezione delle finalità della scuola dell'infanzia e nella sua funzione pre-scolastica.

Proprio la maturazione di una visione dell'infanzia come di un periodo fondamentale per il pieno e completo sviluppo della personalità infantile ha condotto all'istituzione del nido di infanzia che, da un punto di vista terminologico, ha assunto il riferimento di asilo-nido cioè ha richiamato per un verso la funzione assistenziale e per l'altro il riconoscimento di un servizio specifico per un'età altrettanto specifica: quella della prima infanzia riferita a bambini da zero a tre anni.

⁴ Cf BARONE Francesco - CRISTOFARO Giuseppe - PRENCIPE Dolores, *Educare al nido*, Roma, Edizioni Interculturali Uno 2010.

In Italia la legge 6 dicembre 1971, n.1044 *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali* con il concorso dello Stato sancisce l'istituzione del nido pubblico.

Esperienze di accoglienza di bambini prima del compimento del terzo anno di età erano già presenti negli anni Sessanta ad opera di alcune istituzioni comunali particolarmente sensibili al problema di un accudimento di qualità per bambini piccolissimi i cui genitori fossero entrambi impegnati in attività lavorative. C'erano anche le esperienze diffuse nelle scuole materne ad iniziativa privata di accogliere i bambini di due anni di età circa insieme con i più piccoli alunni della scuola dell'infanzia. Non venivano costituite sezioni apposite, come nel caso delle attuali sezioni-primavera, ma i bambini di due anni compivano le stesse attività dei bambini treenni, rispettando, però, i loro diversi ritmi di applicazione e di riposo.

Uno sguardo più approfondito alla sopracitata legge 1044/71 può essere utile per delineare in modo corretto la figura dell'educatrice/educatore di nido e le funzioni tipiche della sua professionalità.

L'articolo 6 della legge istitutiva dei nidi cita quattro funzioni principali ricoperte da questo servizio: «...rispondere, sia per localizzazione sia per modalità di funzionamento, alle esigenze delle famiglie; essere gestiti con la partecipazione delle famiglie e delle rappresentanze delle formazioni sociali organizzate nel territorio; essere dotati di personale qualificato sufficiente e idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psicopedagogica del bambino; possedere requisiti tecnici, edilizi, e organizzativi tali da garantire l'armonico sviluppo del bambino».⁵

L'attenzione quindi di chi opera nei nidi viene prioritariamente rivolta alle famiglie in funzione delle esigenze delle quali il nido dovrebbe costituire una risposta pronta e adeguata. Il riferimento alle famiglie ritorna anche nella seconda funzione attribuita a questo servizio: la gestione del nido. Anche per questa azione importante di progettazione e di organizzazione delle attività educative e di cura la famiglia deve essere coinvolta unitamente alle rappresentanze delle formazioni sociali che operano nel territorio dove il nido è ubicato. L'attenzione alla famiglia, la capacità di coinvolgerla nelle scelte educative del nido in favore dei figli che frequentano questo servizio e la cura dei piccoli costituiscono aspetti diversi delle competenze psico-pedagogiche, richiamate dalla legge istituzionale citata e che si riferiscono alla formazione di base delle educatrici/educatori. L'ultima funzione contemplata dalla legge sembra richiamare competenze di architetti, ingegneri e coordinatori di infanzia. L'accento all'"armonico sviluppo del bambino" richiama, ancora una volta, la responsabilità di educatrici/educatori che devono saper organizzare l'am-

⁵ Legge 6 dicembre 1971, n.1044. *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*, in *Gazzetta Ufficiale* n.316 del 15 dicembre 1971.

biente del nido, ideato e costruito da professionisti dell'edilizia, in modo che esso sia un ambiente di apprendimento accogliente, stimolante, concreto e creativo.

Un ulteriore passaggio significativo nella storia dell'istituzione del nido è rappresentato dalla legge 28 agosto 1997, n. 285, *Disposizioni per la promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*. Questa legge, all'articolo 3, comma 1, apre l'opportunità a sperimentare forme innovative di servizi socio-educativi per la prima infanzia, senza che questi sostituiscano il nido (art.5, c.2), ma che lo affianchino per meglio rispondere alle numerose e sempre nuove esigenze della famiglia. Si tratta delle esperienze del micro-nido, delle sezioni primavera, degli spazi-gioco, dei centri per bambini e genitori, dei nidi aziendali e servizi educativi in contesti domiciliari.⁶ A questi vanno aggiunte le esperienze degli agri-nido e dei nidi nel bosco che si caratterizzano per una piena valorizzazione del rapporto tra nidi e territorio.⁷

Tutte queste diverse modalità di realizzazione dei servizi per l'infanzia postulano la centralità della figura dell'educatrice/educatore come elemento propulsore di tutte le iniziative e della progettazione educativa a servizio dei piccolissimi.

