

PARTE TERZA
Il ruolo dell'educatore

8. Chi è e cosa fa l'educatore nella scuola dell'infanzia

Nelle parti precedenti abbiamo parlato molto del bambino: come pensa, come impara, come si relaziona. Ora è il momento di spostare il fuoco sull'altro protagonista del contesto educativo: l'educatore. Chi è professionalmente? Cosa può fare e cosa non può fare? Dove finisce il suo mandato e dove comincia quello di altri professionisti?

Queste domande non sono astratte. Rispondervi con precisione è la condizione per lavorare bene: un educatore che non conosce il proprio ruolo rischia di fare troppo — invadendo spazi che appartengono ad altri — oppure troppo poco — rinunciando a un contributo professionale prezioso per falsa modestia.

Il profilo professionale: chi lavora nella scuola dell'infanzia

Nella scuola dell'infanzia statale italiana lavorano insegnanti di scuola dell'infanzia, figure con formazione universitaria specifica (Scienze della Formazione Primaria, laurea magistrale a ciclo unico). Nelle strutture private e paritarie, e nei servizi educativi per l'infanzia (nidi e sezioni primavera), opera anche la figura dell'educatore dei servizi educativi per l'infanzia, riconosciuta dal D.Lgs. 65/2017 che ha istituito il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni.

Come futuri Operatori Socio-Sanitari e figure del settore socio-assistenziale, potrete trovarvi a lavorare in contesti di assistenza all'infanzia — servizi educativi privati, strutture di accoglienza, assistenza scolastica — affiancando queste figure professionali. Conoscere il quadro è fondamentale per sapere qual è il vostro spazio d'azione e qual è quello altrui.

Il mandato educativo: cosa può fare l'educatore

Il mandato dell'educatore nella scuola dell'infanzia comprende un insieme preciso di funzioni. Non tutte le persone che lavorano con i bambini le esercitano tutte: dipende dal ruolo specifico, dal contesto e dalla formazione. Ma conoscerle permette di capire su cosa si lavora.

FUNZIONE	IN COSA CONSISTE
Cura e accudimento	Rispondere ai bisogni fisici e affettivi di base: pasti, riposo, igiene, conforto. È la base di tutto il resto — senza cura non c'è apprendimento.
Progettazione educativa	Definire obiettivi, scegliere materiali, strutturare spazi e tempi, pianificare attività in modo coerente con lo sviluppo del bambino. Non è improvvisazione: è lavoro professionale preparatorio.
Conduzione delle attività	Proporre, avviare, supportare, osservare le attività. Usare lo scaffolding. Gestire il gruppo. Valorizzare le produzioni di ciascuno.
Osservazione e documentazione	Osservare sistematicamente i bambini, annotare, fotografare, raccogliere elaborati. Costruire documentazione che serva alla riflessione professionale e al dialogo con famiglie e colleghi.
Relazione con le famiglie	Comunicare regolarmente con i genitori. Condividere osservazioni. Costruire l'alleanza educativa prevista dalle Indicazioni 2025: scuola e famiglia corresponsabili della crescita del bambino.

Lavoro d'équipe	Collaborare con colleghi, coordinatore pedagogico, e — quando necessario — con professionisti esterni (logopedisti, neuropsichiatri infantili, assistenti sociali).
------------------------	---

Il confine con il clinico: cosa NON può fare l'educatore

Questo è il punto su cui occorre essere molto chiari, perché l'ambiguità in questo ambito produce danni: sia il rischio di sottovalutare segnali che meritano attenzione clinica, sia il rischio opposto di patologizzare comportamenti che rientrano nella normale variabilità dello sviluppo.

