

## I bambini nelle percezioni delle educatrici

**Paola Manuzzi**

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

paola.manuzzi@unibo.it

### **Abstract**

Il contributo riflette sulle descrizioni delle bambine e dei bambini portate dalle educatrici dei Nidi intervistate, si interroga su loro comportamenti inediti e pone alcune questioni inerenti il difficile incontro fra stili educativi differenti.

**Parole chiave:** rappresentazioni delle educatrici; stili educativi; sguardi sui bambini del nido

---

Il contributo, a partire da un'analisi delle tracce scritte che le educatrici ci hanno lasciato durante i focus group, conduce delle riflessioni sulle descrizioni dei bambini che esse esprimono e pone alcune questioni inerenti le diverse percezioni di problematicità rilevate.

Prima dell'avvio di ogni focus, abbiamo chiesto alle educatrici di descrivere individualmente i bambini attraverso 5 aggettivi (*“Scrivi 5 caratteristiche dei bambini che incontri oggi nel tuo lavoro di cura”*). Questo ha consentito di raccogliere dai 100 partecipanti complessivamente coinvolti una lista di parole sufficientemente ampia, da permettere un'analisi dei termini utilizzati. Proponiamo una loro prima categorizzazione e un'analisi incrociata, andando a rilevare sia quelli maggiormente ricorrenti, sia alcuni inaspettatamente comparsi, e riflettere anche su altri che sembrano essere scomparsi dal linguaggio educativo o che forse viaggiano nascosti. Come preannunciato nella prima parte del report, è emerso un quadro meno conclamato di quanto ci aspettassimo nella ipotesi di partenza rispetto al tema della iperattività, ma intriso di una percezione di problematicità piuttosto diffusa, che si interroga sui mutamenti dei tempi di attenzione dei bambini, dei loro modi di relazionarsi con i giochi, con gli adulti, con le quotidiane prassie.

## 1. Un quadro articolato

Su 470 aggettivi raccolti, il 50% hanno connotazioni di positività (ad es. *autonomi, vivaci, versatili.*), il 36% riportano notazioni problematiche (ad es. *incontenibili, tristi, con tempi brevi di attenzione.*) o negative (*testardi, viziosi, pigri.*), infine l'11% si collocano in un'area neutra (ad es. *attenti agli sguardi, introversi, imprevedibili.*)<sup>1</sup>.

Se osserviamo nel loro complesso i primi (positività), emerge di primo acchito l'immagine di un'infanzia aperta al mondo e alle relazioni. Tra di essi prevalgono gli aggettivi dell'area affettivo-relazionale (il 30%), in cui si va da percezioni pienamente solari (*sono espansivi, dolci, affettuosi.*), alla sottolineatura della bisognosità e dipendenza affettiva connaturati all'età (*hanno bisogno di tante coccole, cercano molto il contatto fisico con l'adulto*); di poco minori le scelte lessicali che mettono in luce caratteristiche di dinamicità, intraprendenza e precocità cognitiva (25%), orientati a segnalare atteggiamenti esplorativi dei bambini, di curiosità verso le cose e il mondo (*curiosi, intraprendenti, mentalmente vivaci, dotati di un linguaggio spesso sviluppato, talora persino ricercato, competenti*); colpiscono alcune osservazioni contrapposte fra termini inerenti lo stesso tema, del tipo "i bambini sono molto bisognosi di ascolto"/"hanno poca capacità di ascolto", "hanno molto bisogno di attenzioni"/"hanno poca capacità di attenzione", come se una domanda affettiva non saturata si accompagnasse ad un fragile sviluppo di analoghe competenze socio-affettive.

In ogni scritto individuale le educatrici hanno utilizzato anche aggettivi che introducono elementi di problematicità, quasi che ognuna avesse sentito il bisogno di offrire un quadro articolato, mai sbilanciato verso letture unidirezionali, edulcorate o stereotipate dell'infanzia; su queste osservazioni, più critiche per così dire, si sono sviluppati maggiormente i focus group, in cui abbiamo sentito molto parlare di bambini che, pur competenti o persino esigenti nelle loro richieste, sono irrequieti, effervescenti o aggressivi, sembrano non saper seguire banali regole di comportamento, vanno intrattenuti in continuazione con proposte, poiché bruciano rapidamente i tempi, che non reggono piccoli no, talora letteralmente affamati di coccole, talora invece timorosi del contatto fisico, con una ridotta capacità di giocare da soli. Ma vediamo di entrare nel merito.

Se analizziamo gli aggettivi, scomponendoli a seconda dei comuni coinvolti, il primo dato che colpisce è che il livello di percezione di problematicità da parte delle educatrici varia in modo molto significativo.

*Bologna* insieme a *Torino* hanno il primato della presenza di notazioni problematiche, con ben il 55% di aggettivi di questo tipo presenti nelle loro produzioni; seguono *Roma* con un 38%, *Napoli* con un 30%, infine *Modena* con una percentuale

---

<sup>1</sup> La categorizzazione, condotta da due giudici indipendenti, ha raggiunto un accordo intergiudice indicativamente del 97%.

decescente del 20%, e da ultimi i Comuni *dell'Alta valle del Reno* in provincia di Bologna con appena un 17%.