Un altro significativo passaggio nell'istituzione del nido e dei servizi per l'infanzia è stato rappresentato dalla legge 13 luglio 2015, che ha sancito l'istituzione del sistema integrato "zero-sei". L'articolo 1, comma 181, lettera e) sancisce proprio «l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole per l'infanzia, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione, gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie».⁸

Da notare come il suddetto comma sottolinei pienamente gli aspetti dei quali l'educatrice/educatore deve tener conto nell'esercizio della propria professionalità. I temi dell'educazione e dell'istruzione (anche se si è detto che nel nido la funzione di educazione dovrebbe prevalere su quello di istruzione), della cura, della relazione e del gioco sono i contenuti principali sui quali basare la progettazione educativa per i più piccoli,

⁶ Cf MANGONE Andrea - SODERINI Maria Letizia, *Nido d'infanzia 3. Guida ai servizi integrativi*, Trento, Erickson 2010.

⁷ Cf BERTOLINO Francesco - MORGANDI Tommaso, *Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agrinidi, agriasili, agritate*, in GRANGE SERGI Teresa (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Pisa, Edizioni Tecnico Scientifiche 2013.

⁸ Legge 13 luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, in *Gazzetta Ufficiale* n.162 del 15 luglio 2015.

ma anche, in ottica di continuità del servizio, per i bambini della scuola dell'infanzia. Deve esserci, pertanto, una continuità anche nell'asse della formazione delle educatrici/educatori e delle insegnanti della scuola dell'infanzia in riferimento agli obiettivi educativi e ai contenuti dell'apprendimento per i piccoli.

Da notare, inoltre, che il suddetto comma 181 ribadisce il ruolo dei servizi educativi per supportare la famiglia nella conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori. La famiglia viene quindi nuovamente considerata un irrinunciabile partner nel condividere e progettare i percorsi educativi per i bambini.

Il sistema integrato diventa un'ulteriore modalità per strutturare la continuità educativa, non soltanto attraverso una formazione continua per l'educatrice/educatore e l'insegnante della scuola dell'infanzia, ma anche attraverso progettualità concordate e comuni e nella costituzione di poli educativi per l'infanzia che accolgono bambini da zero a sei anni (art.1, comma 181, lettera e.7).

Si noti come nelle varie proposte di istituzione dei servizi per l'infanzia la figura dell'educatrice sia quella più diffusa perché è, infatti, l'educatrice che opera nel nido, nel micro-nido, nelle ludoteche, nei centri per genitori e figli.

Nel servizio integrato zero-sei rimane confermata la figura dell'educatrice che può arricchire la sua preparazione con la laurea in Scienze della Formazione primaria per poter operare anche nella scuola dell'infanzia.

Al momento la normativa non prevede un percorso di formazione unificato, ma il Ministero dell'Università offre la possibilità di completare la laurea in Scienze dell'educazione per lavorare nei servizi dedicati alla prima infanzia con l'accesso successivo al terzo anno del corso di Scienze della Formazione primaria. Al di là di quelli che attualmente sono i possibili percorsi professionali per lavorare nel sistema integrato zero-sei anni, appare importante riflettere sulle competenze richieste alla professionista che si occupa dei primi mille giorni di vita e che possono ulteriormente completarsi per lavorare anche con i bambini dai tre ai sei anni.

Da ultimo nella storia dell'istituzione del nido non si possono non citare gli *Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'Infanzia*, emanati con il D.M. 24 febbraio 2022 n.43 che vanno a completare le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, emanate con D.L. 22 novembre 2021 n.334. Queste ultime già delineano l'ottica di continuità tra famiglia, nido e altri servizi educativi, scuola dell'infanzia. Gli *Orientamenti*, in particolare, rappresentano una guida valida per il riconoscimento dei diritti e delle potenzialità del bambino da zero a tre anni, per la costituzione di alleanze educative con la famiglia e con le altre figure professionali che operano per l'infanzia (ad esempio, pediatri, psicologi, ecc.), con la scuola dell'infanzia in ottica di continuità. Trattengono, inoltre, le caratteristiche principali della professionalità educativa.

