

# Dal coordinatore al coordinamento

---



atti del terzo seminario regionale sui coordinatori pedagogici



Assessorato alla Promozione delle politiche sociali  
e di quelle educative per l'infanzia e l'adolescenza.  
Politiche per l'immigrazione. Sviluppo del volontariato, del-  
l'associazionismo e del terzo settore.



PROVINCIA DI BOLOGNA  
ASSESSORATO SANITÀ E SERVIZI SOCIALI



Coordinamento Pedagogico  
Provincia di Bologna

# Il coordinatore pedagogico nei servizi per la prima infanzia a gestione pubblica e privata dell'Emilia-Romagna

Quaderno n. 12  
Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza

Atti del terzo seminario regionale, Castel San Pietro Terme - Bologna  
17-19 novembre 2005

## dal coordinatore al coordinamento



Assessorato alla Promozione delle politiche sociali  
e di quelle educative per l'infanzia e l'adolescenza.  
Politiche per l'immigrazione. Sviluppo del volontariato,  
dell'associazionismo e del terzo settore.



PROVINCIA DI BOLOGNA  
ASSESSORATO SANITÀ E SERVIZI SOCIALI



Coordinamento Pedagogico  
Provincia di Bologna

In copertina: Progetto Comenius Incontro all'arte: avvicinamento del bambino al mondo dell'arte;  
Comune di Bologna, Quartiere Reno, Scuola Infanzia Don Milani, Bologna

PROGETTO EDITORIALE: SERVIZIO POLITICHE FAMILIARI, INFANZIA E ADOLESCENZA, REGIONE EMILIA-ROMAGNA

VIALE A. MORO, 21 - BOLOGNA TEL. 051/6397497 FAX 051/6397075

E-MAIL: [infanzia@regione.emilia-romagna.it](mailto:infanzia@regione.emilia-romagna.it)

<http://www.regione.emilia-romagna.it/infanzia>

COORDINAMENTO, REDAZIONE, VIDEOIMPAGINAZIONE E GRAFICA: ALESSANDRO FINELLI

Il presente Rapporto è il frutto del lavoro congiunto tra il Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza della Regione Emilia-Romagna e il Servizio Sanità e Servizi Sociali della Provincia di Bologna.

La stesura è stata supervisionata da Maria Cristina Volta, Patrizia Tartarini e Serena Cavallini.

Le immagini all'interno del presente volume sono tratte da 'Bevo per ricordare. Gli aperitivi pedagogici', progetto a cura di Sandro Bastia e Andrea Gamberini.

STAMPATO PRESSO LA STAMPERIA DELLA REGIONE EMILIA-ROMAGNA NEL LUGLIO 2007



Osservatorio Infanzia e Adolescenza  
Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza

*Un vivo ringraziamento al Comune di Castel San Pietro Terme, all'Istituto Statale per i Servizi Alberghieri e della Ristorazione "Bartolomeo Scappi" di Castel San Pietro, ai conduttori e agli osservatori dei sottogruppi di lavoro (Paolo Zanelli, Viviana Tanzi, Piero Sacchetto, Eustachio Loperfido, Ombretta Cortesi, Vania Franceschini, Giovanni Sapucci, Franca Lenzi, Amelia Maghei, Benedetta Gazza, Daria Quaglia, Franca Marchesi, Anna Pelloni, Roberto Maffeo, Carolina Soldati, Roberta Ferdenzi, Francesco Caggio, Eugenia Lodini) e a tutto il Coordinamento Pedagogico Provinciale di Bologna.*

## Indice

### 1. Apertura dei lavori

Vincenzo Zacchiroli	pag. 9
Giuliano Barigazzi	pag. 9
Annamaria Dapporto	pag. 11

### 2. Complessità, pluralità. confini: parole chiave per la riflessione

Sandra Benedetti	pag. 15
Maria Cristina Volta	pag. 16
	pag. 22

### 3. Complessità, pluralità, confini...

#### ***nella realtà in cui viviamo***

<i>Suggestioni da diverse prospettive disciplinari</i>	pag. 29
Sergio Moravia	pag. 31
Andrea Ginzburg	pag. 33
Loredana Sciolla	pag. 38
	pag. 44

#### ***nella realtà europea***

<i>I diritti dell'infanzia in Europa: una sfida etica e educativa</i>	pag. 51
Cristoph Baker	pag. 53
<i>Un approfondimento. Le funzioni del coordinatore pedagogico nel sistema rumeno e portoghese: due borse di studio promosse dal Comitato Simonetta Andreoli</i>	
Sandra Benedetti	pag. 60
<i>I servizi educativi per l'infanzia in Portogallo: figure e funzioni di coordinamento fra opacità e trasparenza</i>	
Nadia Bertozzi, Michela Schenetti	pag. 61
<i>La professionalità e la funzione di coordinamento pedagogico nel sistema educativo rumeno: uno sguardo ai servizi di Sibiu</i>	
Maria Pia Casarini, Laura Malavasi	pag. 71

<b>nel sistema dei servizi</b>	pag. 79
<i>Tavola rotonda</i>	
Aldo Balzanelli, Ariana Bocchini, Giovanna Calciati, Diego Carrara, Susanna Tassinari, Maria Virgilio	
<b>nelle funzioni del coordinatore</b>	pag. 97
<i>La complessità delle funzioni del coordinatore pedagogico</i>	
Tullia Musatti	pag. 99
<i>I diversi Strumenti di programmazione: il contributo dei coordinamenti pedagogici e delle figure di sistema</i>	
Stefano Ricci	pag. 103
<b>4. Uno sguardo dall'esterno: riflessioni sulle sessioni di lavoro</b>	pag. 111
<i>Dal servizio alla rete dei servizi</i>	
Eustachio Loperfido	pag. 115
Paolo Zanelli	pag. 117
<i>Dal modello organizzativo ai diversi modelli organizzativi</i>	
Piero Sacchetto	pag. 123
<i>Dal coordinatore al coordinamento</i>	
Viviana Tanzi	pag. 127
<b>5. Conclusioni</b>	pag. 133
Lorenzo Campioni	pag. 135
<b>6. Allegati</b>	pag. 141
Report sulla partecipazione al seminario	pag. 143
I servizi educativi 0/3 anni in Regione Emilia-Romagna e nella Provincia di Bologna	pag. 145
Tipologia dei servizi e presenza del coordinatore pedagogico in Italia	pag. 146
I coordinamenti pedagogici provinciali in Emilia-Romagna	pag. 147

*Vincenzo Zacchioli*

Sindaco Comune di Castel San Pietro Terme

*Giuliano Barigazzi*

Assessore Sanità, Servizi Sociali, Associazionismo e Volontariato, Provincia di Bologna

*Anna Maria Dapporto*

Assessore alla Promozione delle politiche sociali e di quelle educative per l'infanzia e l'adolescenza. Politiche per l'immigrazione. Sviluppo del volontariato, dell'associazionismo e del terzo settore, Regione Emilia-Romagna



## VINCENZO ZACCHIROLI

Desidero manifestare un certo orgoglio nell'ospitare da parte del Comune di Castel San Pietro Terme un convegno come questo realizzato in un momento di forte difficoltà per chi si occupa di educazione cioè di relazione con i ragazzi, con i piccoli, con quei piccoli che sono la nostra speranza e al tempo stesso l'idea di cittadini che possano crescere con tutte quelle caratteristiche di umanità, di cultura e di competenze che il futuro si aspetta.

Chi vi parla è stato nel mondo della scuola e attualmente è nonno di quattro piccoli bambini, ed è quindi oggi, come dire, un attento osservatore di quello che i servizi per l'infanzia offrono alle famiglie dei nostri territori.

Lasciatemi esprimere con orgoglio, che vorrei fosse condiviso, una sensazione che rilevai quando feci la mia prima esperienza di direttore didattico fuori della Regione: all'inizio ricadevano su di me molte attese perché provenivo dall'Emilia-Romagna e questo nella percezione di altri mi assegnava un onere aggiunto che a sua volta mi induceva a sforzarmi per non sbagliare, perché l'Emilia-Romagna era vissuta e, in parte credo che lo sia ancora oggi, come il luogo dove le esperienze dell'educazione, della formazione, dell'aiuto alla crescita dei bambini, della socializzazione erano cresciute e riconosciute come un riferimento.

Il fatto che oggi, al terzo appuntamento della vostra riflessione periodica, voi siate qui, nella nostra città, per confermare e per approfondire un impegno espresso in passato da grandi predecessori che, voglio sperare avrà anche dei successori altrettanto grandi, ci onora e ci induce ad impegnarci per rafforzare lo sforzo da mettere in campo affinché la nostra terra possa essere ancora sede di elaborazione e perché il nostro paese e l'intera Europa possano tendere verso un futuro adeguato per la crescita di tutti, per l'incremento delle opportunità e per una qualità della vita ancora migliore e per una rivitalizzazione della politica e della pedagogia tale da favorire nei confronti delle famiglie e dei cittadini nuovi slanci e nuove passioni.

## GIULIANO BARIGAZZI

È importante ricordare in questa occasione che l'attività della nostra Regione, delle nostre Province, dei Comuni in maniera particolare, si è orientata in questi anni a realizzare e sostenere il sistema integrato dei servizi per i bambini e le bambine da 0 a 3 anni, sistema che ha fatto molti passi avanti, che si è irrobustito notevolmente, sia dal punto di vista quantitativo che dal punto di vista qualitativo. Un sistema integrato tra enti pubblici ed enti privati che ha creato maggiore vicinanza, attività comuni, formazione e scambio tra operatori di servizi diversi.

Questo sistema è stato implementato fortemente dalla Regione che dal 2000 con la nuova Legge e con i programmi sui contributi, ha investito fortemente proprio sulla prima infanzia. In questi giorni, mi corre l'obbligo dirlo, ci troviamo con il taglio del 50 % del fondo sociale, il che significa trenta milioni di euro in meno per la Regione Emilia-Romagna e 500 milioni di euro in meno a livello nazionale. Di fronte a questa situazione, come enti locali abbiamo cercato, assieme alla Regione, di preservare i programmi finalizzati per l'infanzia che danno la possibilità di erogare contributi sia in conto capitale (per l'estensione e la realizzazione di nuovi nidi) che per la gestione e per i progetti sperimentali.