Che cosa ci dicono questi dati? Possiamo forse dedurre che i bambini di Torino o di Bologna siano più irrequieti o a disagio di quelli di Napoli, magari provenienti dal quartiere Spagnoli?

Riteniamo che una lettura così lineare, fondata su un principio di consequenzialità tra i fenomeni, sarebbe troppo semplicistica, poiché non tiene conto della loro complessità e intreccio; queste percentuali sollecitano invece letture incrociate all'interno di un approccio sistemico. Sappiamo bene infatti quanto l'osservatore faccia parte integrante del processo osservativo stesso e come gli oggetti d'indagine (i bambini) non siano mai "neutralmente" descritti, ma visti con occhiali le cui lenti fanno rilevare certe caratteristiche piuttosto che altre. Sullo sguardo che gli educatori ci hanno restituito intervengono fattori legati sia al contesto sociale e culturale che sta sullo sfondo, sia a rappresentazioni preesistenti dell'infanzia, come a sensibilità osservative diverse acquisite con l'esperienza e nei percorsi formativi.

Nel caso di Napoli ad esempio ci siamo trovati in presenza di un gruppo di giovani educatori per lo più abituati a fronteggiare quotidianamente una situazione di grave emergenza sociale e può anche essere che, a fronte di un quadro degradato, (del tipo madre prostituta, padre in galera) i bambini siano percepiti come affettuosi, spontanei e creativi, cogliendone soprattutto potenzialità e lati positivi. Come è anche possibile che, in situazioni di emergenza sociale, possa svilupparsi quella particolare capacità di resilienza<sup>2</sup>, che fa sì che i bambini, pur in situazioni stressanti, persino disperate, trovino una forza di reagire agli aspetti negativi e una creatività che li rende più reattivi all'ambiente. Negli scritti napoletani vediamo infatti comparire aggettivi che non ritroviamo nelle liste provenienti da altri comuni: gli educatori affermano che i bambini *sanno difendersi*, che sono *furbi e astuti*; gli adulti sembrano cioè apprezzare quei tratti psichici necessari per sopravvivere, quelli che fanno sì che i bambini, mostrandosi attivi, vivaci e persino un po' ribelli, imparino fin da piccoli a opporsi, ad aggirare le situazioni, a reagire alle difficoltà dell'esistenza. Si tratta di un atteggiamento verso i piccoli che secondo l'antropologa Scheper-Hughes<sup>3</sup> compare proprio laddove vi sono condizioni critiche di vita.

---

<sup>2</sup> B. Cyrulnik, *Les vilains petits canards*. Editions Odile Jacob, Paris 2001.

<sup>3</sup> N. Scheper-Hughes, (1985) "Culture, scarcity, and maternal thinking: maternal detachment and infant survival in a Brazilian shantytown" in *Ethos*, 13, pp. 291-317; a proposito dell'attaccamento delle madri brasiliane nelle favelas, afferma che esse mostrano una preferenza verso bambini che hanno un forte impulso a vivere più che per i deboli, e questo non per scarso amore materno, ma perché essere madri nelle favelas significa anche imparare a capire presto quando bisogna "attaccarsi o lasciar andare" il bambino debole.

Un *contesto che non c'è*<sup>4</sup> materialmente all'interno del Nido dunque, ma presente nelle menti, fornisce gli occhiali per guardare i comportamenti.

Tornando alle percentuali di Bologna, scorporandole ulteriormente, risulta interessante un altro aspetto: la cifra più elevata di notazioni problematiche sui bambini si registra nel focus con le educatrici dei "Servizi integrativi"<sup>5</sup>, mentre la percezione di problematicità nel rapporto con le famiglie quasi scompare o almeno va molto sullo sfondo.

Ben il 70% degli aggettivi usati parlano di bambini penserosi, poco divertiti, con difficoltà di attenzione o iperattivi, che non si godono il momento presente, poco disponibili alla relazione, poco contenuti...

Partendo dalla ipotesi che esse abbiano sviluppato una buona sensibilità osservativa, come l'andamento complessivo del focus ha reso evidente, dobbiamo concludere che da questo particolare osservatorio si coglie un disagio strisciante più manifesto proprio là dove c'è una relazione bambino-famiglia-servizi e che, laddove la professionalità degli operatori prevede a monte una esplicita assunzione della relazione con i genitori, questi siano percepiti con una conflittualità minore rispetto ai Nidi.

Viene anche da chiedersi se bambini che vivono in un clima più protetto, se non iperprotetto, circondati da numerose figure di adulti e da pochi fratelli, non stiano sviluppando comportamenti diversi, nuovi, che li portano ad essere da un lato più competenti nel linguaggio o nelle conoscenze, dall'altro molto più disorientati, tanto è vero che le educatrici dicono che essi devono essere continuamente intrattenuti da proposte, che hanno difficoltà nel giocare da soli, nel regolare le proprie emozioni etc. Ma possiamo allora davvero dire che sono *protetti* o piuttosto chiederci da che cosa lo sono e da che cosa invece no?