L'EDUCATORE PUÒ	L'EDUCATORE NON PUÒ
Osservare sistematicamente il comportamento del bambino e documentarlo.	Formulare diagnosi di qualsiasi tipo (DSA, autismo, ADHD, ritardo cognitivo, ecc.).
Notare comportamenti che si discostano dallo sviluppo tipico e annotarli con precisione.	Comunicare alle famiglie sospetti diagnostici non validati da un professionista clinico.
Segnalare le proprie osservazioni al coordinatore pedagogico e, attraverso di lui, ai servizi competenti.	Avviare percorsi valutativi o terapeutici in autonomia.
Adattare le attività e l'ambiente per rispondere ai bisogni specifici del bambino, in attesa di una valutazione.	Etichettare il bambino con categorie cliniche nel linguaggio quotidiano («quel bambino autistico», «quello con i disturbi»).
Collaborare attivamente con i professionisti clinici una volta avviato un percorso valutativo.	Sostituirsi alle figure cliniche o ritenere di poter gestire da soli situazioni che richiedono competenze specialistiche.

ATTENZIONE! — L'etichetta fa danni

Uno degli errori più pericolosi che un educatore può commettere è usare etichette diagnostiche nel linguaggio quotidiano, anche informalmente. Dire «quel bambino è autistico» prima che esista una diagnosi clinica, oppure dire «sicuramente ha i disturbi» riferendosi a un bambino difficile da gestire, produce effetti reali e negativi.

Primo: influenza il modo in cui l'educatore stesso si relaziona con il bambino — lo tratta come una diagnosi, non come una persona. Secondo: può raggiungere i genitori in modo informale e informale generando allarme senza supporto. Terzo: può influenzare altri colleghi, creando una percezione distorta e difficile da correggere.

La formula professionale corretta è sempre descrittiva: «Ho osservato che Marco ha difficoltà a mantenere il contatto visivo con i coetanei nelle attività di gruppo» — non «Marco è sicuramente nel disturbo dello spettro autistico».

L'alleanza educativa con la famiglia

Le Nuove Indicazioni Nazionali 2025 introducono con forza il concetto di alleanza educativa tra scuola e famiglia: non una delega reciproca, ma una corresponsabilità condivisa nella crescita del bambino. La scuola non sostituisce la famiglia; la famiglia non delega tutto alla scuola. Entrambe contribuiscono, con ruoli diversi e complementari.

Per l'educatore questo ha implicazioni pratiche quotidiane: comunicare regolarmente con i genitori non è un obbligo burocratico ma uno strumento professionale. I genitori conoscono il bambino in contesti che l'educatore non vede — a casa, nelle relazioni con i fratelli, nel fine settimana. Questa conoscenza è preziosa e complementare all'osservazione scolastica.

PER APPROFONDIRE — Il D.Lgs. 65/2017 e il sistema integrato 0-6

Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 ha istituito in Italia il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, coordinando nidi, sezioni primavera e scuole dell'infanzia in un quadro unitario. Ha definito per la prima volta in modo organico la figura dell'educatore dei servizi educativi per l'infanzia (0-3 anni), richiedendo una laurea triennale specifica.

Il decreto riconosce che i primi sei anni di vita hanno un'importanza cruciale per lo sviluppo della persona e che la qualità dei servizi educativi in questa fascia d'età ha effetti dimostrabili sul benessere e sulle competenze del bambino nel lungo periodo. Questo è il fondamento istituzionale del lavoro che studiate.

Per approfondire il profilo dell'insegnante di scuola dell'infanzia: il DM 249/2010 ha definito i percorsi di formazione universitaria (Scienze della Formazione Primaria). Per il nido: il D.Lgs. 65/2017 e le successive Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (D.M. 22 novembre 2021).

9. Progettare un'attività: il ciclo progettuale

La progettazione educativa non è un documento che si compila per l'insegnante. È un processo di pensiero professionale che precede, accompagna e segue ogni attività. Farlo in modo consapevole — non per inerzia o per consuetudine — è la differenza tra un educatore che lavora con intenzionalità e uno che lavora per routine.

Ogni attività che proponete a un bambino, anche la più semplice, attraversa cinque fasi che formano un ciclo: non una sequenza lineare che finisce, ma un circolo che si ripete e si affina nel tempo.