È un segnale molto chiaro che si vuole dare in un momento in cui purtroppo questo calo di risorse del fondo sociale potrà gravare seriamente sull'intero sistema e sul futuro di questi servizi e questo avviene in un momento in cui stiamo cercando di fare uno sforzo molto grande, in linea con gli obiettivi europei che, ricordo, pongono di raggiungere entro il 2010 la percentuale del 33 % tra i posti di nido e la popolazione in età 0 a 2: nella nostra Regione, infatti, abbiamo già una copertura pari al 24 %; in Provincia di Bologna arriviamo al 28 %, con punte che già hanno superato l'obiettivo del 33%, mentre la media nazionale si assesta attorno al 7 %.

Questi tagli, dicevo, vengono a incidere in un momento in cui stiamo investendo fortemente sui servizi per la prima infanzia: per citare solo la nostra provincia, quest'anno abbiamo avuto moltissime richieste per i contributi sull'estensione dell'offerta: 20 domande (11 di enti pubblici e 9 di enti privati) pari a quasi il doppio di quelle ricevute nello scorso anno. Questo dato evidenzia come sia aumentata la richiesta e il gradimento della popolazione verso questi servizi, non più vissuti solo come servizi che rispondono a esigenze organizzative ma scelti anche per la loro valenza educativa .

Questo percorso di qualificazione del sistema pubblico e privato comporta un impegno nel sostenere le figure professionali che vi operano, quindi gli operatori, i collaboratori, i coordinatori pedagogici. In questo percorso i Coordinamenti Pedagogici Provinciali sono degli strumenti preziosi di incontro e di qualificazione del sistema, perché sono occasioni di scambio di informazioni, di riflessione e di formazione tra realtà diverse.

Abbiamo voluto formalizzare, come credo che abbiano fatto anche altre Province, il Coordinamento Pedagogico Provinciale con un atto della Giunta Provinciale, riconoscendone quindi l'importanza e la competenza come nodo del sistema.

Inoltre per collegare maggiormente l'attività del Coordinamento con i territori, lo abbiamo inserito come parte integrante dei piani di zona che sono lo strumento di regolazione e di definizione delle politiche sociali, costruito dagli enti locali assieme al vasto mondo degli attori sociali. L'inserimento del Coordinamento Pedagogico Provinciale nei piani di zona prospetta anche un'ulteriore implementazione delle azioni di sistema a favore dell'infanzia e della famiglia, investendo quindi sulle figure dei coordinatori pedagogici quali osservatori privilegiati nelle realtà locali e sulla messa in rete delle esperienze, fondamentale per costruire un sistema

Vorremmo insomma che il Coordinamento Pedagogico Provinciale divenisse sempre più una sede istituzionale di confronto teorico e di analisi dei bisogni, fortemente ancorato al territorio.

Concludo con una sottolineatura sulla scelta delle giornate in cui svolgiamo i nostri lavori: domenica 20 novembre è la giornata mondiale per i diritti all'infanzia, e questi lavori sono una buona occasione per celebrare questa giornata, ormai diventata una consuetudine ed anche occasione per tante iniziative nei diversi territori. Accanto ai nostri lavori, abbiamo voluto che ci fosse anche un'iniziativa direttamente rivolta ai bambini e ai loro genitori e per questo è stato programmato lo spettacolo teatrale di sabato pomeriggio: questo è un modo per ricordare agli adulti che ogni azione che coinvolge i bambini deve anche averli come diretti attori o interlocutori. È il modo di passare dal concetto di protezione e tutela dell'infanzia a quello di riconoscimento della titolarità autonoma di diritti in capo ai bambini e alle bambine. Cito una frase che mi colpisce sempre, ogni volta che la leggo, perché è semplice,

ma a mio parere straordinariamente impegnativa ed anche un po' imbarazzante. È una frase di Penelope Leach, che alla domanda: "Chi sono i bambini?" risponde: "Sono persone, con tutti i diritti di tutte le persone".

## ANNA MARIA DAPPORTO

Il seminario che oggi inauguriamo rappresenta il terzo appuntamento promesso nel corso della prima edizione svoltasi a Reggio Emilia nel 2001; in quella occasione infatti si decise di replicare ogni due anni l'incontro con tutti i coordinatori pedagogici che operano nei servizi educativi per l'infanzia e l'adolescenza, pubblici e privati, sul nostro territorio regionale.

Protagonisti di questo evento regionale sono soprattutto i coordinamenti pedagogici provinciali che in questa circostanza hanno l'opportunità di confrontarsi attorno ai temi che più li coinvolgono, dalla programmazione dei servizi, alle differenti modalità di gestione, fino alla messa in comune dei diversi modi di valutare e monitorare la qualità della azione educativa che ciascun servizio è in grado di offrire.

Apriamo i lavori di questo terzo seminario ricordando le novità introdotte dalla legge regionale n. 8 del 2004, in particolare per quanto riguarda il coordinamento pedagogico: l'articolo 34 del testo coordinato dichiara che ciascuna Provincia costituisce un coordinamento pedagogico provinciale, formato dai coordinatori pedagogici per i servizi per l'infanzia accreditati con compiti di formazione, confronto e scambio delle esperienze, supporto alle innovazioni, sperimentazione e qualificazione dei servizi, nonché supporto alla attività programmatoria della Provincia in materia di servizi per l'infanzia. Nello stesso testo si aggiunge che il coordinamento pedagogico provinciale cura, altresì, i rapporti con gli istituti di ricerca in raccordo con i centri delle famiglie. Si comprende bene che la legge non trascura di sottolineare l'importanza della visibilità del coordinamento pedagogico al punto da indicare che i Comuni e gli altri enti o soggetti gestori dei servizi accreditati, garantiscano la partecipazione dei coordinatori pedagogici al coordinamento provinciale.

Appare evidente, dunque, lo sforzo politico, unitamente a quello legislativo, nel sottolineare come nell'ambito degli obiettivi definiti dagli enti e dai soggetti gestori, il coordinamento pedagogico rappresenti lo strumento atto a garantire il raccordo tra i servizi per la prima infanzia, all'interno del sistema educativo territoriale secondo principi di coerenza e continuità sul piano educativo e di efficienza sul piano organizzativo e gestionale. Se poi assumiamo l'ottica introdotta dalla legge regionale n. 2 del 2003 concernente le norme per la promozione della cittadinanza sociale e per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali, assieme alle indicazioni contenute nella legge regionale n. 12 del 2003 riferita alle "Norme per l'uguaglianza per l'opportunità di accesso al sapere per ognuno e per tutto l'arco della vita attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale anche in integrazione tra loro", si comprende l'investimento che la Regione compie sulla figura del coordinatore pedagogico e sulla sua presenza nei coordinamenti provinciali.

Ereditando a pieno titolo questo investimento e facendolo proprio anche da parte dell'attuale Giunta Regionale a cui appartengo, intendo confermare il valore assegnato al coordinamento pedagogico che concorre in maniera significativa sul piano tecnico alla definizione degli indirizzi e dei criteri di sviluppo e di qualificazione del

sistema dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza, valorizzando l'ottica educativa e facendola convivere, soprattutto nei piani di zona, con quella sociale e sanitaria.

È a partire dalla messa a punto di una progettualità più articolata e compiuta, per la quale è richiesta al coordinatore pedagogico una professionalità in grado di esprimere competenze estese anche agli ambiti organizzativi, gestionali e in generale nelle tecniche della comunicazione, che abbiamo aderito con totale convincimento alla terza edizione del seminario proposto dalla Provincia di Bologna e dal coordinamento pedagogico provinciale, a cui va il mio ringraziamento per la collaborazione manifestata in questi mesi di lavoro preparatorio.

L'attuale edizione intende, in continuità con le precedenti, compiere un passo in avanti e introdurre un'ulteriore riflessione che faciliti un passaggio in grado di modificare la prospettiva dalla quale si interpreta il ruolo dal singolare al plurale, dal coordinatore, al coordinamento, dal semplice al complesso. E la complessità è determinata anche per un Assessore nel fare i conti con una stretta finanziaria, di cui è stato ribadito più volte il significativo rilievo, che non facilita la programmazione degli interventi, che blocca e non dà respiro alla richiesta che proviene dai territori di estendere l'offerta dei servizi, a fronte anche di una ripresa delle nascite, rischiando di mostrarci inadempienti al raggiungimento entro il 2010 del tetto di copertura dell'offerta del 33 % dei servizi per la prima infanzia indicato dalla comunità economica europea a Barcellona. La precarietà della progettazione, particolarmente evidente in questi giorni in cui con obbligata accelerazione si sta lavorando agli atti che consentono di licenziare il programma annuale sia degli interventi relativi allo 0-3 che al 3-6, dipende proprio da una tempistica che le Regioni sono costrette a subire per i vincoli e i ritardi imposti dal Governo Nazionale.

La stretta finanziaria, come è noto, si è rivelata particolarmente pesante nel settore delle politiche sociali e tutto ciò non può che aggravare la complessità che sottende il vostro lavoro e il nostro operare quotidiano.

Basta sottolineare la forte contrazione di risorse nella nuova finanziaria, già rimarcata dal taglio del 50 % del fondo sociale del 2005; queste manovre per le modalità con cui vengono introdotte, certamente non consentirebbero di affrontare con la necessaria serenità le politiche di welfare nel settore dei servizi alla persona, da quelle socio educative a quelle socio sanitarie.

Ci auguriamo che si possa riaprire il discorso delle scelte all'interno delle quali ribadiamo anche in questa occasione l'importanza e la centralità del settore pedagogico per la nostra Regione.

Ci pare importante, dopo due edizioni di questo seminario (Reggio Emilia nel 2001 e Rimini nel 2003), affrontare oggi la complessità delle politiche rivolte ai servizi per la prima infanzia, in una prospettiva aperta al confronto, anche con coordinatori e dirigenti di altri Comuni e di altre Regioni, laddove sono presenti analoghi servizi.