Ancora: laddove i servizi sono strutturati da più tempo e ruotano attorno alle routine (il cambio, il pasto, il momento del sonno) può succedere che l'impatto con i nuovi modelli e stili di vita familiari caratterizzati da maggiore informalità e spesso da un alto livello di frammentazione temporale (tempi accelerati, frammentati, saltati, densi, saturi...) sia più forte? Quasi che l'incontro tra famiglie e bambini e la "pelle istituzionale" del Nido, che ad esempio a Bologna si è consolidata più che altrove, costituisca un impatto più duro? Con "pelle istituzionale" prendo a prestito una metafora di G. Nicolodi, il quale afferma che, essendo il Nido un servizio educativo per sua natura propriamente vicino alle famiglie ed alle loro esigenze, ha una pelle istituzionale più flessibile e vicina all'utenza rispetto ad altre istituzioni

---

<sup>4</sup> Per approfondire l'idea di *contesto che non c'è* cfr. M. Contini, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. La Nuova Italia, Firenze 2002.

<sup>5</sup> I "servizi integrativi" promossi dalla Regione Emilia Romagna si rivolgono ai bambini da 0 a 3 anni (o 6 anni) e alle loro famiglie, offrendo ai piccoli uno spazio in cui socializzare con i coetanei e sperimentare le prime esperienze di autonomia, attraverso un graduale allontanamento dagli adulti che li accompagnano, ed alle famiglie luoghi di confronto e scambio reciproco.

educative più rigide, il che dovrebbe renderlo più permeabile alle esigenze sociali. Possiamo ipotizzare che, nel caso di Bologna, l'istituzione Nido abbia assunto negli anni una pelle più "spessa", che lo rende certo meno fragile, ma anche meno flessibile? Se ciò ha costituito un elemento di forza, potrebbe costituire invece un elemento di frizione in periodi di veloci trasformazioni in atto come questo?

Le domande che si aprono sono tante e andrebbero indagate attraverso un ulteriore approfondimento della ricerca.

In generale l'impressione è che la rilevazione di problematicità non sia da mettersi in relazione tout court con la presenza di un livello obiettivamente problematico della qualità della vita infantile, ma vada collegata a una analisi multifattoriale, che prende in considerazione sia la presenza di sensibilità osservative diversamente allenate, in grado di far emergere immagini più o meno articolate, sia aspettative preesistenti sul mondo infantile e soprattutto la natura culturale dello sviluppo infantile, che modella i comportamenti, attribuisce valori, indirizza le azioni di cura, per cui ciò che a Torino prende un senso, a Napoli vira verso un'altra direzione<sup>6</sup>.

Detto questo, dobbiamo anche però considerare l'ipotesi che siamo effettivamente in presenza di un disagio strisciante che, riguardando l'età 0-3 anni, si sta esprimendo in forme *silenziose*. I bambini del Nido dicono di sé infatti attraverso un fare, più che un dire, per cui l'area del linguaggio corporeo diviene l'indicatore significativo della presenza di bisogni non saturati. Allora un rifiuto del cibo, una difficoltà a sostare nel gioco libero, un movimento irrequieto o inibito possono diventare, all'interno di una lettura semiotica, una domanda di aiuto e una richiesta di relazione diversa. Basti riportare qui un solo esempio: l'area della motricità, presente per l'11% degli aggettivi, ben nella metà dei casi (il 50%) fa riferimento a comportamenti problematici: i bambini sono detti *agitati, iperattivi, frettolosi, poco abili a livello motorio, pigri nel movimento, incontenibili etc.*

Si conferma la presenza non tanto di fenomeni di iperattività (termine del resto quanto mai ambiguo), quanto di mutamenti pluridirezionati nella sfera delle abilità motorie, spesso caratterizzati da riduzione delle competenze, che andrebbero ulteriormente indagati.

Infine, il minor numero di aggettivi connotati da elementi di problematicità raccolti nei comuni di Modena e della provincia di Bologna (Vergato, Grizzana, Marzabotto etc) ci fanno ipotizzare che anche la dimensione ridotta dei centri urbani abbia un peso nel determinare la qualità della vita delle famiglie e i livelli di inquietudine dei bambini.

Volendo proseguire con l'analisi, il grado di problematicità è comunque descritto dalle educatrici come se la loro professionalità fosse sostanzialmente in grado di far fronte anche alle normali situazioni di aggressività, ipercinesia o di apatia che comunque esse si trovano a dover fronteggiare ordinariamente nelle sezioni. Di-

---

<sup>6</sup> Cfr. l'interessante lavoro di B. Rogoff, *La natura culturale dello sviluppo*. R.Cortina, Milano 2003.

verso invece, esse dicono, è invece quando incontrano bambini che manifestano marcati segnali di disagio, rispetto ai quali si sentono non solo talora prive di strumenti di lettura, ma soprattutto poco supportate da interventi tempestivi che orientino una eventuale diagnosi e aiutino ad accogliere il bambino nel modo più opportuno. E lo dicono con grande rammarico.

Il disorientamento, la vivacità, la fatica ad accettare le regole o le frustrazioni anche piccole, che le educatrici percepiscono nei bambini, oggi molto più che in passato, vengono, come si diceva, imputati sostanzialmente alle insicurezze dei genitori. In alcuni gruppi peraltro è emersa una lettura maggiormente articolata, in quanto vede il nodo problematico non semplicemente nell'altro, la famiglia (i bambini sono irrequieti perché i genitori sono insicuri, perché non danno regole...), cioè *fuori* del Nido, ma piuttosto nell'*incontro* tra due diversi stili educativi (familiare e della istituzione nido) che negli anni si sono andati divaricando tra loro.