Tenendo conto di quest'ultimo aspetto, si cercherà di delineare e di evidenziare ciò che qualifica l'azione educativa degli educatori per l'infanzia.

2. La relazione come fulcro della progettazione educativa nel nido

Il processo educativo è tale che implica sempre una relazione. La struttura della personalità si costruisce fin da piccolissimi su un ordito di relazioni. Chi educa tende ad orientare le relazioni in base agli obiettivi che intende raggiungere e questi sono, a loro volta, la risultante dei valori, delle convinzioni e delle teorie alle quali fa riferimento chi educa. Tale sistema di riferimento non è sempre esplicito: Bondioli e Becchi parlano in proposito di "pedagogie latenti" facendo riferimento ai principi, credenze, pratiche presenti anche in modo inconsapevole negli atteggiamenti e nelle azioni progettuali di chi educa.⁹ Un'educatrice, per esempio, che ritiene la conquista dell'autonomia personale del bambino un obiettivo prioritario per la sua crescita olistica supporterà e incentiverà tutte le iniziative di azione dei piccoli, incoraggerà le scelte dei giochi o dei materiali di gioco, favorirà l'esplorazione dello spazio e la manipolazione dei materiali. Al contrario l'educatrice che ritiene importante la capacità del bambino di eseguire correttamente le consegne riceverà pianificherà azioni, sceglierà lei stessa i materiali da esplorare, organizzerà le attività da svolgere con i materiali stessi. Non si tratta di giudicare quale approccio sia più valido, anche perché ogni approccio dovrebbe essere configurato sulle caratteristiche e i bisogni di ogni singolo bambino.

Da considerare inoltre come, dalla seconda metà del XX secolo, si sia andata affermando una visione del bambino soggetto di diritti. La *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia* del 1989 illustra una visione del bambino come soggetto diverso dall'adulto, con pari dignità e pari diritto nella relazione con questo.¹⁰ Tale parità è ben esplicitata nel diritto del bambino di esprimersi (art.13), in tutte le questioni che lo interessano (art.12). Una diretta conseguenza di tale riconoscimento risiede proprio nella responsabilità dell'educatrice/educatore non soltanto nel progettare esperienze a supporto del processo di crescita, ma anche a saper ascoltare i bisogni e le richieste dei piccoli, i loro interessi, curiosità e sogni. Si tratta di una visione rinnovata della centralità del bambino proposta

⁹ Cf BONDIOLI Anna, *Riflettere sulla giornata scolastica; uno strumento e un percorso di valutazione formativa*, in BONDIOLI Anna - FERRARI Monica (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli e studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano, FrancoAngeli 2000, 345-369; BECCHI Egle, *Pedagogie latenti: una nota*, in *Quaderni della didattica della scrittura* (2005)1, 105-113.

¹⁰ Cf MACINAI Emiliano, *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Pisa, ETS 2006.

dall'Attivismo pedagogico e si caratterizza non soltanto nel cogliere e valorizzare il particolare modo con cui il piccolo si rapporta alla realtà, ma anche nel riconoscere il protagonismo del bambino nella definizione delle dinamiche educative. La ricerca degli ultimi quindici anni ha ampiamente confermato questa prospettiva partecipativa del bambino anche piccolissimo¹¹ come pure i già citati *Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'infanzia* e i documenti internazionali per la *Early Childhood Education* tra i quali particolarmente importanti sono il *Proposal for Key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*¹² e *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools. Contribution from a European Study* del Progetto della *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*¹³ intitolato *Inclusive Early Childhood Education*. Quest'ultimo documento, in particolare, riconosce come principi di inclusione il diritto di frequentare un servizio educativo, di essere attivamente partecipe all'interno di questo e non soltanto partecipe perché frequentante un servizio educativo. Il bambino deve, inoltre, poter contribuire con gli altri a svolgere attività educative.