Le cinque fasi del ciclo progettuale

FASE	DOMANDE GUIDA	STRUMENTI	ERRORE FREQUENTE
1. Osservare	Chi sono i bambini con cui lavoro? Quali sono i loro livelli di sviluppo attuale? Cosa li interessa? Cosa faticano a fare?	Diario di bordo. Schede di osservazione. Documentazione fotografica. Conversazioni informali con i colleghi e le famiglie.	<i>Saltare questa fase e progettare per «il bambino medio» immaginario, non per i bambini reali che si hanno davanti.</i>
2. Progettare	Qual è l'obiettivo dell'attività? In quale campo di esperienza si inserisce? Quali materiali? Quanto tempo? Come organizzo lo spazio? Come gestisco il gruppo?	La scheda progetto. L'indice delle Indicazioni Nazionali come riferimento per gli obiettivi. Il confronto con i colleghi.	<i>Progettare l'attività senza pensare agli obiettivi: «facciamo la pasta di sale» senza chiedersi «perché, per sviluppare cosa, per chi».</i>
3. Realizzare	Come avvio l'attività? Come gestisco le difficoltà che emergono? Come uso lo scaffolding? Come valorizzo ogni bambino?	Le tecniche di scaffolding (cap. 5). Le strategie di gestione del gruppo. La flessibilità: il progetto è una guida, non un copione rigido.	<i>Seguire il progetto in modo rigido anche quando la situazione reale richiede di adattarsi. Il progetto serve l'educatore, non viceversa.</i>
4. Documentare	Cosa è successo esattamente? Come hanno risposto i bambini? Ci sono stati momenti significativi? Cosa ho osservato che non mi aspettavo?	Foto durante l'attività. Annotazioni immediate dopo. Raccolta degli elaborati dei bambini. Eventuali video (con consenso delle famiglie).	<i>Documentare solo i prodotti finiti (il collage riuscito bene) e non il processo (come il bambino ci è arrivato, le difficoltà, le strategie usate).</i>
5. Valutare	Gli obiettivi sono stati raggiunti? Da chi e in che misura? Cosa ha funzionato? Cosa modificherei la prossima volta? Cosa ho imparato sui singoli bambini?	La griglia di osservazione (nella scheda progetto). Il confronto con i colleghi. La riflessione personale scritta.	<i>Valutare solo il prodotto («il collage è bello o brutto») invece del processo e dello sviluppo («il bambino ha usato strategie nuove rispetto alla volta scorsa»).</i>

Perché è un ciclo e non una sequenza

Il termine ciclo è importante: dopo la valutazione non si è "finito". La valutazione genera nuove osservazioni (cosa ho scoperto sui bambini che non sapevo prima?), che alimentano nuova progettazione, che porta a nuove attività. È un processo che si autoalimenta e che, nel tempo, produce una conoscenza sempre più raffinata dei bambini con cui si lavora e di sé stessi come educatori.

Questo è anche il motivo per cui la documentazione non è un archivio di bei prodotti: è la memoria del processo. Una documentazione fatta bene permette di confrontare il comportamento di un bambino a settembre con quello di marzo, di vedere i progressi, di identificare le difficoltà che persistono, di costruire un'ipotesi professionale su cosa fare dopo.

IN PRATICA — Il collegamento con la scheda progetto

La scheda progetto operativo che state compilando non è un esercizio scolastico: è la rappresentazione scritta del ciclo progettuale.

- La sezione Utenza e Analisi dei bisogni corrisponde alla fase Osservare.
- La sezione Obiettivi e Attività e interventi corrisponde alla fase Progettare.
- Le sezioni Risorse e Tempi sono la struttura della fase Realizzare.
- La sezione Documentazione fotografica è la fase Documentare.
- La sezione Verifica e valutazione e Riflessione personale è la fase Valutare.

Compilare ogni sezione con attenzione — e non solo per "finire la scheda" — significa allenare un modo di pensare professionale che userete per tutta la vostra vita lavorativa, indipendentemente dal contesto.