*“A casa non dormono se non sono abbracciati ai genitori, dormono nel letto grande, tanti genitori hanno difficoltà nello svezzamento e gli danno il biberon molto a lungo.... Ma noi non possiamo accontentarli in un rapporto così ravvicinato; se fosse solo uno che vuole dormire con il contatto sì, ma tanti...non è proprio possibile! Uno a casa fa come crede, ma quando uno stile educativo è tanto lontano è difficilissimo per il bambino adattarsi a due tipi di cura talmente distanti, che gli richiedono uno sforzo incredibile”*

Emerge, in tutte le città coinvolte, una sottolineatura dei mutamenti degli stili educativi delle famiglie, così conclamata che le educatrici dicono di dover ripensare le direzioni e le priorità delle loro pratiche di cura, ad esempio affermano che devono insegnare ai bambini che si mangia seduti a tavola.

*“Non è una cosa che è accaduta all'improvviso, ma gradualmente negli anni. Oggi ci mettiamo mesi per farli entrare nella natura di queste piccole cose, perché non hanno paletti dai genitori e fanno una gran fatica ad accettare dei no e fanno delle scenate per poco.”*

*“Noi ci scontriamo con la rabbia feroce di questi bambini, non la tristezza, non la monotonia, ma la rabbia; sono arrabbiati e nel momento in cui li prendi in braccio, spingono per essere allontanati, perché non vogliono stare lì, all'asilo; noi abbiamo deciso che li mettiamo giù, perché devono rendersi conto di dove sono, ma a noi tocca un ruolo difficilissimo: è terribile gestire questa rabbia dei bambini”*

Tuttavia, se nella maggioranza dei casi la domanda sui bambini è stata cortocircuitata verso giudizi anche molto critici sulle famiglie, in polemica con un tipo di educazione che viene percepita tutto sommato come poco strutturante, e di scarso contenimento delle emozioni dei bambini, in alcuni casi le educatrici hanno colto anche solitudini e fatiche delle famiglie, restituendo rappresentazioni attente ai contesti sociali e variegati.

Dall'analisi degli aggettivi, passiamo ora a indicare i temi salienti, presentati dalle educatrici con particolare forza durante i colloqui.

## 2. Sordi alle regole o...

Una delle osservazioni critiche più ricorrenti nei focus group ha a che fare con una diffusa difficoltà dei bambini nel seguire regole di comportamento anche banali, come il rimanere a mangiare a tavola, o mettersi tutti a sedere per ascoltare una storia; i bambini vengono infatti detti essere “sordi alle regole,” se non addirittura “privi di regole”, in quanto i genitori - è pressoché un coro- “non sanno esercitare il loro ruolo adulto”.

*“Molti bambini sono abituati a mangiare in giro per casa, con qualcuno dietro che li insegue, oppure sono tenuti nel seggiolone e così quando si trovano al Nido sulla seggiolina a pavimento, non sono capaci di mangiare; ci si mette tanto tempo per insegnare loro queste regole basilari.”*

*“I genitori ce li portano al Nido con una esagerata richiesta di aiuto, perché mangiano in dieci piatti a casa e all'improvviso vorrebbero che mangiassero in uno”*

*“L'altro giorno un bambino è venuto con una lampadina in mano e la mamma mi ha detto: “Pensateci voi, io non sono riuscita a togliergliela”, ma è un bambino di nemmeno tre anni! Delle volte sembra che ci vedano come magiche, ma è che loro si sentono inadeguate.”*

Se tuttavia contiamo il numero di aggettivi di questa area, sono appena 22 in totale (complessivamente un 5%). Mentre dunque nel momento della riflessione individuale, tale aspetto delle condotte infantili non risalta in modo particolarmente netto, nel momento collettivo diviene uno dei temi più ricorrenti. Riflettendo poi sulle parole scelte per descrivere tali comportamenti, l'uso di espressioni come “mancano di regole”, oppure “i genitori non assumono il loro ruolo adulto”, ci pare segnali una tendenza o un bisogno di riferirsi a modelli noti (routine, regole..) di fronte a cambiamenti che sono percepiti come destabilizzanti. Facciamo notare che non è mai comparsa una parola, fino a qualche anno molto usuale, che avrebbe reso in maniera molto diretta l'idea: la parola “ubbidire”. Nessuno dice più che i bambini non ubbidiscono, la parola è letteralmente sparita.