L'urgenza dei tempi richiede il massimo del confronto e dello scambio per affrontare il valore di un'esperienza, quella dei servizi educativi e dalla loro progettualità, dentro i quali si svelano presenze plurime, dalle famiglie alle società più allargate. Auguro un buon lavoro e una convergenza di intenti nel sorreggere e sostenere il patrimonio dei servizi, che rappresentano per la nostra Regione una peculiarità frutto di ricerca, di lavoro e di una progettualità alla quale amministratori locali, dirigenti, e coordinatori pedagogici, assieme al personale che opera in questi servizi dedicano quotidianamente energie e impegno.





Tutta la riflessione che ci ha portato al convegno ha continuamente allargato il pensiero portandoci dal riflettere sulla nostra professione al confrontarci con la realtà di oggi.

Se il lavoro del coordinatore è connotato da una grossa complessità, se l'identità professionale è un elemento fluttuante, in continuo cambiamento, dai confini incerti, se è caratterizzato da un "lavorare insieme" ad altri e anche dalla fatica che comporta lo scambio con altri modelli, idee, se ci sentiamo oscillare tra il cambiamento, l'apertura e il timore di perdere argini e confini, ... tutto questo è anche legato alla realtà nella quale siamo immersi: non è esperienza "locale", specifica, ma esperienza della modernità "liquida" descritta da Bauman.

Dunque, relativizziamo. L'essere immersi in questa situazione complessa è elemento comune a tutti gli attori che, con ruoli diversi, costruiscono insieme la qualità della vita quotidiana: la complessità e la pluralità di richieste e di stimoli sono elementi non solo del nostro lavoro ma del nostro mondo. E se tali caratteristiche, lungi dall'essere caratteristiche esclusive della nostra professione, sono realtà e tendenze del nostro mondo, allora è evitato il rischio di implosione ed è invece innescato un processo che riconosce la mia esperienza all'interno di una più ampia e collettiva esperienza.

E di questo sfondo comune complesso, plurale, volevamo:

- cogliere le radici più profonde e lontane. Per questo abbiamo chiesto alla filosofia di ricollocare l'esperienza di oggi nel percorso del pensiero
- cercare elementi comuni nelle altre discipline, quelle apparentemente lontane come l'economia.
- volevamo cogliere le implicazioni di tutto questo e le ricadute sull'identità.
- cogliere il contesto europeo, quel contesto che fa della ricerca dell'equilibrio, dell'unione nella diversità un'interessante obiettivo.

Con le relazioni di apertura e con le relazioni sul contesto europeo, abbiamo pertanto voluto attivare un percorso a spirale che integrasse le riflessioni particolari con le riflessioni generali, che relativizzasse l'esperienza personale per trovare punti comuni con l'altro da sé.

E dopo aver riconosciuto ciò che non è specifico della nostra professione, ma del nostro essere cittadini, possiamo riportare l'attenzione sugli strumenti specifici del nostro lavoro, approfondito nella seconda parte dei lavori in plenaria e nelle sessioni.

## SANDRA BENEDETTI\*

Quando insieme alla Provincia di Bologna e nella migliore tradizione dei seminari che hanno preceduto quello odierno, ci siamo messi a lavorare un anno fa, abbiamo cercato di comprendere da che punto volevamo partire per definire un titolo che fosse esemplificativo del percorso da cui provenivamo, cioè dalle riflessioni compiute nelle precedenti edizioni di Reggio Emilia e di Rimini; allo stesso tempo abbiamo da subito condiviso l'idea che da questo seminario dovessero uscire anche delle parole da indagare per cercare di comprendere il significato delle stesse in relazione al nostro lavoro quotidiano, e attraverso questo gioco lessicale rilanciare un percorso di approfondimento da raccogliere nella nuova edizione del seminario del 2007 per il quale al termine di questi tre giorni ci piacerebbe avere qualche candidatura da parte di alcune province.

Quando ci siamo confrontate abbiamo pensato al nostro lavoro di coordinatori pedagogici che operano in Regione, in Provincia, nei territori e sono emerse queste tre parole: complessità, pluralità e confini.

Tre parole fortemente connotate anche dal tempo, dalla storia in cui viviamo e dalla elevata complessità che oggi grava sulle politiche per l'infanzia e l'adolescenza; una complessità che non è determinata solo dal moltiplicarsi delle variabili che in qualche modo stanno dentro ai problemi, ma è anche la complessità che è richiesta nella risoluzione dei problemi stessi, nell'esprimere cioè una professione che abbia in sé capacità e competenze adeguate per affrontare appunto la complessità.

C'è infatti, lo ricordavano gli assessori che mi hanno preceduta, una dimensione, quella finanziaria, che segnala una progressiva e spietata contrazione delle risorse nel nostro settore e dall'altro una dimensione sociologica ed antropologica che ci ricorda continuamente "le fatiche" del crescere, ci segnala le emergenze sociali unitamente ai mutamenti che coinvolgono le differenti identità con i quali noi quotidianamente abbiamo a che fare: dalla famiglia alle famiglie, dai soggetti indifferenziati alle individualità connotate dalle differenze, che è la differenza di genere, è la differenza multiculturale e questi sono tutti aspetti che producono una visione del mondo sempre più articolata, dove il senso della cultura locale assume contorni ambivalenti tra la spinta verso il nuovo che genera paura e la difesa del certo che genera rassicurazione.

Allora appare evidente che quell'insieme di credenze, di valori, di riferimenti a cui abbiamo sempre fatto riferimento dai nostri avi, ai nostri genitori, da quelli reali a quelli che noi incontriamo tutti i giorni nei servizi, sono destinati a mutare rapidamente per effetto della progressiva contaminazione di più prospettive, tutte tese a rivendicare ciascuna una loro particolare specificità.

L'accrescere dei saperi, le nuove acquisizioni in campo scientifico ovviamente aumentano questa dicotomia contraddittoria.

Un tempo si diceva eravamo più poveri, ma disponevamo almeno nella maggioranza dei casi, di minori strumenti culturali, sicché l'adattamento era pressoché assolutamente inevitabile; oggi il rapporto tra sapere e risorse economiche non è simmetrico: possediamo più strumenti per comprendere gli eventi e dunque per poterli gover-

---

\*Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza, Regione Emilia-Romagna

nare piuttosto che subire, ma non disponiamo di altrettante risorse per dare coerenza a ciò che conosciamo e per tradurre il nostro sapere in azioni coerenti.

Da qui forse il disincanto, le resistenze al cambiamento, le spinte verso una latente o esplicita, ma comunque progressiva conflittualità anche nei rapporti personali ed interpersonali.

È a partire da queste considerazioni che il coordinamento pedagogico di Bologna ha inteso impostare questi seminari, proponendo tre parole - complessità pluralità confini - cercando di introdurre alcune variabili; nel realizzare una sorta di incursione dentro queste parole abbiamo introdotto una novità rispetto alle edizioni precedenti, novità che riguardano la decisione di sospendere, almeno nella prima giornata, il dominio ingombrante della pedagogia, per interrogare altre scienze che possano aiutarci a rileggere le tre parole chiave dalla loro prospettiva scientifica.

La seconda novità riguarda l'apertura del seminario ad altri colleghi: non potevamo parlare di complessità, parlare di confini senza praticare l'apertura e l'apertura riguarda la presenza non soltanto nella platea dei coordinatori dei servizi 0-6, ma anche di figure esterne a questo mondo, che sono però prossime ad esso, come per esempio i neolaureati in scienze dell'educazione che stanno facendo il corso di perfezionamento di secondo livello presso Reggio Children, che saluto e ringrazio per essere presenti.

Mi riferisco ancora ad una rappresentanza di educatori che operano nei servizi della provincia di Bologna, e questa è una novità rispetto alle due edizioni precedenti e questo in coerenza e nel rispetto di quanto ci era stato richiesto anche nelle passate edizioni.

Sono anche presenti altre figure come gli operatori di sistema che operano trasversalmente all'interno di una rete di servizi di alcuni Comuni della Provincia di Bologna, sono presenti rappresentanti dei centri per le famiglie, l'insieme cioè di quel mondo dei servizi con i quali ci incrociamo nella nostra progettazione quotidiana.

Certo i destinatari privilegiati di questo evento sono i coordinatori pedagogici dei servizi pubblici e privati, cioè gli attuali 270 coordinatori operanti nella nostra Regione, e in questo ambito a differenza di ciò che accade in Parlamento il tema delle quote è rappresentato al contrario perché 232 sono donne e solo 32 sono i maschi coordinatori.

Un'ulteriore novità riguarda l'organizzazione dei sottogruppi di domani: abbiamo previsto come sapete tre sottogruppi in corrispondenza di tre temi e a ciascun gruppo è assegnato un coordinatore che coordina il gruppo e un osservatore che raccoglie le suggestioni frutto delle riflessioni e del confronto; tra gli osservatori è prevista la presenza delle professoresse della Facoltà di scienze della Formazione dell'Università di Bologna, Eugenia Lodini e Francesca Emiliani, che rimarranno tra noi anche per onorare la convenzione che abbiamo realizzato con l'Università di Bologna e riferita corso di laurea triennale per educatrici di nido.

Un'altra novità riguarda la *scenografia* di questo seminario che rappresenta la testimonianza concreta di quanto il Coordinamento Pedagogico Provinciale di Bologna si sia impegnato; mi riferisco in particolare al materiale esposto fuori; è un materiale elaborato a più mani e questo fa parte sempre della complessità del pensare e dell'agire in gruppo, poiché i collegamenti in questo caso sono avvenuti anche in stretto raccordo con i Coordinamenti Pedagogici Provinciali delle restanti province. Questo materiale presenta attraverso otto pannelli l'identità di ciascun coordina-

mento pedagogico provinciale, offrono lo stato dell'arte delle leggi regionali in materia dei servizi per la prima infanzia nel nostro paese e non vi sfuggirà una Italia contrassegnata da simboli con i quali il Coordinamento Pedagogico Provinciale di Bologna ha letto trasversalmente le leggi di settore e le direttive delle varie regioni, evitando di ridurre l'analisi alla sola rilevazione della figura del coordinatore, ma cercando di capire il lessico minimo dei servizi. Come vedrete in alcune Regioni i nidi si chiamano nidi d'infanzia e in altri si chiamano asili nido e in altre ancora con altri termini, sicché si potrebbe affermare con eccessiva finezza e parafrasando Celentano, che i nidi di infanzia sono "rock", e connotano il nord, e gli "asili nido" sono lenti e connotano tendenzialmente più il centro sud.

