

**COLTIVARE IL FUTURO**

**L'INFANZIA TRA INVESTIMENTO ECONOMICO E RENDIMENTO SOCIALE**

Sandra Benedetti

---

**Peter Handke, Elogio dell'infanzia**

*Quando il bambino era bambino,  
camminava con le braccia ciondoloni,  
voleva che il ruscello fosse un fiume,  
il fiume un torrente  
e questa pozzanghera il mare.*

*Quando il bambino era bambino,  
non sapeva di essere un bambino,  
per lui tutto aveva un'anima  
e tutte le anime erano un tutt'uno.*

*Quando il bambino era bambino  
non aveva opinioni su nulla,  
non aveva abitudini,  
sedeva spesso con le gambe incrociate,  
e di colpo si metteva a correre,  
aveva un vortice tra i capelli  
e non faceva facce da fotografo.*

*Quando il bambino era bambino,  
era l'epoca di queste domande:  
perché io sono io, e perché non sei tu?  
perché sono qui, e perché non sono lì?  
quando comincia il tempo, e dove finisce lo spazio?  
la vita sotto il sole è forse solo un sogno?  
non è solo l'apparenza di un mondo davanti al mondo  
quello che vedo, sento e odoro?  
c'è veramente il male e gente veramente cattiva?  
come può essere che io, che sono io,  
non c'ero prima di diventare,  
e che, una volta, io, che sono io,  
non sarò più quello che sono?*

*Quando il bambino era bambino,  
si strozzava con gli spinaci, i piselli, il riso al latte,*

*e con il cavolfiore bollito,  
e adesso mangia tutto questo, e non solo per necessità.*

*Quando il bambino era bambino,  
una volta si svegliò in un letto sconosciuto,  
e adesso questo gli succede sempre.  
Molte persone gli sembravano belle,  
e adesso questo gli succede solo in qualche raro caso di fortuna.*

*Si immaginava chiaramente il Paradiso,  
e adesso riesce appena a sospettarlo,  
non riusciva a immaginarsi il nulla,  
e oggi trema alla sua idea.*

*Quando il bambino era bambino,  
giocava con entusiasmo,  
e, adesso, è tutto immerso nella cosa come allora,  
soltanto quando questa cosa è il suo lavoro.*

*Quando il bambino era bambino,  
per nutrirsi gli bastavano pane e mela,  
ed è ancora così.*

*Quando il bambino era bambino,  
le bacche gli cadevano in mano come solo le bacche sanno cadere,  
ed è ancora così,  
le noci fresche gli raspavano la lingua,  
ed è ancora così,  
a ogni monte,  
sentiva nostalgia per una montagna ancora più alta,  
e in ogni città,  
sentiva nostalgia per una città ancora più grande,  
ed è ancora così,  
sulla cima di un albero prendeva le ciliegie tutto euforico,  
com'è ancora oggi,  
aveva timore davanti a ogni estraneo,  
e continua ad averlo,  
aspettava la prima neve,  
e continua ad aspettarla.*

*Quando il bambino era bambino,  
lanciava contro l'albero un bastone come fosse una lancia,  
che ancora continua a vibrare.*

---

Non è una poesia tedesca, Peter Handke è austriaco, ma l'Elogio dell'infanzia è comunque una delle poesie più berlinesi a cui si possa pensare. La ragione? E' sui suoi versi che comincia uno dei più grandi capolavori del cinema, quel *Il cielo sopra Berlino* che Wim Wenders firmò nel 1987. La poesia fu scritta appositamente per la sceneggiatura del film: **Handke e Wenders si conoscevano e avevano collaborato assieme già altre volte in passato.**

Questa poesia è uno sguardo indietro verso gli anni in cui **la purezza dello sguardo, la semplicità delle ambizioni e la voglia di vivere non conoscevano limiti e condizionamenti.**

E' a questa infanzia che i servizi educativi guardano e la cultura dei servizi 0-6 si è nutrita nel nostro paese, in particolare in alcune regioni, del contributo di importanti elaborazioni che hanno permesso di definire una immagine di bambino attivo, competente, in grado di interagire fin dai primissimi anni di vita nel contesto in cui vive e con il quale intesse significative esperienze.