Questo spostamento lessicale ci dice qualcosa? Certamente che si sente superata una forma di educazione fondata sulla soggezione e la punizione, (anche se a Napoli alcuni genitori dicono agli educatori: “Se il bambino non fa questo, mettili il peperoncino sulla bocca!”) e che si è diffusa una sensibilizzazione in chi educa in direzione di un maggior rispetto verso i bambini, ma ritengo anche che queste parole (essere sordi alle regole, assumere il ruolo genitoriale.) solo a prima vista siano chiare. La questione che sollevo è infatti se questi termini si fondano su una idea comprensibile e condivisa di ciò che si sta chiedendo ai bambini o se non abbiano un sapore di “pedagogese” che spiega solo apparentemente. Se tutti sapevano che cosa significa insegnare ad obbedire, non credo sia altrettanto chiaro né condiviso dalle figure educative che cosa significhi insegnare a *rispettare le regole* o a *sapersi assumere il ruolo adulto*. Ne sono convinta tanto più perché parlare di rispetto delle regole, a proposito di bambini così piccoli, è improprio e prematuro, poiché l'acquisizione della regola - ce lo ha insegnato da tempo Piaget- arriva più avanti negli anni; la regola implica la conoscenza della sua esistenza, della sua funzione, e

questo non accade in un'età così precoce: i bambini zero-tre anni, più che seguire regole, imitano gli adulti, desiderano assecondare le loro richieste o vi si adattano. Per questo motivo pensiamo che bisognerebbe andare oltre le parole "in gergo" e inventarne di nuove, più aderenti ai significati che si attribuiscono, alle aspettative che si hanno, ai gesti di cura che si sollecitano: nuove parole per dire, come anche nuovi modi per intendersi tra adulti.

### **3. Un po' più grandi e un po' più piccoli**

Le descrizioni sembrano far emergere la presenza di uno scarto tra spinte che portano i piccoli verso "fuori", verso l'autonomia, e una domanda affettiva altrettanto forte che li trattiene vicino all'adulto; è come se apparissero sbilanciati fra l'essere contemporaneamente un po' più grandi e un po' più piccoli del previsto; le educatrici parlano infatti molto di padronanze sul piano linguistico o tecnologico (vedi la capacità di utilizzare strumenti come tv, videoregistratori..), di una vivacità mentale che esige stimoli, ma anche di una fragilità emotiva, che fa piangere per un piccola frustrazione, che richiede coccole, frequente contatto fisico e una relazione individuale privilegiata con l'educatrice; insicurezze che, a dire delle educatrici, si trasformano anche in vere e proprie piccole tirannie, se gli adulti non danno limiti chiari.

*"Quello che vedo io è una grande fragilità nei bambini, che corrisponde alla grande fragilità dei genitori; questi, anche se hanno quaranta anni, si sentono ancora figli, delegano l'educazione alla nonna, al nido, non vogliono smettere di essere figli; e i bambini sono disorientati, si sentono insicuri?"*

*"I bambini del mio nido sanno giocare con giocattoli molto sofisticati, ma quando utilizziamo i classici materiali poveri, si trovano in difficoltà; a livello di comunicazione usano un linguaggio che magari resti a bocca aperta, ma poi a livello motorio sono impacciati nel fare cose banalissime."*

*"Io sono tornata al Nido dopo un po' di anni e li ho trovati davvero molto più competenti nel linguaggio. Ieri parlavamo del mare e mi hanno detto una serie di pesci che non conosco nemmeno io: il capodoglio, la balena, il delfino... Anche nei rapporti sociali, per esempio passano più facilmente nel gioco dal mio al tuo, al facciamo un po' per uno; io trovo che capiscono molto bene come comportarsi a seconda dei contesti diversi; che cosa possono o non possono fare per il sonno, per la pappa, per il succhiotto con noi e con la mamma..."*

### **4. Bambini troppo stimolati**

In molti focus si denuncia l'eccesso di stimoli verso i piccoli, come se se non fosse sufficiente offrire loro relazioni affettive calde e sicure, ma occorresse dare in ogni momento qualcosa di più; come se i genitori, a fronte di proprie aspettative molto elevate, pensassero di non bastare ai propri figli.

*"I bambini oggi sono troppo stimolati, come quantità e come qualità di stimoli; pensate che noi abbiamo dei bambini di soli due anni che hanno visto "Il signore degli anelli" oppure sentiamo*



*spesso dire dal genitore: “Adesso sentiamo se il bambino ne ha voglia di fare questo”; ma come si fa a dare questa responsabilità al bambino?”.*

*“Sono iperstimolati, perchè è come se il genitore temesse di non bastare al proprio figlio; si preoccupa di proporgli sempre qualcosa, ma non si ferma mai a godersi la relazione con il figlio o la figlia, a trascorrere insieme un po’ di tempo giocando, semplicemente stando insieme..”*

*“Ci sono bambini che sembrano un po’ ammaestrati: se li guardi, sono ben educati e accettano le regole, ma se si sentono non osservati, diventano diversi e te li ritrovi con le mani attorno al collo del compagno; quel che voglio dire è che secondo me ci sono tanti bimbi che rispondono a delle aspettative esagerate della famiglia.”*

## **5. Bambini autonomi o non contenuti?**

*“I bambini oggi sono esigenti, molto furbi e svegli, in grado di metterti in difficoltà e di far valere le loro ragioni, ma questo fatto significa anche che fanno le bizze se non ottengono quello che vogliono; non vogliono andare a dormire, a mangiare, non danno pace, sono irrequieti; ma per tanti genitori è come se questa capacità di mettere in difficoltà l’adulto fosse una cosa in più rispetto alla vita, e quindi la richiesta non è “aiutami a calmarlo, perchè lo vedo a disagio”, ma “datti da fare perchè mio figlio non voglio che lo cambi, perchè lui/lei sa farsi valere”; e quando vede che il suo bambino piange quando va al nido e gli altri sorridono, pensa che gli altri bambini siano imbranati e il suo no, che gli altri si fanno imbrogliare!”*