L'allestimento anche in questa edizione di tavoli dedicati, prevede la presenza di quello gestito dal laboratorio di documentazione di Bologna per la parte riferita al progetto di documentazione regionale, esponendo i materiali prodotti e pervenuti fino ad oggi al laboratorio, a testimonianza del lavoro di oltre un anno e mezzo; accanto noterete i tavoli gestiti dalla riviste storiche (Bambini e Infanzia) che più di altre hanno prodotto e divulgato la cultura dei servizi non solo in Italia, ma anche in Europa e forse anche nel mondo, assieme ai materiali del gruppo nazionale nidi infanzia, fino alla presenza di un tavolo messo a disposizione di tutti per chi volesse esporre propri materiali in tema con lo spirito del seminario.

Infine le attività proposte oltre il seminario:

- gli aperitivi pedagogici, un modo per richiamare origini e radici delle nostre scelte educative,
- lo spettacolo teatrale per i bambini e le famiglie del territorio,
- i video proposti nelle serate.



# BEVO PER RICORDARE

## L'APERITIVO PEDAGOGICO



- JANUS KORCZAK
- SORELLE AGAZZI
- MARIA MONTESSORI
- CELESTIN FREINET

- GIANNI RODARI
- DON MILANI
- BRUNO CIARI
- EMMI PIKLER
- LORIS MALAGUZZI

- DANILO DOLCI
- ALBERTO MANZI
- SERGIO NERI
- ELINOR GOLDSCHMIED

# BEVO PER RICORDARE

## L'APERITIVO PEDAGOGICO



A CURA DEL COORDINAMENTO  
PEDAGOGICO PROVINCIALE  
BOLOGNA  
SEZIONE  
PEACE AND LOVE

## Bevo per ricordare. Gli aperitivi pedagogici

Non è detto che le cose importanti siano solo quelle che si fanno con la mente, le parole o l'ascolto. Non è detto che le cose che fanno divertire non possano anche essere serie. Serio non significa serio. Quindi non è detto che anche una occasione ludica, di gioco e scherzo non possa avere anche con un fondo di contenuto...

Le serate del convegno sono state allietate da questi momenti di dialogo in cui i partecipanti hanno potuto confrontarsi sorseggiando un cocktail e chiaccherando di profondi contenuti pedagogici. Infatti ad ogni cocktail era associato il nome di un autore ed una scheda, per ricordare l'opera e l'impegno di alcuni illustri colleghi che ci hanno preceduto ed il cui impegno, secondo noi, va rivisto, rinnovato e forse anche riscoperto. "Bevo per ricordare" è stata una occasione leggera per ricordare alcuni nomi e per ricordare cosa hanno fatto, le loro storie, i contesti in cui hanno sviluppato le loro proposte e quali sono state le scelte che questi hanno compiuto. Ai partecipanti è stato distribuito un menu, semiserio, che scimmiettando i menù dei bar e dei locali da sera, riportava al posto del nome del cocktail – questo però reale - una descrizione di un autore, recente, di cui si fornivano alcune brevi indicazioni circa le caratteristiche del suo pensiero, per nulla esaustive ma anzi sintetiche e un poco ironiche. Erano gli ingredienti di un autore che componevano il cocktail che si beveva. Accanto abbiamo pensato di unire una poesia, una frase, uno stimolo in più perché pensiamo che al mondo la poesia serva sempre.

Gli aperitivi pedagogici volevano anche essere un modesto e piccolo stimolo, una provocazione per la memoria dei colleghi pedagogisti. Sono un invito a vaccinarsi contro il consumismo pedagogico, a quella tendenza, di cui noi stessi siamo spesso i primi artefici, ad "usare" le teorie, le esperienze e gli autori, per poi metterli dopo breve in un cassetto e dimenticarli, accantonarli come "vecchi" e quindi non più utili. Riflettere sui contributi che altri educatori, anche vicini a noi, ci hanno lasciato, è un modo per collocarci meglio all'interno di uno o più percorsi, riscoprire le ragioni e le radici di alcune nostre pratiche educative, capire l'impegno di chi ci ha preceduto per scoprire che anche altri, prima di noi, hanno affrontato momenti difficili e ci hanno lasciato in dono la loro esperienza. Un tesoro che è lì, a portata di mano, pronto per essere utilizzato.

Insomma ci piaceva pensare ad un'occasione che unisse ironia, pedagogia, poesia e divertimento, per cui il nostro auspicio è che leggendo il menù che segue, anche chi non ha partecipato agli aperitivi pedagogici, possa percepire il piacere che gli scriventi hanno provato nell'organizzare l'evento e la gioia dei colleghi durante i balli sfrenati che hanno accompagnato la profonda riflessione pedagogica, all'insegna della musica funky.

A cura di Sandro Bastia (coordinatore pedagogico Comuni di Bentivoglio, Argelato, San Giorgio di Piano) e Andrea Gamberini (coordinatore pedagogico Comuni di Baricella, Malalbergo e Minerbio)

## MARIA CRISTINA VOLTA\*

Con questo documento, il Coordinamento Pedagogico Provinciale di Bologna accoglie i colleghi e tutti i partecipanti a questo 3° appuntamento regionale per continuare, nel tempo, a confrontarci sul coordinatore pedagogico e sul sistema dei servizi per l'infanzia.

Consideriamo queste giornate un'occasione formativa di particolare rilievo sia per ciò che in questi giorni potremo raccogliere, in stimoli e confronti, sia per ciò che già ci ha portata la preparazione di questo seminario in ricchezza di riflessioni, di elaborazioni, di incontri, di lavoro fatto insieme. Lavoro fatto insieme nella programmazione delle giornate, nell'elaborazione dei pannelli che trovate in sala, nelle attività che proponiamo nelle serate, nel testo che avete in cartella sui servizi 0/3 anni e sull'attività del Coordinamento Pedagogico Provinciale e anche nella stesura a più mani di questa relazione introduttiva.

Abbiamo scelto di presentarvi il nostro contributo utilizzando la narrazione per poter meglio raccontare e riflettere su di un mestiere, una professione che ci accomuna. Partiamo con alcune narrazioni perché il racconto è uno strumento capace di dar voce alle idee, ma anche alle emozioni, agli strumenti di lavoro, ma anche alle fatiche; perché permette di meglio capire ciò che facciamo in modo simile e ciò che facciamo in modo diverso.

E scriviamo a più mani, il coordinatore del comune piccolo, della montagna, il coordinatore della grande città, il coordinatore di un servizio a gestione privata, perché nel plurale che ci fa gruppo rimanga anche l'originale e singola voce.

*Incontro Enrico sotto il portico davanti alla sede del comune. Sto parlando con alcune colleghe quando lo vedo passare con il padre che ho visto una volta sola. Lo chiamo, si volta e quest'omino di nemmeno tre anni quando mi riconosce apre la bocca sbalordito. Ciao, ciao ed un bel sorriso. Il padre lo guarda e gli chiede "ma chi è?" e lui, tranquillo con fare un po' sufficiente gli risponde "è un mio amico del nido..."*

*Ancora due metri con le colleghe e una bicicletta mi si affianca. Fathia mi ha visto e si è fermata, lasciando che la madre e la sorellina più piccola proseguano da sole. Mi sorride e con un filo di voce mi racconta che ha cominciato la prima elementare. Le maestre sono belle, dice. Mi chino alla sua altezza e l'ascolto accarezzandole un braccio. Le dico che sono contento di vederla e che spero che venga presto a trovarci alla materna.*

*Non c'è nulla di eroico in quanto accaduto a questa bambina ed a questo bambino. La storia di una crescita, originale come tutte, ma anche, se vogliamo, assai comune. Ogni bambino è straordinario e straordinaria è anche la fortuna di essere a conoscenza delle loro storie e questa meravigliosa fortuna a volte mi appartiene. Ma quale sia davvero la mia funzione spesso è difficile da comprendere anche per me.*

*Coordinatore di campagna, coordinatore pedagogico nel senso che esercito la professione come la so fare, che un po' ci azzecco e molto ci sbaglio, ma devo provarci sempre. Sono quello che sbaglia il numero di volantini per la pubblicità dell'iniziativa, che litiga con la maestra di Fathia perché l'ha messa in punizione se non mangia tutto,*

---

\*Coordinamento Pedagogico Provinciale di Bologna

sono quello che scrive il progetto pedagogico, legge le programmazioni e poi gli fa le pulci. Sono quello che vede le mamme in colloquio ed i papà al bar mentre beve il caffè. Con le prime parla dei problemi dei bimbi, con gli altri della pallacanestro. A volte però posso anche invertire e parlare di pallacanestro con le mamme e di figli con i papà...

Fare il coordinatore pedagogico è un'esperienza caratterizzata da "oneri e onori". Gli oneri rappresentano l'aspetto più impegnativo ma anche formativo del lavoro, comune a tutti i coordinatori pedagogici, sia del privato sociale che non. L'aspetto più "istituzionale" del nostro ruolo, che ci caratterizza come figura di riferimento di servizi, di sezioni, di situazioni, del personale educativo, del personale ausiliario...

Gli onori sono la parte forse meno evidente, quella che un coordinatore pedagogico vive individualmente e spesso in solitudine, essendo una parte che varia a seconda delle singole personalità, del proprio vissuto, dell'investimento personale, del contesto nel quale opera.

È la parte più ricca però di questo lavoro, l'aspetto che amo di più, e che ritengo dovrebbe caratterizzare ancora di più il nostro lavoro.

Mi riferisco ai gruppi con il personale educativo... spesso una "sfida" a seconda delle situazioni.

Mi riferisco ai bambini, alla grande opportunità che mi viene offerta lavorando "dentro" i servizi, non quotidianamente, ma quanto basta per conoscerli da vicino. Mi riferisco alle famiglie, alla possibilità, di poter essere un possibile punto di riferimento anche per loro.