Da questa visione partecipativa anche in ottica inclusiva scaturiscono la considerazione di come l'educatrice/educatore debba imparare a cogliere la "voce" del bambino ossia il suo diritto ad esprimersi ed essere ascoltato perché proprio negli anni della frequenza del nido il piccolo costruisce la base per la costruzione dell'immagine di sé valorizzata, se accolto e ascoltato. Come Stern ha già messo in evidenza, fin dalla nascita è presente un'organizzazione interna che corrisponde ad un Sé emergente e nucleare per poi sviluppare intorno ai sei/quindici mesi il senso del sé soggettivo; a quindici/diciotto mesi si sviluppa un senso verbale del Sé che consente al bambino di percepirsi non soltanto dall'interno, ma anche dall'esterno¹⁴ ossia fondando l'immagine di sé sul giudizio di chi interagisce quotidianamente con lui. Il giudizio degli altri, in termini di attribuzione di significato ai gesti e agli atteggiamenti del bambino da parte degli adulti significativi come i genitori e gli educatori, influisce sulla qualità delle rappresentazioni del Sé.¹⁵ Queste conferme del valore del bambino agli occhi del caregiver arricchiscono il senso del Sé del piccolo ("Tu vali per me") e lo stimolano verso la conquista dell'autonomia. Quest'ultima,

¹¹ Cf MORTARI Luigina (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Milano, Mondadori 2009; MORTARI Luigina - MAZZONI Valentina, *La ricerca con i bambini*, in *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza* (2010)4, 3-27.

¹² Cf EUROPEAN COMMISSION, *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, Odense, European Commission Press 2014.

¹³ Cf EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION, *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools. Contribution from a European Study* (Kyriazopoulou Maria, Bartolo Paul, Björck-Åkesson Eva, Ginè Clement, Bellour Flora, eds), Odense European Agency Press 2017.

¹⁴ Cf STERN Daniel, *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri 1987.

¹⁵ Cf EMILIANI Francesca - CARUGATI Felice, *Il mondo sociale del bambino*, Bologna, Il Mulino 1985.

infatti, per potersi sviluppare richiede la fiducia in sé e nelle proprie capacità di saper fare e raggiungere i propri obiettivi. Così il piccolo che vuole prendere il giocattolo che è posto su uno scaffale troppo alto per lui, si ingegna a cercare una sedia, un tappetone e tutto ciò che può aiutarlo a raggiungere facilmente l'oggetto desiderato perché ha fiducia che può riuscire a raggiungerlo. Considerare il bambino capace di esprimersi attiva nell'educatrice/educatore un atteggiamento di accoglienza ed ascolto che determina per il piccolo lo sviluppo di una positiva immagine di Sé e la spinta verso l'autonomia di crescita.

Occorre ancora considerare che, in presenza di bambini piccolissimi, la relazione educativa passa prioritariamente attraverso il corpo. L'imaturità fisica e motoria del piccolo richiede infatti il sostegno fisico dell'adulto per rispondere ai vari bisogni di nutrizione, supporto, spostamento, cura igienica, gioco. Anche in queste situazioni avviene un dialogo tonico tra l'adulto e il piccolo che veicola emozioni fondamentali per la costruzione del Sé e richiede da parte dell'educatore una più accurata attenzione alle azioni di *handling* e di *holding* del piccolo, nel rispetto di ciò che il bambino esprime proprio con la tensione o il rilassamento del corpo durante le varie attività e le azioni di cura. Se viene meno la sensibilità dell'educatrice/educatore in queste diverse occasioni di interazione, il messaggio educativo valorizzante rischia di andare perduto con conseguenze sulla strutturazione della personalità del piccolissimo. C'è un'identità tra le funzioni di cura e di educazione nel nido che funge da principio fondante di una relazione educativa che sia autentica nel senso che sostenga fattivamente la crescita dei bambini.

Da quanto fin qui illustrato appare sempre più evidente la responsabilità della progettualità dell'azione educativa dell'educatrice/educatore dell'infanzia, della riflessione sul proprio agito professionale e della valutazione formativa di quanto attuato con i bambini e per i bambini.

3. Le funzioni dell'educatrice nello sviluppo olistico dei bambini

Le funzioni tipiche dell'azione educativa al nido e nei vari servizi per l'infanzia sono già emerse nel delineare la figura e le competenze di chi si occupa dei piccolissimi con intenti pedagogici. Di seguito si cercherà di puntualizzare alcune azioni di cura e di educazione che caratterizzano la vita quotidiana del nido.