*“Ci sono bambini che decidono quando andare a letto, quando mangiare, se dormire alle dieci o a mezzanotte; i genitori brontolano, ma dicono anche: “E’ tanto autonomo, è un bambino con le idee molto chiare, sa quello che vuole..”; questo comportamento diventa un vanto per il genitore! Così al Nido noi dobbiamo reimpostare tutto: come si fa a mangiare, a dormire; devi cioè impostare le cose in modo che i bambini sappiano che cosa viene prima e che cosa dopo, cose che una volta davi per scontate, ma che oggi non lo sono più.”*

Proponiamo queste due descrizioni come emblematiche di tante altre riportate dalle educatrici, poichè traspare una idea di *autonomia* dei bambini, nell’ottica di tanti genitori, che è invece assenza di loro contenimento e manifestazione di disagio e confusione, di piccoli e grandi; quel lasciar fare e disfare ai bambini, quel volere a tutti i costi le cose si accompagna infatti non solo all’equivoco per cui l’insistenza e la determinazione siano da chiamare autonomia, ma anche a una vera e propria disorganizzazione dell’ordine temporale. Di fronte a quei bambini che sembrano andare qua e là, persi in frammenti di azioni, allora i momenti di routine, dal cambio del pannolino al momento del pasto, dell’iniziare e terminare un gioco, all’apprendimento del vestirsi o dello svestirsi, possono assumere dunque oggi una nuova centralità educativa? Sembra infatti divenire fondamentale rimettere in forma frammenti di azioni, insegnando ai bambini che cosa viene *prima* e che cosa viene *dopo*, lavorando alla strutturazione temporale.

Questa fatica degli adulti in famiglia ad accompagnare *passo a passo*, senza accelerarlo, il tempo di crescita dei bambini è –credo- una delle conclusioni più forti che mi sento di proporre. Non che i genitori non passino del tempo insieme ai bambini,

ma pare che ci stiano fra mille altre cose *nello stesso tempo*, proponendone un uso che ha perso il suo andamento fatto di un prima e di un dopo, per diventare un tempo-flash, istantaneo. Sembra essersi sbiadito quel tempo di graduale e lenta condivisione del tempo-bambino, che dà un significato alle loro azioni, mette parole “collose” su gesti, rendendoli narrazioni. Forse una generazione che non ha avuto a sua volta e a suo tempo sufficiente contenimento (stiamo parlando della generazione figlia dei sessantottini) ora ha difficoltà a contenere i propri figli?

Si fa strada la percezione di un vuoto proprio relativamente alla dimensione del tempo, che mi sembra costituire la parte più “ferita” della relazione educativa: le voci delle educatrici raccontano non solo della necessità che l’adulto si adegui di più al tempo biologico ed emotivo dei bambini, ma che va proprio riconquistato, nel loro lavoro di cura, quel tempo di accompagnamento *passo a passo* delle “sane” abitudini, quelle che oggi i bambini ricevono in tempi troppo stretti e accelerati. Le educatrici sentono che nella loro cura quotidiana, per mettersi in sintonia con i ritmi dei bambini, dovrebbero fare *un passo per volta*, rimanendo dietro ai bambini per ascoltarne la cadenza, ma contemporaneamente si sentono anche premute a porsi sempre un passo avanti, per stimolarli verso nuove attività ...e la danza diventa talora difficile.

Da questo punto di vista, proprio per il mutare delle condizioni di vita infantile, ci sembra più che mai necessario che il Nido mantenga le caratteristiche di spazio protetto, in grado di affiancare i piccoli passi del tempo-bambino, fatto di fughe in avanti e di ritorni indietro, di attese e di andamenti zigzaganti, in grado di coltivare attese e desideri, e di tollerare inciampi.

## **6. Il Nido, in continuità o discontinuità con le famiglie?**

Stiamo affermando che il Nido dovrebbe offrire degli strumenti riequilibratori dell’esperienza infantile, agendo per così dire *in discontinuità* con il sistema familiare, laddove lavora su tempi lenti invece che accelerati, su tempi densi di attese e di rasserenanti routine, invece che tempi-flash... Ma per discontinuità non intendiamo che bisogna *opporsi* alla quotidianità familiare come operare *in continuità* non significa né richiede una replica del domestico tout court: si tratta semmai di mettere in atto un uso intenzionale e selettivo delle pratiche, *in modo consapevole e condiviso con le famiglie*: questa a nostro avviso potrebbe costituire un elemento di orientamento su cui riflettere in tempi di mutamenti rapidi come i nostri. Il che significa che mai una volta per tutte si operano scelte, ma che vanno piuttosto assunti di volta in volta degli orientamenti educativi in continuità o in discontinuità con l’ambiente familiare.

Quando le educatrici dicono di dover operare un riposizionamento delle modalità di relazione dei bambini, forse proprio questo lavorare in discontinuità con gli stili educativi familiari, *senza* una condivisione esplicita della direzione che si sta prendendo, costituisce uno dei nodi di maggiore fatica o conflitto nel lavoro di cura. Si

tratta pertanto non di mettere a confronto o in contrapposizione gli stili educativi, familiare e istituzionale, ma di dare insieme, famiglie e Nido, la possibilità ai bambini di trovare il respiro del tempo, il *loro*.