Nelle giornate di pioggia di un agosto poco generoso riflettevo sul rientro e su quello che, fra l'altro mi attendeva: autorizzazioni al funzionamento e relative spese straordinarie da farsi in servizi già in perdita, rapporti con i committenti sempre più complessi, gare d'appalto, conti che non tornano, ritrovare il personale dei servizi, personale capace e motivato, a cui puoi solo offrire stipendi bassi e contratti deboli e nessuna garanzia per il futuro... Tutto il mio lavoro è coordinamento, che sia pedagogico o meno. Coordinare: "ordinare insieme vari elementi per raggiungere un determinato scopo", la sensazione che ne nasce è di equilibrio, armonia, fluidità.

In realtà si tratta di agire un ruolo complesso, nel senso di complicato e nel senso di unione di tante parti. Farlo nel privato, o meglio in uno dei privati, che sono tanti e diversi fra loro, lo è un po' di più: ho, ad esempio, più "capi" invece che uno: la committenza nel suo insieme di dirigenti, responsabili, pedagogisti ecc. e il mio Consiglio d'Amministrazione. Aspettative e disposizioni, come si può facilmente immaginare, sono spesso in contrasto. Ho molta autonomia e rispondo di persona del budget, dei bilanci preventivi, che poi vuol dire che se sbaglio si rischia di non pagare gli stipendi; esaurito il tempo da coordinatore, quello che avevo messo nel budget e che sforo sempre, entro in altri tempi, quello di altri servizi di cui mi occupo, quello di altre funzioni che ricopro.

Sono responsabile di un ufficio del Settore Istruzione, che si occupa di vari temi "intorno ai nidi", dalla formazione al coordinamento di progetti sperimentali, alla documentazione, al raccordo con tutti i Settori centrali e i Quartieri

Certo, io continuo a definirmi coordinatrice pedagogica, ma nella mia agenda quoti-

*diana prevalgono decisamente gli impegni organizzativi, le riunioni, gli incontri a livello istituzionale, rispetto ai momenti legati alla specificità del lavoro pedagogico; tuttavia queste competenze si intrecciano con una responsabilità anche pedagogica perché il nodo centrale del ruolo sta nel raccordo continuo che occorre mantenere tra gli aspetti organizzativi, pedagogici, gestionali...*

*Un aspetto che ha preso sempre più rilevanza all'interno del mio lavoro è quello relativo alla parte economica, la definizione del budget relativo agli interventi assegnati alla mia unità organizzativa, la rendicontazione economica agli Enti che finanziano progetti o che erogano contributi.*

*Un discorso a parte merita il rapporto con le famiglie; quello che chiedono a figure come la mia non è in generale la consulenza educativa, il sostegno alla genitorialità ma l'espressione dello scontento per non aver ottenuto il servizio, denunciare problemi, chiedere soluzioni a problemi strutturali, di personale, ecc.*

*È poco presente nella mia attività l'incontro diretto con i bambini; oggi riesco ad andare molto poco nei servizi e questo fa venir meno la possibilità di un'osservazione e un contatto con i primi interlocutori ai quali è rivolto il mio lavoro... e questo mi manca.*

Queste narrazioni, a nostro avviso, danno conto della complessità del lavoro del coordinatore pedagogico oggi e ci pare diano conto anche di una evoluzione che la figura del coordinatore ha avuto in questi anni. Ci sembra che il lavoro del coordinatore sia connotato come dicevamo da una grossa complessità, che sia un mestiere e una professione nel quale sia necessario conoscere tante lingue, quella del burocrate, quella del legislatore, quella dell'architetto, quella dello psicologo, quella del genitore, quella del bambino e che si debba saperle parlare un po' tutte.

D'altra parte ci sembra che sia un mestiere costruito su un sapere personale, sicuramente, ma su un sapere che cresce nell'incontro con altre esperienze, con altri stili, con altre conoscenze.

L'identità del coordinatore si può definire solo in relazione agli altri, ai contesti in cui opera, alle relazioni ed ai pensieri che con altri costruisce, alle politiche che contribuisce a creare, al benessere di cui è partecipe e, spesso, in parte responsabile. È una identità, abbiamo scoperto in questi anni, meticciasca e ricorsiva, variegata, al cui interno la storia personale, i riferimenti culturali individuali giocano un ruolo importante. Nel primo documento che produsse l'IRPA negli anni '90, a seguito di un convegno sul coordinatore pedagogico, il prof. Canevaro mise in guardia i coordinatori circa i rischi che questa professione poneva proprio sul piano dell'identità, invitando i futuri professionisti ad avere ben chiari chi erano i committenti chi gli interlocutori. Ma tra i committenti non poteva mancare il coordinatore stesso, come persona, che deve essere destinatario del proprio lavoro ed in grado di conservarsi una propria dimensione di ricerca personale nel lavoro, altrimenti rischia di appiattirsi o sui committenti, identificandosi con essi e diventando così inutile per la comprensione dei bisogni, o sui destinatari, rischiando di diventare sospetto per il committente stesso.

Ad oggi viene da pensare che queste oscillazioni tra i bisogni della committenza, quelli dell'utenza ed i bisogni del coordinatore stesso siano parte costitutiva della nostra identità, un dato ineliminabile, e che anzi il rischio stia nella chiusura in una unica dimensione.

L'identità professionale del coordinatore oggi è un elemento fluttuante che può spa-

ventare, in quanto in continuo cambiamento, è una identità con caratteristiche di debolezza e dai confini incerti. Forse l'imperativo è "evitare ogni fissazione" (Bauman), "rendere le scelte reversibili e fare del presente una sorta di sospensione continuamente rinnovata" (L. Sciolla).

La nostra professione ci invita, fortemente, a lavorare sui metodi di validazione dei nostri strumenti e di trasmissione e condivisione dei contenuti. Viviamo senza certezze e con qualità da verificare ogni giorno ed ogni momento:

La nostra qualità sta nella capacità di stare e partecipare a processi complessi e mutevoli.

Nell'ultimo appuntamento, due anni fa, Sandra Benedetti riportava riflessioni della dott.ssa Manoukian nel già citato convegno organizzato dall'IRPA.

Nella sua relazione Manoukian sottolineava tra l'altro che i coordinatori si trovano "all'incrocio tra varie organizzazioni e che la loro funzione è quella di mettere in contatto varie organizzazioni e di sollecitare delle convergenze". Inoltre, individuava nella figura del coordinatore di allora alcune zone d'ombra: "la tendenza dei coordinatori pedagogici a sviluppare processi di identificazione con i micro prodotti del proprio lavoro o con alcuni colleghi o con un gruppo, molto più che con l'organizzazione dei servizi nel loro complesso... e uno scarso ricorso e scarso apprezzamento da parte dei coordinatori di compiti di controllo del funzionamento di vari sottosistemi". Questo ci sembra oggi qualcosa di superato.

Le ultime analisi sul coordinatore, pensiamo ad esempio al lavoro di Musatti e Mayer del 2003, individuano in modo abbastanza generalizzato e comune a livello nazionale "una pluralità delle attività che compongono la funzione del coordinatore; la loro presenza in un punto nodale nel processo di produzione dell'offerta educativa, che va dalle scelte dell'amministrazione e gli atti amministrativi che le implementano fino all'interazione tra educatori e bambini nei servizi; [...] il coinvolgimento del coordinatore in aspetti di gestione amministrativa e organizzativa..."

In questa ultima indagine, frutto anche di interviste a coordinatori e dirigenti dei servizi, viene raccolto un "deciso riconoscimento da parte dei coordinatori che questi compiti sono un elemento necessario per dare efficacia alla loro attività e per garantire anche un loro posizionamento adeguato nella catena decisionale della produzione dell'offerta educativa".

In linea con queste analisi, le narrazioni di oggi raccontano quanto l'attività del coordinatore abbia in questi anni allargato lo spazio dell'azione: dal singolo servizio alla creazione di una rete di servizi; dal pensare ai bambini e alle famiglie di un servizio al pensare a tutti i bambini e le famiglie; dagli interventi dentro al servizio alle azioni che si aprono alla comunità e diventano cultura a favore dell'infanzia.

Anche rispetto ai due precedenti seminari regionali, ci sembra che oggi sia maggiormente accentuato, nell'esperienza di molti coordinatori pedagogici, il passaggio da una dimensione singolare ad una dimensione maggiormente connotata dall'idea di pluralità.

Pluralità per definire la complessità del ruolo esercitato e del contesto, storico e sociale, in cui operiamo; pluralità, ancora, per designare una molteplicità di esperienze, di interlocutori, di riferimenti teorici, di modelli organizzativi che caratterizzano e l'agire quotidiano e la progettualità di questa funzione; pluralità, infine, per parlare dei confini della nostra professione, confini e non argini difensivi, limiti che individuando e declinando il nostro mestiere ne mantengano però viva l'apertura al

confronto con l'altro, sia esso il pubblico, il privato, o i nuovi bisogni delle famiglie o le nuove frontiere dell'organizzazione del lavoro.

Per tutto questo, il nostro mestiere e la nostra professione ci pare debbano aprirsi ad una nuova prospettiva.

È principalmente un passaggio culturale. Si tratta di passare dall'idea del pedagogo professionista tuttologo, all'idea apparentemente più banale – ma in realtà molto più complessa – di un funzionario, un tecnico che svolge una funzione, il che non significa identificarsi totalmente nell'essere quella funzione, perché in questo caso si rischia l'onnipotenza e l'impotenza più assoluta.

Svolgere una funzione significa enfatizzare quanto sta attorno al coordinatore e quanto l'intervento del coordinatore non dipenda solo dalle capacità personali del singolo, ma da una organizzazione, da un pensiero, da un metodo e dalle risorse presenti, significa pensare non tanto in termini personali, quanto in termini di organizzazione, di una funzione di coordinamento che può coincidere con il singolo operatore, ma può anche essere svolta da più figure. Pensiamo alle realtà complesse, dei grandi Comuni, ma anche alle aree territoriali dei piani di zona, più figure che attraverso specifiche azioni realizzano insieme la funzione di coordinamento degli interventi a favore dell'infanzia. Anche in questo senso (perché sono tanti veramente i sensi) abbiamo posto al convegno il sottotitolo dal coordinatore al coordinamento. Non si può semplificare una funzione riconducendola a un procedimento algebrico da svolgere in assoluta solitudine. Questa funzione ha molto più a che fare con l'avventura, è in realtà il frutto del lavoro di un gruppo e non di un singolo.