Potremmo affermare che l'educatrice/educatore prima di tutto usa l'osservazione del bambino come strumento principale di conoscenza delle sue caratteristiche e dei suoi bisogni. L'osservazione attenta inizia fin dai primi incontri con i genitori impegnati nella scelta della struttura educativa dove iscrivere il proprio figlio. Anche la delicata fase di accoglienza e il primo inserimento del bambino nel nido richiedono una particolare competenza osservativa, a cominciare dallo stile relazionale dei genitori. Tale osservazione consente di mettere in atto azioni di cura, accudimento,

di dialogo tonico che si pongano in continuità con lo stile genitoriale per favorire il passaggio dall'ambiente della famiglia a quello del nido. L'osservazione del bambino ben si associa alla funzione di stare in ascolto del piccolo che focalizza l'attenzione dell'educatrice/educatore sulla capacità di "risuonare interiormente delle intenzioni e delle azioni dei bambini".¹⁶

Dall'osservazione scaturisce l'importante funzione di progettazione dell'ambiente del nido, soprattutto inteso come ambiente di gioco perché questo è la più spontanea espressione del sé del piccolo. È attraverso il gioco che il bambino compie le azioni di ricerca, di esplorazione, di scoperta, di manipolazione di materiali vari, in sintesi di apprendimento e di crescita. Château sosteneva che di un bambino non si può dire soltanto che cresce, ma che cresce attraverso il gioco.¹⁷ La conoscenza delle varie tipologie del gioco nel periodo da zero a tre anni, l'influenza del gioco nello sviluppo delle diverse dimensioni di crescita del bambino, la didattica del gioco, la differenza tra attività ludiche, ludiformi e ludomatetiche sono alcune delle conoscenze e delle conseguenti abilità progettuali che un'educatrice/ un educatore deve possedere.

Uno sguardo importante va dedicato anche all'organizzazione dell'ambiente educativo nel nido.

La predisposizione dell'ambiente dovrebbe essere tale da far sentire i bambini sicuri e liberi di muoversi e di fare esperienza. Si tratta di organizzare un ambiente grande per favorire la conquista dello spazio, ma anche un ambiente dai confini flessibili per supportare lo sviluppo dell'autonomia, l'esercizio delle abilità che a poco a poco il bambino manifesta, la possibilità di cogliere e rispondere alle sfide che il contesto educativo gli pone. L'educatrice/educatore deve saper riempire l'ambiente di materiali che possano stimolare la creatività del bambino, la sua iniziativa, le scelte di come utilizzare il materiale. Lo spazio dovrebbe alternare angoli più strutturati e angoli meno organizzati dove i materiali di gioco non siano già finalizzati (come, per esempio, una bambola o un'automobilina), ma aperti a qualsiasi interpretazione e uso (per esempio, tessuti, legnetti, tappeti, tappetoni, cilindri e ponti in materiale espanso, nastri, ecc.).

La strutturazione dell'ambiente di gioco chiama in causa il ruolo dell'educatrice/educatore nelle attività ludiche. L'adulto deve saper rispettare i tempi e le iniziative di gioco del bambino comprendendo quando il piccolo sta chiedendo una sua interazione nel gioco, lo sta coinvolgendo come co-costruttore di significati e quando, invece, lo richiede come spettatore attento. Le capacità di interazione e di comunicazione, anche attraverso linguaggi non verbali, sono altre importanti componenti della professionalità dell'educatrice/educatore d'infanzia. L'adulto, inoltre, deve poter

¹⁶ Cf CARTACCI Ferruccio, *Movimento e gioco al nido. Proposte di interazioni sensibili con bambini da 0 a 3 anni*, Trento, Erickson 2021.

¹⁷ Cf CHÂTEAU Jean, *Il fanciullo e il gioco* [L'enfant et le jeu, Éditions Du Scarabée 1950], Firenze, La Nuova Italia 1961.

fornire alcune regole di base che vanno a costituire quegli importanti limiti che consentono all'intenzionalità del bambino di prendere forma. L'azione di contenimento al nido è particolarmente importante per far sentire il piccolo sicuro e protetto, ma non bloccato nella sua ricerca di autonomia. Il contenimento viene realizzato dall'adulto anche con l'attenta scansione dei tempi e dei rituali quotidiani, con la modulazione corporea e la regolazione emotiva.