Contenitore e veicolo di questa cultura sull'infanzia è il sistema dei servizi da 0 a 3 anni rappresentato da variate tipologie, dal nido fino ai più recenti servizi integrativi, il quale consente a quarant'anni dalla sua genesi, grazie ad una legge nazionale superata, ma all'epoca innovativa, di esprimere una vasta cultura sui differenti contesti in cui i bambini si intrattengono in relazioni co-evolutive tra gruppi di pari, educatrici e famiglie.

Di tale cultura autrici e promotrici sono divenute le stesse operatrici che in lunghi anni, anche di pionierismo pedagogico, hanno saputo, assieme alle coordinatrici e ai coordinatori, elaborare saperi in grado di nutrire anche le ricerche scientifiche offrendo spunti per approfondimenti e per nuovi orizzonti culturali.

Gli stessi saperi sono divenuti oggetto di confronto con le famiglie che si sono avvicinate attenuando le possibili resistenze iniziali e lasciando spazio ad una rinnovata idea di cura educativa.

Il capitale formativo che si sintetizza oggi con il termine "cultura dell'infanzia" rappresenta non solo il tratto distintivo di un sistema articolato di servizi che ne detiene il valore, ma è anche materia di scambio con culture pedagogiche di differente matrice ed ispirazione presenti non solo sul nostro territorio nazionale, ma anche in ambito europeo ed internazionale. Non solo: la possibilità di esprimere una competenza sull'infanzia ha consentito un dialogo con altre discipline apparentemente molto lontane dalla pedagogia come l'architettura e l'economia.

Soprattutto l'economia attraverso alcuni suoi rappresentanti autorevoli come Eckmann ci hanno sostenuto nel ritenere il capitale umano un tesoro sul quale investire fin dalla più tenera età, in quanto è solo con un approccio preventivo di natura socio educativa (aspetto che i servizi 0-6 sanno promuovere) che si può scongiurare il futuro abbandono scolastico, una piaga che anche a livello economico incide sulla spesa sociale, oltre a prefigurare marginalità umane a carico della società.

Va da sé che la cultura dell'infanzia è strettamente correlata all'idea di bambino che il sistema educativo assume come propria; mi pare utile ricordare il fatto che da Freud in poi, tutti oramai possiamo affermare che i primi tre anni (Freud considerava i primi sei) sono decisivi nella formazione del carattere del bambino poiché è in questo periodo che si formano le mappe cognitive ed emotive ossia i passaggi fondanti che strutturano la sua identità. Esse pongono le basi per la formazione della sua personalità e per noi sono da riferimento per un'azione educativa considerata intenzionale e fondata su margini di scientificità:

- il *senso di sicurezza di fiducia e di stima* che il contesto gli rimanda a partire dalla qualità della relazione con la figura di riferimento
- l'importanza *dello sperimentare con tutto il corpo*, con il sistema emozionale e non solo cognitivo, di fare esperienze, di ripeterle per consolidarsi nell'identità e negli apprendimenti
- *l'uso dello spazio e del contesto fisico*, dei materiali a disposizione per sperimentare
- *l'acquisizione dell'autonomia*, cioè il diventare capaci di stare, lavorare, giocare insieme agli altri
- *l'apprendere a rapportarsi con adulti diversi dai propri genitori*

- *l'imparare a rispettare piccole regole* ma fondamentali nella vita di comunità
- *l'imparare a differire i propri desideri a decentrarsi dal sé* per mettersi in empatia con l'altro
- la capacità progressiva *a tollerare le difficoltà*, le piccole frustrazioni, i no che fanno crescere
- la capacità *di stabilire una pausa tra gli stimoli e la pulsione*: l'educazione deve avere il tempo di inserire uno iato in cui si incunea il pensiero che necessita di un tempo di elaborazione.
- la capacità di *esprimere competenze* che non vuole dire sapere molte cose, ma utilizzarle rielaborandole secondo un pensiero autonomo e creativo;
- la capacità di *divenire co-costruttore* di cultura e conoscenza per sé e per gli altri, adulti e coetanei, che lo affiancano.