Il suo operare non è la sistemazione dei tasselli di un puzzle ma assomiglia piuttosto a un bricolage capace di costruire le forme più diverse, il suo obiettivo è il confronto con il dissimile, la negoziazione con esso è fatta con disponibilità positiva ad aperture plurime, di capacità di attivo inserimento nei labirinti di cui è fatta la realtà. È una funzione che tiene conto della molteplicità e complessità della realtà, in grado di "ascoltare nello stesso tempo le istanze dell'effimero e dell'assoluto, dell'avventura e della fedeltà ...e l'ascolto è un'attività... generatrice in grado di far tesoro delle opposte sollecitazioni" (S. Moravia).

Insomma dobbiamo collegare le radici e le ali, il saper di base, le nostre radici con i nuovi studi ed i nuovi approcci che andiamo conoscendo.

Servono competenze nuove da affiancare a quelle già in nostro possesso. Quindi non solo i contenuti pedagogici, i metodi diagnostici, importanti ma oramai capacità diffuse dei coordinatori, piuttosto lo sviluppo del personale, il sostegno e l'animazione, la mediazione.

Servono teorie che ci aprano le menti e polmoni alle sfide che le nostre organizzazioni ci pongono.

Serve una capacità di resilienza, visti i tempi, che non è personale, ma piuttosto da considerarsi come capacità da stimolare e sostenere nelle organizzazioni in cui lavoriamo.

Abbiamo bisogno di un metodo di lavoro inclusivo, che ci permetta di contenere e costruire mediazioni tra elementi che altrimenti non starebbero assieme, abbiamo bisogno di includere noi stessi all'interno di organizzazioni che oggi appaiono in crisi, in cambiamento, in movimento.

E per collegare il conosciuto e il nuovo, per sostenere la capacità di stare e partecipare a processi complessi, per costruire un sistema di servizi qualificati, è impossibile

lavorare da soli: il singolo coordinatore, il singolo servizio, solo il pubblico, solo il privato... e ancora qui sta il richiamo al nostro sottotitolo, dal coordinatore al coordinamento, nel senso dell'esigenza di lavorare insieme.

E lavorare insieme è sia un piacere che una sfida.

Il piacere e la sfida che abbiamo sperimentato nel lavoro del nostro Coordinamento Pedagogico ha il significato di un dialogo e di una pratica del dialogare come "costante sorpresa" dell'altro. Come scrive Bauman "il dialogo comporta di esporsi alla sorpresa di ciò che l'altro dirà e al perpetuarsi, in virtù di questa sorpresa, del dialogo stesso. Per cui trattiamo il nostro partner non solo come individuo dotato d'orecchie ma anche di lingua e di labbra e che quindi potrà dire e ribattere qualcosa a noi".

I nostri incontri, gli incontri con le altre realtà vicine e lontane, sono state per noi delle conversazioni che ci hanno cambiato, che ci hanno portato a costruire nuovi punti di vista e nuovi significati perché "le parole costruiscono il mondo... e se uso delle parole piuttosto che delle altre costruisco dei mondi completamente diversi" (M. Matteini).

È in questa idea di dialogo, di comunicazione che è conversazione che si sta imbastendo un "lavorare insieme" che è di per se stesso complessità, pluralità e costruzione/ri-costruzione di identità".

Questa esigenza di confronto e scambio, è ancora più evidente se oltre al concetto di sistema ci riferiamo al concetto di qualità. Non può esserci qualità dei servizi se non ci sono spazi di confronto in cui l'esperienza, scambiata, si fa pensiero; senza luoghi nei quali porre e porsi domande.

Prendendo ancora Manoukian come spunto, potremmo pensare che la qualificazione dei servizi passi non tanto attraverso percorsi di "specializzazione, che fanno pensare il conoscere come ad un accumulo di sapere" quanto piuttosto attraverso la creazione di luoghi di confronto che "nel continuo interagire con le persone, i contesti, costruisce le categorie ..per orientarsi nelle situazioni". È quello che l'autrice definisce come "pensiero viandante", inteso come "pensiero che non vuole pretendere un'universalità e validità indiscussa, ma è riconosciuto e approvato dai diversi soggetti in gioco". È il concetto di una qualità negoziata, che si mette in gioco e si verifica nel confronto con gli altri e che contiene il senso della continua riflessione su di sé e in rapporto con gli altri: di una qualità che esiste nel "dialogo".

Le tre parole chiave che abbiamo voluto come sottotitolo di questo seminario, "complessità, pluralità, confini", ben sintetizzano l'attuale esperienza del coordinatore pedagogico; ma non solo: ci pare possano connotare l'esperienza degli educatori, degli amministratori, delle famiglie e anche dei bambini.

Sono quindi le parole che, in diverso modo, ognuno declina.

Pensando agli educatori, abbiamo in mente le nuove complessità del loro mestiere: i diversi modelli di cura con i quali devono confrontarsi; il difficile adattamento di un'identità quando, ad esempio, si sono attivati nuovi servizi: pensiamo all'avvio dei centri per bambini e genitori e alle nuove competenze da acquisire per accoglienza oltre che i bambini anche i genitori, mantenendo una specifica funzione "educativa"; pensiamo ai nuovi progetti sperimentali e alle diverse proposte da fare ai bambini, alle diverse relazioni che si creano con i genitori; al lavoro senza un gruppo di riferimento e di confronto...

Pensando agli amministratori e ai dirigenti conosciamo le fatiche di seguire norme e

procedure, di far quadrare i conti, d'applicare e interpretare leggi.

Pensando alle famiglie, vediamo la fatica nell'educazione e nella cura; nel dare continuità e costanza agli atteggiamenti, nel costruire un'identità di padri e di madri dentro a relazioni familiari quotidianamente ridefinite e in un contesto sociale ed economico spesso precario, discontinuo e con poche certezze.

L'essere immersi in questa situazione complessa è dunque elemento comune a tutti gli attori che con parti diverse costruiscono insieme la qualità della vita quotidiana dei nostri servizi educativi.

Il cercare di operare perché questa complessità non sia "disordine", è invece uno dei compiti specifici di chi per professione opera in questa complessità .

Per non rischiare il disordine occorre potenziare la conoscenza, la scoperta di ciò che può collegare le varie parti e di ciò che può dare senso a quei collegamenti, così da camminare in questa complessità senza perdere l'orientamento.

E vorremo che queste giornate potessero essere un'occasione per attivare pensieri, conoscenze, conversazioni e per creare nuovi collegamenti.

**Complessità, pluralità, confini...**



**Complessità, pluralità, confini...**  
nella realtà in cui viviamo

## Suggerimenti da diverse prospettive disciplinari

*Sergio Moravia*

docente di Storia della Filosofia, Università di Firenze

*Andrea Ginzburg*

docente di Politica Economica, Università di Modena

*Loredana Sciolla*

docente di Sociologia, Università di Torino



## BEVO PER RICORDARE L'APERITIVO PEDAGOGICO

Al Lao Cafe presso il  
Laghetto

Scardovi, di fronte al centro  
congressi , viale terme 1060  
dalle 18,30 alle 20 sarà  
possibile

Deliziare i sensi  
sorseggiando un aperitivo  
pedagogico, ascoltando  
musica e chiaccherando  
amabilmente

Non voglio che il sangue torni a bagnare il pane, i fagioli, la  
musica.

Voglio che venga con me il minatore, la fanciulla, l'avvocato, il  
marinaio, il fabbricante di bambole.

Entrino con me in un cinema ed escano a bere con me il VINO  
più ROSSO

Io sono qui per cantare e per sentirti cantare con me.

Pablo Neruda)

Il costo degli aperitivi 5 - 6 €

Le musiche sono a cura di  
Dj P.



## BEVO PER RICORDARE JANUS KORCZAK

(Cocktail polacco del 1878, bevuto fino al  
1942)



Si accanisce a distruggere il terrore  
Ma con le sue rovine  
Nuovi castelli erigono i bambini

(Tagore - Bambini)

Ingredienti:

- 1/3 di filosofia di base che crede che i bambini e le bambine non siano persone di domani ma siano persone di oggi e abbiano diritto di essere presi sul serio (da non perdere la sua "Dichiarazione dei diritti dei bambini")
- 1/3 di forza per dirigere, fino alla morte a Treblinka, l'orfanotrofo "La casa dei bambini" nel ghetto di Varsavia, quando avrebbe potuto scappare ... da solo! ("E' più difficile vivere bene una giornata che scrivere un libro")
- 1/3 di rivoluzione pedagogica (parlamento eletto dai bambini, tribunale dei bambini per educatori e bambini)

## SERGIO MORAVIA

Complessità, pluralità, confini... argomenti di grande delicatezza che devono essere affrontati con grande perizia tecnica e anche con grande saggezza.

Mi sono messo a studiare la complessità molto prima che essa diventasse uno dei temi fondamentali del dibattito epistemologico contemporaneo.

Se dovessi dare un consiglio su come iniziare ad avvicinare in modo sostanziale la problematica della complessità proporrei di rivisitare e approfondire la grande cultura illuministica che è la cultura che ha introdotto nella modernità allo stato nascente.

La "preistoria" della complessità...

La modernità è nata con la rivoluzione scientifica del 600. L'illuminismo è stato il secolo dei viaggi. È stato il secolo *viaggiatore, viaggiante*: il viaggio diventa una parte costitutiva dell'identità della grande cultura illuministica.

Ma cosa significa viaggio?

C'è il viaggio di chi parte con la ferma intenzione di vedere qualcosa di nuovo, magari di fare qualche soldo in più, ma poi tassativamente, tornare a casa e lì riscoprire il paradiso provvisoriamente messo tra parentesi.

C'è invece chi il viaggio lo concepisce come momento di accrescimento, non privo di nessi e aperture abissali, dunque pericolose, verso il *novum*. Viaggiare senza sapere veramente bene dove si arriverà. Da questo punto di vista sono sempre più persuaso che uno dei veri eroi eponimi della modernità sia Cristoforo Colombo, sia per il modo in cui si è messo a fare un certo viaggio, sia perché si è spinto in un'impresa di una pericolosità senza limiti... ci ha proposto, per simboli e parabole, un modo di concepire la vita: la vita fatta come impresa senza un esito garantito, come acquisizione di *reperti* fisici e umani che prima non si conoscevano.