Andando verso la conclusione e pensando anche a possibili ricadute di questa ricerca nell'ambito formativo, riteniamo che i comportamenti problematici dei bambini che sono stati qui tratteggiati nell'area della *regolazione emotiva*, delle *prassie* e *dell'organizzazione temporale*, dovrebbero costituire un polo di riflessione dei percorsi formativi delle educatrici, in modo che i nodi problematici che esse incontrano non fossero vissuti come un inciampo disturbante da ridurre, ma come richieste di aiuto che i bambini (e/o le famiglie) pongono alle pratiche di cura educativa, all'interno di un modello semiotico che li legge come punti fragili di una relazione. Il disagio c'è, ma forse dovremmo parlare, più che di disagio dei bambini di un *disagio della educazione*, che sta cercando nuove vie, nuove parole e nuovi incontri.

### **7. Per concludere: sull'aver cura del desiderio e sul nesso tra cura e genere**

Per concludere, vorrei ricordare uno dei rischi a mio avviso sempre presenti quando si parla di cura educativa, il quale ha a che fare con il legame privilegiato, sia di ordine biologico sia di ordine culturale, tra mondo femminile e pratiche di cura. Luce Irigaray scrive che il corpo femminile ha la prerogativa di tollerare in sé la crescita dell'altro, senza che nessuno dei due organismi viventi si ammali, venga rigettato o muoia. Infatti esso porta nella pancia un corpo "estraneo" almeno per la metà dei cromosomi. Il corpo femminile genera nel rispetto della differenza, dato questo biologico, ma anche simbolico, indicativo della capacità costitutiva delle donne di "stare in relazione". Ma il pensiero femminile è stato anche critico verso gli atteggiamenti oblativi del femminile, mettendo in guardia da facili stereotipi. E qui veniamo al punto che intendo indicare.

Come sostiene Palmieri<sup>7</sup> nel suo bel libro sulla cura educativa, nel pensiero comune pensiamo che ci sia cura laddove si delinea una bisognosità, una mancanza da colmare o elementi di problematicità, per cui è frequente riferirsi alla cura nella sua dimensione riparativa, facendola scivolare verso una specie di *restitutio ad integrum* in soggetti che in qualche modo abbisognano di.... Questa dimensione di risposta alla bisognosità nasconde però insidie, tra cui quella di cristallizzare l'altro in uno stato di bisognosità e fragilità, accentuando le dipendenze e lavorando meno sulle autonomie: corre il rischio di *oggettivare* l'altro. Questo lo dobbiamo tener sempre presente, perché i bambini nella fascia zero-tre anni sono anche coloro che vanno ogni giorno "a caccia di piacere", non hanno solo *bisogno di*....

Che cosa succede allorché l'educatrice è protesa, più che a colmare un vuoto o a rispondere a un bisogno, a vedere invece la *forza* dei bambini, la loro spinta vitale

---

<sup>7</sup> Cfr. C. Palmieri, *La cura educativa: riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, F. Angeli, Milano 2000.

al piacere del movimento, del gioco, dell'andare verso? Che cosa succede insomma se l'educatrice pensa di aver di fronte non un *oggetto di cura*, ma un *soggetto di desiderio*? Crediamo che qualcosa nella sua pratica educativa diventi diverso, che si inneschino altre strategie, altri saperi e altre qualità personali e professionali.

Questa testimonianza di una insegnante di scuola dell'infanzia<sup>8</sup> è un valido esempio di quanto sto affermando:

*Alcuni bambini si impegnavano in giochi di movimento nel salone...Io ero con loro, semplicemente i osservavo. Il mio interesse era concentrato su E., che si avvicinava ripetutamente al gioco del tunnel, un percorso chiuso di circa un metro e mezzo, senza mai entrarvi. E. non sollecitava il mio intervento, si limitava a guardare piuttosto sconsolata il gioco, impaurita dal percorso ignoto, anche se fortemente attratta. Ricordo che a un certo punto mi sono avvicinata per incoraggiarla a provare, come solitamente fanno gli adulti educatori, ma poi mi era venuta la voglia di scherzarci un po', di provare a vivere questa situazione un po' fuori dagli schemi e di sperimentare un nuovo approccio almeno per me. Così, piuttosto istintivamente, mi sono messa a fare facce buffe e sorrisi dall'altra parte del tunnel. Dopo aver catturato uno sguardo interessato avevo steso la mano ed E. era entrata nel tunnel uscendo sorpresa e felice, aggrappata alla mia mano. Era stata una piacevole scoperta: aver cura dei bambini poteva anche non essere solo consolare, sgridare, rincuorare, da uno a tanti, ma anche una occasione di piacevole divertimento a due.*

L'insegnante, parlando di una "occasione di piacevole divertimento a due", racconta con senso di meraviglia di un gesto non consueto e non propriamente professionale.