A dare un contributo significativo nella conoscenza dello sviluppo della mente del bambino sono state le neuroscienze che da molti studi oramai ci confermano che il bambino fin dalla nascita **riconosce le emozioni** di chi lo accudisce attraverso i neuroni specchio riproducendole nella sua mente e risuonando quindi con esse. I neuroni specchio chiariscono anche la precocità di alcuni atteggiamenti di empatia di bambini molto piccoli di 1 o 2 anni che, vedendo un altro bambino che si è fatto male a un dito, si succhiano il proprio dito equivalente. Dunque i processi imitativi che i bambini sono sollecitati a compiere grazie a tutte le positive interferenze che possono sperimentare al nido sia con il contesto, gli oggetti e le persone, che soprattutto fra queste ultime, i pari. E' la relazione tra pari che consente la reverie, ossia i rispecchiamento che i neuroni facilitano proprio per la loro precisa funzione in tale direzione.

Allora mi piace pensare che se questi sono i fattori predittivi che concorrono a definire le competenze dei bambini, **al loro fianco occorrono figure altrettanto competenti**. Non donne che si dedicano ad un mestiere di risulta o solo in quanto sorrette dalla presunta tendenza materna innata che si suppone, erroneamente, sia automatica, ma educatrici in grado di agire sulla scorta di un sapere che nasce e si alimenta con lo studio e l'esperienza.

E allora **cosa deve saper fare un'educatrice, ma anche un educatore**, che opera in un servizio qualitativamente orientato a suscitare nei bambini l'esperienza della costruzione della loro identità in relazione a loro stessi, ma anche in rapporto con gli altri bambini ed adulti che incontra?

Intanto comprendere la natura stessa di una professione che ha una doppia valenza: una **motivazione di natura culturale** che affonda nella pedagogia sperimentale e nella ricerca-azione le propri radici, **ed una vocazione sociale**, non disgiunta dalla prima, ma fortemente integrata ed interconnessa, che riconosce nel servizio del nido un luogo generatore di politiche orientate a coniugare, secondo un principio caro a John Dewey, **democrazia ed educazione**. Nel nido una educatrice/tore sufficientemente buona, nel senso di sufficientemente adeguata professionalmente, deve essere orientata a suscitare interesse poiché è questa condizione che consente di rendere attiva l'educazione e permette di nutrirla di permanenti interrogativi sul perché delle scelte che si compiono e sulle ragioni delle proposte che si offrono ai bambini.

**Un secondo aspetto** è che l'evento educativo che si consuma nel nido tra gli attori in scena ossia i bambini, i materiali, gli spazi, il contesto, **non è una questione intimistica e privata**, motivata dalla delicatezza dell'età dei bambini, ma è un affare che riguarda tutti, la comunità nel suo insieme, non solo quella degli addetti ai lavori, e dunque un altro secondo punto di forza della professionalità è **saper narrare, dialogare, argomentare** gli eventi quotidiani, con trasparenza ed autorevolezza, in primis alle famiglie, corresponsabilizzandole, senza invaderle con atteggiamenti giudicanti o prevaricanti; solo evitando questi

rischi si può allo stesso modo allacciare una relazione con i familiari dei bambini orientata al reciproco rispetto.