A parte Cristoforo Colombo, l'illuminismo è il secolo viaggiatore, che è andato in cerca del *diverso proprio in quanto diverso*, che ha vissuto la pluralità e quando si è dovuto accorgere che la realtà umana è complessa, l'ha accettata come tale.

La cosa affascinante dell'illuminismo è che ha cercato di mettere in corto circuito l'*ignoto* (ciò che non si riconosce, complesso per antonomasia) con gli strumenti di una *ragione aperta*. Mi riferisco a quella letteratura co-

...sommando l'ignoto al noto si veniva costituendo la dimensione della complessità geografica e umana

stituita non solo e non tanto dalle relazioni di viaggio, ma da quell'altra, minore (ma per me maggiore in termini epistemologici) fatta delle istruzioni per i viaggiatori. Alla fine del 700 in Francia il governo organizza viaggi intorno al mondo e mette sulle navi anche degli scienziati. La cultura illuministica partiva ricca di strumenti conoscitivi verso l'ignoto e poi, sommando l'ignoto al noto, anzi *gli ignoti ai noti*, a poco a poco veniva costituendo la dimensione della complessità geografica e umana.

Il neologismo "etnologia" è nato alla fine del '700 e il termine non neologistico di antropologia è stato utilizzato in modo antropologico-culturale proprio tra la fine del 700 e l'inizio dell'800. Questo è cruciale perché ogni volta che nascono dei neologismi c'è stata una perturbazione nello scenario della nostra vita. Se un signore svizzero che non si era mai molto allontanato da Losanna e non aveva mai fatto lunghi viaggi ha scritto un libro in cui definiva l'etnologia come "la scienza dei popoli e delle società primitive *in quanto tali*" questa è una cosa eccezionale. Significava riconoscere l'esistere di società e popolazioni "altre" con le quali si tratterà, in

termini etici, assiologici, sociali, di stabilire relazioni appropriate, ma in prima battuta quel che conta è il riconoscimento di queste diversità che, sommate ad altre diversità finiscono con il costituire una complessità.

Questo straordinario secolo che è stato il secolo dei lumi è stato anche capace di mettere in discussione Cartesio: quando dice *cogito ergo sum* che altro significa se non: la mia identità di essere umano è denotata dal pensare.

Questa frase è estremamente riduttiva per l'identità. Un medico filosofo P. Cabanis (un pigmeo di fronte al grande Cartesio) si era detto non molto persuaso della validità della frase: è vero che noi "cominciamo" da quando pensiamo, ma, aggiunge, è dal momento che noi *sentiamo* che noi *siamo*. Questa, è una frase epocale, nel senso che determina in piccolo, anticipa una svolta, una discontinuità teorica nella storia del pensiero.

Al pensiero teorizzato da Cartesio, Cabanis aggiunge un'altra dimensione che a me sembra per tanti versi altrettanto importante: quella della *cogitatio* e cioè la dimensione della sensibilità.

E qui bisogna che ognuno prenda partito e decida, se vuole fare parte del partito monocratico panlogistico degli ipercartesiani (secondo una linea poi molto potente che include niente meno che Kant, e tanti altri grossi filosofi, di solito con la "F" maiuscola) oppure se invece preferisce – come io vorrei – accettare di fare parte del gruppo dei policratici, quelli che hanno nelle loro fila soltanto dei filosofi con la "F" minuscola, sono dispostissimi a includere in questi reggimenti, i loro reggimenti, anche dei medici, degli antropologi, dei romanzieri, visto che spesso è attraverso la fabulazione narrativa che si dicono delle verità che nessuna scienza positiva aveva saputo dire prima di Stendhal, poi Balzac, poi Tolstoj, Dostoevskij, ecc.

Se oggi è quasi banale dire che la filosofia dell'umano include anche la narratologia, fino a poco tempo fa era una frase ereticale e queste sono cose che sono state acquisite dopo battaglie e guerre filosofiche estremamente cruento.

Ecco, la prima eresia però è quella di dire: cari uomini e, soprattutto, cari filosofi non riducete l'identità dell'uomo al suo puro pensiero, perché l'uomo è anche sensibilità e dire che l'uomo è sensibilità vuol dire, per esempio, riaccreditare e riassumere nella cittadella dell'identità e del sapere valido anche la passione, l'amore visto non secondo moduli classicisti, ma secondo quei moduli che di lì a poco sarebbero diventati tipici della stagione romantica.

Inoltre, Cabanis con altri, fondando la "società degli osservatori dell'uomo", studia *gli uomini in quanto uomini*.

Questi pensatori riescono a pensare insieme il concetto di diversità e il concetto di unitarietà e uno di loro scrive: "i cosiddetti selvaggi dovrebbero essere chiamati o i primitivi nel senso che sono venuti prima di noi, oppure i nostri antenati".

**Pensare in modo non conflittuale diversità e unità: una felice dissonanza**

In questa frase è contenuta una seconda grande svolta teorica: la cultura razionalistica dell'occidente moderno riesce a pensare in modo non conflittuale, forse solo dissonante (ma è una felice dissonanza) diversità ed unità; diversità ed unità tra noi e i nostri

antenati. Tanto più è giusto chiamarli nostri antenati, perché è studiando i costumi di questi primitivi che scopriamo che sono molto simili ai costumi dei popoli antichi.

La cosa importante è che tra sette ed ottocento si comincia a pensare anche che gli antichi, i nostri antichi da sempre accreditati di grande cultura e di ancora maggiore saggezza erano depositari di forme culturali paragonabili alle forme culturali degli

aborigeni delle più remote isole dei mari australi e quant'altro. È un modo di pensare la diversità come qualcosa che resta problematico, fa problema, ma al tempo stesso ci coinvolge e ci riguarda, non possiamo più farne a meno dal momento in cui abbiamo riconosciuto che loro, i cosiddetti selvaggi, "non solo non sono selvaggi, ma si comportano in modo stranamente simile a come si comportavano gli antichi Greci".

Ed è così che è nata, almeno, la preistoria della complessità.

Quindi come vedete da questo piccolo cenno senza pretese di archeologia della modernità, che è diventata la nostra modernità, si tratta di modernità fatta di dissonanze: i civili che non sono più i soli esseri umani, ma devono fare i conti anche con i non civili, che sono soltanto dei civili secondo altri criteri; gli umani che sono sì umani connotati dal razio-cinno, ma sono anche degli umani connotati dalla sensibilità e con essa dalla passione.

**Dall'archeologia della modernità, alla nostra modernità: la diversità, la molteplicità, fanno parte integrante della crescita dell'identità dell'occidente**

La diversità, la molteplicità, la pluralità e la questione dei confini fanno parte integrante della crescita della identità di occidente, forse a parziale differenza della storia di altre identità.

A mio avviso oggi si gioca un duello mortale tra i fautori della diversità e i fautori monocratici della visione dell'uomo a una dimensione.

Coloro che credono che l'uomo sia fatto a una dimensione usano il termine di naturalismo, si autodefiniscono naturalisti. Va subito aggiunto che (non fatevi fuorviare) non c'è nessun retro-pensiero tipo: armonia tra l'uomo e la natura. Niente di tutto questo. Il naturalismo di cui parlano i filosofi naturalisti non è altro che quello che un tempo veniva chiamato materialismo o corporalismo o fisicalismo: la tesi circolante è che sotto la complessità dell'identità che diremo psicofisica dell'uomo, c'è in realtà un'unica identità, un'unica stoffa che è una stoffa naturale.

**I fautori della diversità e i fautori dell'uomo a una dimensione**

E il termine/concetto opposto a quello di naturale è il termine/concetto di culturale. Può sembrarvi deludente che oggi, all'inizio del ventunesimo secolo, siamo ancora fermi su questa noiosissima querelle della natura contro cultura, eppure questo è!

Oggi la tesi che sta rafforzandosi è che nonostante si continuino ad usare parole vecchie (vecchie nell'ottica dei naturalisti) come coscienza, libertà, responsabilità, legge morale, queste siano parole vuote perché noi siamo corporeità biogeneticamente costituita, e poi neurocerebralmente riarticolata. Tutto il resto è cattiva letteratura. Non crediate che stia esagerando dandovi questo identikit dell'avversario naturalista che naturalmente dicendo che l'uomo è null'altro che natura dà una visione molto poco complessificata dell'essere umano, dà una visione molto poco pluralistica della identità dell'umano, e non si pone neanche il problema dei confini, giacché non esistono confini e l'uomo è materia autoorganizzata.

Edward Wilson, professore fino a qualche anno or sono a Harvard e studioso di fama internazionale, è stato quasi premio nobel per le sue indagini etologiche sul comportamento delle formiche. Un certo giorno, ha deciso di smettere di occuparsi delle formiche e ha deciso di cominciare ad occuparsi del comportamento umano...

ha cambiato il tema, senza cambiare il metodo, dal comportamento sociale delle formiche alla sociobiologia umana, senza cambiare una virgola dei suoi metodi. La prova delle conseguenze catastrofiche di questo sono offerte da alcune proposizioni con le quali terminerò il mio intervento di oggi.

La prova delle conseguenze catastrofiche di questo sono offerte da alcune proposizioni con le quali terminerò il mio intervento di oggi.

La prova delle conseguenze catastrofiche di questo sono offerte da alcune proposizioni con le quali terminerò il mio intervento di oggi.

La prova delle conseguenze catastrofiche di questo sono offerte da alcune proposizioni con le quali terminerò il mio intervento di oggi.

Nel cominciare la parte della sociobiologia dedicata all'ordine umano Wilson scrive quanto segue: "fino ad oggi le esperienze umane sono state studiate dalle *humanitis*" che vuol dire grosso modo filosofia narrativa, letteraria, e un po' di scienze umane, quelle scienze "approssimative", soft... che hanno fallito perché non ci hanno dato le leggi universali e necessarie del comportamento umano. Come è ovvio, la domanda preliminare è: ma veramente gli uomini obbediscono a leggi universali necessarie? Se ciò, fosse vero allora sì che dovremmo perseguire l'obiettivo di trovare queste leggi che le *humanitis*, così rozze, non hanno trovato!