Un'altra delle funzioni richieste all'educatrice/educatore è quella del rispecchiamento. Questo consiste nel saper cogliere la comunicazione del piccolo che si esprime prioritariamente attraverso il dialogo tonico, un dialogo ricco di fattori mimici, di posture e di imitazione. Adulto e bambino dialogano perché l'adulto è in grado di far risuonare nel piccolo tutti gli elementi significativi di ciò che esprime, accogliendo il suo messaggio e restituendolo arricchito dalla sua esperienza. Le risposte che l'adulto offre al bambino sostengono e regolano l'iniziativa del bambino stesso. Per rispecchiare e trasformare ciò che il bambino esprime l'educatrice/educatore presta attenzione a tutti i canali espressivi che il piccolo utilizza (mimico-gestuali, tonico-posturali, sonori, ecc.), a sua volta può modulare i contenuti emotivi dei bambini scegliendo, per rispondere ai messaggi, i diversi canali sensoriali e tonico-gestuali che possono ora ampliare, ora attenuare l'intensità espressiva dei piccoli.

Saper rispecchiare i messaggi soprattutto non verbali dei bambini significa saper esercitare una capacità empatica che colga lo stato d'animo del piccolo e gli offra una risposta emotiva adeguata a ciò che il bambino va manifestando. La capacità empatica si aggiunge alle altre funzioni fin qui accennate del profilo professionale proprio dell'educatrice/educatore.

4. Conclusioni

Il ruolo dell'educatrice/educatore nell'infanzia è senza dubbio una delle professioni educative tra le più delicate e complesse perché a questa/o professionista viene richiesto di accogliere, avere cura, entrare in relazione, sostenere, incoraggiare lo sviluppo dei bambini nei primi anni di vita, anni che, come si è detto, sono tra i più incisivi per il futuro sviluppo della personalità. La particolare responsabilità educativa ricoperta dall'educatrice/educatore d'infanzia è stata descritta e confermata da molteplici ricerche inerenti il mondo della prima infanzia. In quest'ultimo anno, poi, un ulteriore riconoscimento è stato attribuito alla professione dell'educatrice/educatore con l'istituzione dell'albo professionale. Si tratta di un riconoscimento giuridico conseguente l'emanazione della Legge 15 aprile 2024 n. 55 "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali". La nuova normativa introduce e definisce in modo preciso il profilo degli educatori che operano nei vari settori, delineando chiaramente i requisiti per l'esercizio di queste professioni. Nel mese di agosto 2024 i laureati in Scienze

dell'educazione hanno potuto iscriversi, per la prima volta, all'albo professionale specifico per il loro settore.

I provvedimenti precedenti avevano già stabilito l'obbligo della qualificazione universitaria e della formazione continua per il personale dei servizi educativi per l'infanzia e per quelli che operano nei diversi ambiti dell'integrazione sociale.

La legge 55/2024 ha, però, sancito che per esercitare la professione di educatore per l'infanzia è necessario il conseguimento del titolo di laurea triennale, previo accertamento delle competenze professionali acquisite con il tirocinio previsto dal corso di studi.

La grande novità che porta ad una più piena valorizzazione di questa professione è data dal fatto che la prova valutativa delle competenze professionali acquisite con il tirocinio viene attestata congiuntamente dalla struttura in cui si è svolto il tirocinio e dagli organi accademici e si svolge alla presenza di un rappresentante dell'ordine professionale. Tale prova precede la discussione della tesi con la quale si conclude il percorso di accesso alla professione di educatore. La formazione dell'educatrice/educatore dell'infanzia è quindi una formazione che richiede continuità nel tempo, sia per la velocità con cui le ricerche del settore aggiornano e innovano le conoscenze di natura psico-pedagogico-didattica, sia per la responsabilità di ricoprire un ruolo privilegiato nel camminare accanto, aver cura, sostenere e stimolare i bambini negli anni fondamentali per la strutturazione della loro personalità.

Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, predisponendo il profilo dell'educatore/insegnante definisce quest'ultimo: un adulto accogliente, un adulto in ascolto, un adulto incoraggiante, un adulto "regista", un adulto responsabile e partecipe. Si tratta di caratteristiche che investono la formazione umana, lo spessore culturale e le competenze professionali di chi intende operare con valenza formativa negli anni della primissima e prima infanzia.