PER APPROFONDIRE — La progettazione per competenze nel sistema integrato 0-6

Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (D.M. 22 novembre 2021) definiscono la progettazione educativa nei servizi per l'infanzia come un processo flessibile, fondato sull'osservazione dei bambini e orientato al loro benessere e sviluppo integrale. Non è una progettazione disciplinare (non ci sono "materie" nella scuola dell'infanzia) ma una progettazione per esperienze significative, che mette al centro la qualità delle relazioni e la ricchezza dell'ambiente.

Un riferimento teorico importante per la progettazione riflessiva è Donald Schön, il professionista riflessivo (1983, trad. it. Dedalo, 1993): la capacità di riflettere sulla propria pratica — durante l'azione e dopo — è ciò che distingue un professionista esperto da uno che applica procedure in modo meccanico. La fase di valutazione e riflessione del ciclo progettuale è esattamente questo: allenamento alla pratica riflessiva.

10. Stimolare senza sostituire

Abbiamo incontrato questo principio più volte, in forme diverse: nella zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, nel concetto di scaffolding di Bruner, nell'ambiente preparato di Montessori, nel ruolo del bambino come protagonista attivo del proprio sviluppo. È il momento di affrontarlo direttamente, come principio pedagogico unitario che guida tutta l'azione educativa.

Stimolare senza sostituire significa essere presenti senza essere invadenti, guidare senza dirigere, supportare senza fare al posto. È una delle cose più difficili da imparare per un educatore alle prime esperienze — perché va contro un istinto naturale che tende a proteggere, a risolvere, a evitare la frustrazione del bambino.

Perché la frustrazione (giusta) è necessaria

La frustrazione ha una cattiva reputazione in ambito educativo, e spesso viene confusa con il fallimento. In realtà, la frustrazione che nasce dal confronto con un compito difficile — ma non impossibile — è uno dei motori principali dell'apprendimento. È il segnale che il bambino sta lavorando dentro la propria zona di sviluppo prossimale.

Un bambino che non si frustra mai non sta imparando: sta solo confermando quello che sa già. Un bambino che si frustra sempre, invece, sta lavorando fuori dalla sua ZSP — il compito è troppo difficile e il supporto non è adeguato. La zona di apprendimento è quella in cui la frustrazione è presente ma tollerabile, dove il bambino si sente abbastanza sicuro da non abbandonare, abbastanza sfidato da non annoiarsi.

Il ruolo dell'educatore non è eliminare la frustrazione: è tenerla dentro quella zona tollerabile. Significa calibrare il livello di difficoltà del compito, essere presenti senza intervenire immediatamente, valorizzare il tentativo indipendentemente dal risultato.

Atteggiamenti che stimolano vs atteggiamenti che sostituiscono

ATTEGGIAMENTI CHE STIMOLANO	ATTEGGIAMENTI CHE SOSTITUISCONO
Aspettare qualche secondo prima di intervenire quando il bambino incontra una difficoltà.	Intervenire immediatamente al primo segno di difficoltà, prima che il bambino abbia il tempo di tentare.
Ridurre la difficoltà del compito (materiale più grande, foro più largo) senza eliminare la sfida.	Completare il compito al posto del bambino per «andare avanti» con l'attività.
Mostrare il gesto una volta, poi lasciare che il bambino lo provi da solo.	Tenere la mano del bambino per tutto il tempo che esegue il gesto.
Valorizzare il processo: «Hai provato in tanti modi diversi — hai cercato bene».	Valorizzare solo il prodotto riuscito: ignorare il tentativo fallito senza riconoscerlo.
Porre domande aperte: «Come pensi che potresti farlo?», «Cosa succede se provi così?»	Dare sempre la risposta corretta prima che il bambino abbia l'opportunità di cercarla.
Tollerare il silenzio e la concentrazione del bambino senza interromperli.	Riempire ogni momento con istruzioni, commenti, incoraggiamenti verbali continui.
Notare e valorizzare le strategie originali del bambino, anche se diverse da quelle previste.	Correggere immediatamente qualsiasi strategia che si discosta dal «modo giusto».