Per approdare a questo atteggiamento l'educatrice che inaugura nel nido la sua professione non può essere sorretta nelle sue competenze solo dalla speculazione teorica frutto dei suoi studi scolastici o universitari. Questa dell'educatrice è **una professione complessa** che chiama in causa ed interroga non solo la parte cognitiva, ma anche la parte emozionale che occorre saper gestire, poiché ogni lavoro che contempla l'incontro e la relazione con l'altro, con una persona diversa da sé - e il bambino lo è molto non solo per questioni evolutive, ma anche per assenza di deterioramento di quei fattori che costituiscono sovrastrutture mentali di cui l'adulto invece è espressione - richiede una salda gestione delle emozioni.

Di conseguenza è inevitabile che **un terzo fattore** che fa la differenza e che tanto ha consentito alle educatrici più anziane di perfezionare strada facendo la propria professione, **è l'arte di imparare a conoscersi**, cioè la volontà di mettersi in gioco per capire la propria natura in relazione al dialogo con l'altro, per comprendere quanto questo costituisca un valore inalienabile nella propria scala personale di attribuzione di importanza e per mettere le proprie competenze empiriche al servizio di un approccio relazionale ad alto tasso empatico. Conoscersi e conoscere i meccanismi mentali che favoriscono od ostacolano l'apertura, l'accoglienza, l'incontro fisico o la distanza con un altro diverso, dipendente, incapace di linguaggi verbali, totalmente affidato. Interrogarsi per capire fino a che punto si è capaci di reggere la frustrazione dell'altro che si esprime con la parola, ma più frequentemente con il pianto, l'opposizione, il rifiuto che paralizza e che contagia. Comprendere se si è disponibili a conciliare le ambivalenze che attraversano la coppia madre-bambino nelle diverse fasi di crescita evolutiva, nella consapevolezza che la propria presenza di educatrice non è sostitutiva della figura genitoriale, ma è co-costruttrice di significati condivisi da attribuire, assieme alla madre e al padre, al sorriso come al pianto del bambino, alla gioia come alla negazione che occorre a volte esprimere per aiutare il bambino ad uscire dal ginepraio di emozioni inceppate.

Questa pratica dell'interrogarsi, dell'esaminare periodicamente il proprio operato è nel nido facilitata dalla **presenza di una équipe di lavoro** che rappresenta croce e delizia per ciascun componente; da un lato il gruppo rafforza il principio collettivo e comunitario dell'educazione e quindi garantisce al gruppo un implicito controllo verso qualsiasi deriva di natura individualistica, particolarmente pericolosa se l'educatrice rimane da sola in dialogo solo con se stessa. Allo stesso tempo però la dimensione del gruppo inteso come struttura rappresentata da monadi in relazione tra loro, rimanda alla capacità di acquisire tecniche di comunicazione e di relazione affinché le dinamiche di gruppo non tracimino verso l'emersione di leader poco facilitanti, orientati a paralizzare il gruppo piuttosto che a farlo evolvere. Quindi **un quarto elemento** in grado di esprimere competenza diventa la **capacità di operare in gruppo**.

Se dunque appare centrale il processo di conoscenza verso sé stessi per accordare poi valore all'incontro con l'altro, sia il bambino, sia il genitore, ma anche la collega con cui si lavora, è necessario che questa competenza venga favorita, **almeno nella sua consapevolezza**, fin dall'avvio della professione. Perché ci ricorda M. Foucault "compito dell'educatore è proprio quello di "favorire il processo di acquisizione dello statuto di soggetto, ossia di svolgere una funzione di mediazione nel rapporto che il soggetto intrattiene con la sua costituzione di soggetto".1)

E siccome i primi anni di vita del bambino sono oramai riconosciuti come centrali nella definizione dei fondamentali che gli consentiranno di elaborare la propria personalità e la strutturazione dei propri saperi emotivi e cognitivi, appare evidente il valore del ruolo e dell'intervento dell'educatrice che si occupa di

cura educativa nei primi tre anni di vita dei bambini, **un ruolo di che si sostanzia nel favorire il bambino a scoprire la sua identità, le sue abilità, le sue competenze, i suoi interessi.**