Che cosa ha in sostanza fatto? E' uscita dal compito: "Che cosa *devo* fare? Che cosa la mia professione educativa mi richiederebbe di fare?", per entrare nel "Che cosa *sento* che mi piace fare con..." E' cioè stata *con* l'altro in un momento di gioco che è poi il momento della *gratuità* per eccellenza; si è posta *in gioco e con gioco*, in una relazione di piacere condiviso.

Il ruolo educativo qui c'è? Sì, ma compare *per effectum non per intentionem* ed il salto è grande e di non poco conto, spesso trascurato dalla riflessione pedagogica. Abbiamo infatti parlato a lungo dell'importanza dell'intenzionalità educativa, ma varrebbe la pena riflettere anche sugli aspetti di imprevedibilità e gratuità dell'atto educativo, ai suoi aspetti di levità e non solo di pesantezza (non diciamo infatti: *farsi carico* di?), alla dimensione del piacere che fa da molla alla relazione.

Pur presenti nelle pratiche di cura, questi aspetti sono difficilmente esplicitati, c'è su di essi un tabù e una assenza di pensabilità, individuale e condivisa; fanno piuttosto parte di quella sapienza silenziosa che passa di mano in mano nelle pratiche, ma mancano le parole per dirla, le categorie per progettarle: prendersi cura del desiderio è una categoria vuota di pensabilità. Eppure basta entrare in un Nido, per cogliere, dietro a un tulle fruscante appeso, nell'angolo reso morbido e accogliente

---

<sup>8</sup> A.L. Galardini (a cura di), *Crescere al nido: gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Roma 2003, pag 85.

tra mobili anonimi e squadrati, nei coloratissimi libri di fiabe costruiti dalle abili mani delle educatrici (ricordo quelli del Nido di Vergato, bellissimi), quel sapersi prendersi cura dei piccoli particolari, del desiderio di calore e di ben-essere, del bello, che poi però sbiadisce e scompare nelle parole e nelle progettazioni... Non trova parole per dirsi.

Mi fa venire in mente quanto dice A. Buttarelli sulle donne algerine che hanno vissuto anni nella guerra civile: la prima cosa che fanno –lo sappiamo dalle loro testimonianze- è restituire bellezza ai brandelli di casa che restano, quando passano i guerriglieri. Non si fermano mai troppo a lungo a piangere, la vita le chiama a ridare vita.<sup>9</sup>

Allora, come possiamo configurare una *alleanza tra cura e desiderio*, dicibile?

La valorizzazione del prendersi cura del desiderio necessita di riconsiderare le categorie che fanno da sfondo all'agire educativo, per liberare il desiderio dal suo segno utopico o connotato da una sua scarsa pensabilità, per dargli una pienezza e un orientamento, affinché sorgano "soggetti desideranti"...e non vogliosi. Aver cura del desiderio può significare valorizzare il pathos, togliendolo dalla patologia, cogliendone l'energia positiva e trasformatrice; significa tener caro e salvaguardare il piacere del movimento dei bambini, più che rispondere alla paura degli adulti che si sporchino o si facciano male...Significa non saturare tempi e spazi con troppi stimoli e materiali, ma curare la capacità di *attesa* dei bambini: insomma fare un lavoro sulla sottrazione più che sull'aggiungere, sul rallentamento dei tempi, più che sulla loro ottimizzazione. Significa tener presenti i rischi di inautenticità del desiderio, che è facilmente manipolabile e scambiato con le voglie. Studi recenti *sull'empowerment*<sup>10</sup> segnalano che abbiamo pochissimo know how sulla categoria del desiderio; è nota a tutti la scala di Maslow che declina i bisogni, da quelli primari agli ultimi di autorealizzazione, ma non esiste alcuna scala dei desideri. Sarebbe invece fertile indagarne le articolazioni, perché diverse sono le modalità relazionali e le strategie professionali che entrano in gioco quando si lavora sul desiderio o quando si lavora sui bisogni, come diversa è l'energia che circola e l'apertura di possibilità che si mette in gioco.

---

<sup>9</sup> Cfr. [www.diotimafilosofe.it](http://www.diotimafilosofe.it), contributo di Annarosa Buttarelli dell'Università di Verona, 27 maggio 2006

<sup>10</sup> M. Brusciaglione, Stefano Gheno, *Il gusto del potere: empowerment di persone ed azienda*, F. Angeli, Milano 2000.

## **Bibliografia**

- Bruscaglione M., Gheno S., *Il gusto del potere: empowerment di persone e aziende*, F. Angeli, Milano 2000
- Cyrulnik B., *Les vilains petit canards*, Edition Odile Jacob, Paris 2001
- Contini M., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002
- Galardini A. L., *Crescere al Nido: gli spazi i tempi le attese le relazioni*, Carocci, Roma 2003
- Manuzzi P., Gigli A. (a cura di) , *Per una pedagogia del nido*, Guerini editore, Milano 2006
- Nicolodi G., “L'accoglimento del disagio infantile come forma di crescita professionale”, in *Ad-agio. Una ricerca azione per rispondere al disagio nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, IPRASE, Trentino 2007
- Rogoff B., *La natura culturale dello sviluppo*, R. Cortina, Milano 2003
- Scheper-Hughes N., “Culture, scarcity and material thinking: maternal detachment and infant survival in a brasilian shantytown”, in *Ethos*, 13