Sicurezza e libertà di esplorazione: un equilibrio delicato

Un'ultima dimensione di questo principio riguarda l'ambiente fisico. Stimolare senza sostituire significa anche creare uno spazio in cui il bambino possa esplorare con libertà — provare,

sbagliare, cambiare strategia — senza correre rischi fisici reali. Sicurezza e libertà non sono opposte: la sicurezza dell'ambiente è la precondizione della libertà di esplorazione.

Un bambino che ha paura di sbagliare, di sporcarsi, di rompere qualcosa non esplora: si blocca o imita meccanicamente. L'educatore che vuole favorire l'esplorazione deve costruire un ambiente in cui l'errore sia possibile senza conseguenze gravi, in cui sporcarsi sia previsto e accettato, in cui la rottura di qualcosa venga gestita con calma come parte del processo.

IN PRATICA — Gli errori più comuni dell'educatore alle prime esperienze

Chi lavora con i bambini per la prima volta tende a fare alcuni errori ricorrenti, che vale la pena conoscere in anticipo per riconoscerli quando accadono:

1. Intervenire troppo presto. La difficoltà fa parte del processo: non ogni smorfia di concentrazione è un segnale che il bambino ha bisogno di aiuto.
2. Parlare troppo. L'eccesso di istruzioni verbali distrae il bambino dal compito e riduce la sua autonomia. Meno parole, più gesti dimostrativi.
3. Elogiare indiscriminatamente. «Bravo!» detto a ogni azione perde significato rapidamente. Lelogio utile è specifico e riguarda lo sforzo o la strategia, non il risultato: «Hai continuato a provare anche quando era difficile — questo è importante».
4. Non tollerare il disordine. La pasta di sale sul tavolo, i chiodini sparsi, la carta crespa strappata in mille pezzi non sono un problema: sono il segnale che il bambino sta lavorando. Interrompere l'attività per rimettere in ordine durante lo svolgimento è controproducente.
5. Confrontare i bambini tra loro. «Guarda come lo fa bene Sofia» non motiva il bambino in difficoltà: lo umilia. Il confronto utile è sempre con sé stessi nel tempo.

PER APPROFONDIRE — Il concetto montessoriano di ambiente preparato e di non intervento

Maria Montessori ha teorizzato in modo rigoroso il principio di non intervento in *La scoperta del bambino* (1950) e in *Il segreto dell'infanzia* (1938). La sua tesi è che il bambino ha una capacità innata di autoapprendimento che l'adulto spesso ostacola con i propri interventi eccessivi. Il compito dell'educatore è preparare l'ambiente, presentare il materiale una volta, poi ritirarsi e osservare.

Questa posizione è stata criticata come eccessivamente individualistica: ignora la dimensione sociale dell'apprendimento che Vygotskij ha messo in luce. La sintesi più produttiva, che è quella che guida la pratica educativa contemporanea, è: l'educatore deve intervenire dentro la ZSP del bambino (Vygotskij), ma deve farlo nel modo meno invasivo possibile, ritirandosi non appena il bambino può procedere autonomamente (Montessori).

Riferimento per la riflessione critica: Loris Malaguzzi, citato in Edwards, Gandini, Forman (1993): «Quello che il bambino sa fare da solo è già suo. Quello che riesce a fare con il nostro aiuto è la direzione verso cui sta crescendo». Una formulazione che sintetizza Vygotskij e Montessori in poche parole.

Fine della Parte Terza

Nella Parte Quarta — l'ultima — affronteremo il tema dell'osservazione professionale: come si guarda con intenzione, come si documenta ciò che si vede, come si riconoscono i segnali che meritano attenzione, e qual è il contributo dell'educatore nel percorso di diagnosi precoce. Questa parte è particolarmente importante per la classe terza, che si avvicina al tirocinio alla scuola dell'infanzia.