Queste attitudini che ho richiamato, seppure per sommi capi, **le ritengo obbligatorie** e non sono immediatamente connaturate al ruolo di educatrice, nel senso che non si ritraciano né nello statuto di donne, né in quello di educatrici per vocazione; un'educatrice adeguata è colei o colui **che più su cosa operare, su cosa fare, si adopererà sul come**, mettendo in evidenza le motivazioni che hanno sorretto l'uso di una tecnica, piuttosto che un'altra, l'assunzione di un comportamento piuttosto che un altro, avendo cura di condividere con la collega con cui si opera **i fondamentali che sorreggono l'impianto di una progettazione pedagogica di cui non si può fare a meno per dare carattere di oggettività al proprio lavoro**: l'idea di bambino, l'idea di contesto come sfondo integratore della relazione e come veicolo per gli apprendimenti sollecitati da un ambiente che meta comunica, l'idea di genitore, l'idea stessa di educazione.

Il resto verrà e sarà l'itinerario professionale di ciascuna educatrice, con i suoi pieni ed i suoi vuoti, a tracciare un pezzo, quello di sua competenza, del futuro dei servizi, consapevoli però **che la pratica educativa che assume il problematicismo come lievito** per non cessare mai di ricercare, costituisce un intrigante fattore a cui ogni bambino non può sottrarsi, perché cattura la sua curiosità e lo traghetta verso una sponda dove è maggiore la possibilità che la creatività dei suoi saperi abbia diritto di cittadinanza nella sua vita.

La funzione educativa che pone al centro l'attenzione alla qualità della relazione, si occupa prima di **tutto non del risultato, del voto, del giudizio** (termini questi con i quali si connotano ancora in senso fortemente quantitativo alcuni strumenti per verificare il livello di apprendimento e di scolarizzazione dei bambini) **ma del processo, del percorso** lungo il quale ai bambini viene proposto di attraversare un bosco intricato di esperienze, e da questa selva, a volte oscura davvero, ai bambini è chiesto non di rielaborare in forma autonoma le suggestioni loro inviate, ma di ripeterle come meglio piace all'educatrice o all'insegnante.

La complessità del progettare educando sta nel non assumere una prospettiva solo istruttiva, facile e ingannevole da riprodurre per chi come noi proviene da una cultura scolastica fortemente nozionistica. Von Foerster suggerisce "un imperativo etico: agisci sempre in modo da accrescere il numero delle possibilità di scelta".

Questo è in sintesi l'obiettivo dell'educare: creare situazioni, strutturare o destrutturare contesti, favorire opportunità affinché nei servizi da 0 a 3 anni i bambini possano trovare mille occasioni per esprimersi, per tirare fuori un potenziale ancora intatto ed elaborarlo al massimo delle loro risorse, specifiche ed individuali, mettendole in relazione con quella di altri, adulti o bambini, all'interno di una cornice definita, predisposta, intenzionale, in grado cioè di essere successivamente "letta", verificata, modificata.

Ma quello che i servizi offrono e che agli amministratori più illuminati sta a cuore è la costruzione **di una comunità educante** dove le famiglie possano essere il perno attivo della crescita di questa comunità. E anche qui la professionalità dell'educatrice si esprime attraverso un rapporto con le famiglie, non intrusivo ed istruttivo, quanto piuttosto, come suggerisce **L. Fruggeri, "costruzionista**, adottando il quale l'educatrice non si limita ad osservare i genitori, ma apprenda ad osservare sé stesso mentre partecipa alla relazione con loro. Le conoscenze a cui fa riferimento Fruggeri presuppongono a suo dire un operatore che:

- Non da solo risposte, ma contribuisce a creare contesti interattivi all'interno dei quali gli utenti (nel nostro caso i bambini ma anche le famiglie –ndr-) possano trovare le risposte più adeguate alle loro esigenze;
- Non afferma la sola propria competenza, ma partecipa alla costruzione di relazioni complesse all'interno delle quali tutti i soggetti (se stesso incluso) possono essere competenti;
- Non interviene sulle famiglie, **ma opera con** le famiglie, affinché esse possano trovare nel rapporto con i servizi facilitazioni, sostegni, spunti nell'espressione delle loro funzioni." (5)

A conclusione di questo intervento mi piace ricordare un luogo comune che in questi anni ha finito per caratterizzare le educatrici o le collaboratrici dei nidi, soprattutto quando, cambiando professione, si sono "riconvertite" in altri settori professionali.

Questo luogo comune si sintetizza così: **"chi viene dal nido si vede"!**..... lasciando sottintendere che chi viene dal nido esprime uno stile di lavoro, cioè un'attitudine e una capacità professionale adempiente con pertinenza ed efficacia anche rispetto ai tempi di esecuzione del lavoro.

In questo luogo comune, che certo non si può generalizzare, sono comprese alcune verità connesse al fatto che il nido è una sorta di piccola azienda miniaturizzata, all'interno della quale non è possibile conseguire l'obiettivo, ovvero il raggiungimento di un risultato prefissato, se non in virtù di un approccio collegiale e quindi grazie ad uno stile educativo che è impostato sulla collaborazione sinergica con l'intero gruppo di lavoro.

Non solo, ma il nido per sua natura non ha carattere autoreferenziale (se si ponesse in questo modo fallirebbe la sua stessa caratteristica di sede relazionale in cui la crescita del bambino diventa occasione di crescita anche di adulti) dal momento che avendo come utenti sia adulti che bambini, è obbligato a perfezionare e affinare differenti linguaggi che sappiamo grazie alla pragmatica comunicativa, attraversare differenti modalità ed espressioni.

Ancora al nido non è possibile lasciare sia il bambino che il genitore senza risposte; gli interrogativi che quest'ultimo pone al personale sollecitano risposte sì pertinenti (e questo vale anche per altre professioni), ma anche avvolgenti e autorevoli, capaci cioè di suscitare fiducia stima, collaborazione, affidamento, prefigurando insomma una relazione che non termina con la sola trasmissione dell'informazione, ma va oltre si prolunga nella costruzione di un rapporto con forti implicazioni emotive avendo però cura che queste non prevarichino fino a creare una dipendenza.

Il carattere comunitario e collegiale proprio del lavoro nel nido favorisce la consapevolezza che il risultato appartiene a tutti e che il processo per raggiungerlo è un impegno che interessa tutti: "il prendersi cura del nido" è rappresentato dalla convinzione che non esistono confini tra un intervento e quello della collega: fin qui sono responsabile, dopo compete ad un altro.

Nella risoluzione dei problemi il nido affina una sensibilità di tipo sistemico che è anche la chiave di lettura dell'identità di gruppo e al tempo stesso delle singole professionalità che ne fanno parte.

E questo valore non è così diffuso nelle tante professioni oggi esistenti, ma è piuttosto un tratto distintivo dello stile educativo contenuto in una professionalità, quella dell'educatrice o dell'educatore, esposta a molte variabili e il cui profilo non può che presentarsi, se ben interpretato, di alta qualità.

Per cui coltivare la cultura dell'infanzia attraverso servizi adeguati e di qualità significa investire nella banca del futuro esistenziale delle generazioni prossime, il cui rendimento sociale avrà una resa molto più alta, con un tasso di interesse la cui stima è misurabile dalla competenza e dalle

capacità che i futuri adulti, oggi bambini, potranno esprimere negli ambiti in cui saranno chiamati a lavorare anche per questo nostro paese.

Comprendere questo significa riconoscere l'importanza delle politiche di welfare e nella valorizzazione di un sistema educativo e scolastico che non nasce e si esprime solo con il leggere, scrivere e far di conto.