Il nostro Wilson non si è occupato di questo e ha proseguito impavidamente per il cammino che ha scelto arrivando a dire che piccole cose come l'altruismo, l'egoismo, l'aggressività, e poi lascio per ultimo la legge morale, non sono assolutamente dei costrutti dotati di una loro specificità richiedente a sua volta un metodo di indagine ad hoc ed è questo il messaggio rivoluzionario della sociobiologia umana, è lo stesso concetto di soggetto umano che è una grande "balla".

Noi non siamo soggetti, noi siamo (per usare la simpatica espressione del braccio destro di Wilson, Richard Dawkins, autore del memorabile libro "Il gene egoista") soltanto dei contenitori, cito Dawkins, dei contenitori di geni; sono i geni che poi gestiscono, secondo una logica neoevoluzionistica e che portano avanti l'essere agire dell'umano secondo il loro proprio bisogno. Sono o non sono egoisti questi geni? Certo che lo sono. E dunque l'altruismo non è altro, per esempio, che il prodotto di un gene che semplicemente ha trovato un modo un po' più sofisticato di ottimizzare il proprio agire in un modo indiretto.

Veniamo a quanto dice Wilson della legge morale e della cultura. Sulla legge morale Wilson dice, nell'ambito del discorso sulla complessità, che noi di leggi morali ne discutiamo animatamente tutti i giorni della nostra vita quotidiana ma che sono tutte chiacchiere inutili perché i filosofi etici, scrive Wilson, colgono i principi deontologici dell'agire umano esaminando il loro sistema ipotalamico limbico.

Ora, sia ben chiaro, il sistema ipotalamico limbico esiste, il sistema ipotalamico limbico è responsabile in parte di quella sfera emozionale che è effettivamente peculiare dell'umano, ne è una condizione necessaria, anche se non sufficiente per configurare l'universo emozionale che noi proviamo, su cui scriviamo poesie, libri, trattati, ma in sostanza Wilson ci viene a dire che la morale è tutta data nella oggettività biogenetica dell'essere umano e la critica che si può fare, ricordando ciò che David Hume aveva ammonito, e cioè di non confondere quelli che chiameremo oggi gli "enunciati descrittivi" su come noi siamo autoorganizzati, dagli "enunciati normativi" che riguardano i valori che noi in modo convenzionale, storico, simbolico, magari anche religioso, andiamo elaborando perché siamo uomini: lo diceva Hume, ma purtroppo Wilson non lo ha letto.

La cosa però più impressionante si trova in un altro libro, chiamato "gene, mente e cultura", scritto da Wilson e un fisico teorico (e tra un esperto di formiche e un esperto di particelle forse è difficile che vengano grandi scoperte sui modelli dell'umano complesso) idealmente governato dal seguente enunciato, che vi cito tra virgolette "la civiltà umana non ha bisogno di cultura, giacché tutti i principi importanti sono già preprogrammati anatomicamente nel cervello umano, fino nell'esatto ordine delle parole pronunciate in frasi complicate". Non basta a costoro dire che la cultura sono tutte chiacchiere, l'uomo è natura, tutto il resto sono metafisicherie, ma sono metafisicherie anche nel senso che ogni volta che voi parlate, non so, usando le

metafore di Paul Celine, le vertiginose riflessioni di Walter Benjamin, non c'è niente di umano, non c'è niente di differenziato, perché tutto nasce da un corredo di base che è sostanzialmente unitario, oppure è studiabile dentro due parametri di finitezza. Ecco, questo è l'approccio alla complessità e alla pluralità che viene, non dico da tutta la cultura contemporanea, ma da una parte del sapere o dei saperi contemporanei che si misurano oggi sul tema dell'umano, va da sé, che una prospettiva che, come è quella in cui io credo fortemente, voglia invece ripensare l'umano in termini di identità plurima, pluralità di modi tutti da mettere in dissonante comparazione, e soprattutto in termini di complessità, ravvisando proprio della complessità relativamente imprevedibile la più autentica ricchezza dell'uomo, è in questo che sta la vera ricchezza dell'umanità.

**Complessità: la più autentica  
ricchezza dell'uomo**

**Identità plurima: pluralità  
di modi, tutti da mettere  
in dissonante comparazione**

## ANDREA GINZBURG

1. Complessità: un termine sempre più usato (una sorta di prezzemolo) per designare due cose diverse: da un lato particolari *situazioni o circostanze*, dall'altro l'approccio *teorico* (denominato *teoria o, meglio, teorie della complessità*) con cui tali particolari circostanze possono essere meglio comprese e affrontate. Le circostanze che suggeriscono l'adozione di questo approccio sono riferibili con particolare evidenza al mondo contemporaneo: ad esempio, il fatto che il mondo è *interconnesso e globale, pluricentrico, policronico* (cioè gli eventi si susseguono a partire da scale temporali diverse: alcuni lentamente, altri in tempi rapidi o rapidissimi), e *stratificato in una pluralità di livelli interconnessi*. In situazioni di questo tipo la logica del controllo (in particolare dall'alto) è generalmente inutile, se non dannosa. Uno dei sintomi di questa perdita di significato della logica del controllo è la fortuna di cui gode, in tempi recenti, il termine inglese *governance*, di cui non esiste una traduzione in italiano: è un termine non sostituibile con il termine *governo*, perché indica appunto il coordinamento delle decisioni in una situazione pluricentrica, in cui sono presenti attori eterogenei (ad esempio, in Italia, l'esperienza della contrattazione territoriale aveva appunto lo scopo di coordinare agenti e istituzioni private e pubbliche presenti in un'area territoriale). Le teorie della complessità nascono in prima istanza dall'incontro fra la teoria dei sistemi e alcuni filoni della fisica concentrati nell'analisi di situazioni lontane dall'equilibrio (ai limiti del caos) e di relazioni non lineari (di queste ultime darò un esempio fra un momento). Devo solo avvertire che l'approccio della complessità, iniziato dalla fisica, si è esteso a vari campi, dallo studio dell'evoluzione di organismi viventi, alle scienze sociali e cognitive (economia, teoria e politica delle organizzazioni, psicologia ecc.). Qui mi limiterò a tracciare qualche elemento di connessione fra l'approccio della complessità e il tema del coordinamento e delle identità.

2. Una distinzione utile, preliminarmente, è quella fra "complicazione" e "complessità". Se mi trovo di fronte ad un macchinario composto di varie parti che si integrano fra loro mediante il montaggio sono di fronte ad un oggetto *complicato*. Se mi trovo di fronte ad un organismo (che può essere un'organizzazione) in cui le singole parti intrattengono interazioni fra di loro, da queste interazioni emerge un tutto che non è eguale alla somma delle parti. Questa emergenza del tutto dalle parti è tipica delle circostanze (e dell'approccio teorico) della complessità. In un organismo complesso la scomposizione del tutto nelle parti componenti non può avvenire perché, come nella chimica, non è possibile dedurre le proprietà di un composto (ad esempio l'acqua) dagli ingredienti elementari che la compongono (idrogeno e ossigeno). Per riassumere: il termine "complicato" è riferibile ad un oggetto scomponibile, come un oggetto meccanico, ottenuto attraverso l'assemblaggio di parti isolate; "complesso" suggerisce invece la presenza di un organismo vivente, un organismo sociale (o un'affinità chimica) che emerge dall'interazione fra le parti, ma le parti non sono in grado di ricostruire, o di controllare, il tutto. Entrambi i termini possono essere contrapposti alla semplicità: la riduzione alla semplicità è sempre stato un obiettivo che ha sollecitato i vari tentativi di

spiegare il mondo. Ma le cose non sono mai semplici, o mai soltanto semplici. Il termine "complesso" significa "risultante dall'unione di varie parti, composito, eterogeneo": etimologicamente deriva dal participio passato del verbo latino *complector* che significa intrecciare insieme, cingere, riunire, raccogliere (*plexus*= in-trecciato). "La complessità, dunque - ha scritto Mark Thomas<sup>1</sup>, è fatta di intrecci, interconnessioni, del reciproco intersecarsi di parti ed elementi diversi fra loro."

La complessità è fatta di intrecci, interconnessioni, del reciproco intersecarsi di parti ed elementi diversi tra loro

Se la tradizione occidentale ha sempre privilegiato la semplicità, in questi ultimi tempi ha cominciato a manifestare crescente interesse per la complessità. Uno dei motivi di questo mutamento di atteggiamento ha a che fare - si sostiene - nel campo

Il mondo occidentale: dal privilegiare la semplicità all'interesse per la complessità

della fisica con lo sviluppo di tecnologie dell'informazione che consentono di effettuare in tempi rapidissimi calcoli di dimensioni precedentemente impensabili. Se però concentriamo l'attenzione sull'applicazione dell'approccio della complessità alle scienze sociali, non è detto che la capacità di calcolo sia l'elemento che spiega

Il mondo è connesso

maggiormente la crescente attenzione che sta suscitando l'approccio della complessità. Ricondurrei questo interesse principalmente a tre aspetti: 1) il mondo è connesso (tutto si tiene), molto di più di quanto venisse percepito in precedenza: anche nel frammento si riflette la connessione con eventi o azioni posti a grande distanza; 2) l'approccio della complessità prevede la presenza, in ogni circostanza data, di una pluralità di possibili

Al posto di un'unica traiettoria verso una posizione di equilibrio come un approccio tradizionale nelle scienze sociali, modellato sulla meccanica e sulla fisica classica,, lascerebbe supporre, la teoria della complessità prevede l'esistenza di una pluralità di esiti. Rubando a Borges il titolo di un suo racconto, si potrebbe dire che la teoria della complessità tratta sempre storie di sentieri che si biforcano. Si tratta quindi di un'impostazione che si contrappone nettamente a tutte le forme di determinismo: tecnologico, economico, ambientale ecc. Infatti, tecnologia, società e ambiente sono visti non come circostanze date una volta per tutte, esogene alle decisioni e alle azioni umane, ma come circostanze che co-evolvono (evolvono insieme, adattandosi reciprocamente, nel bene e nel male) alle decisioni e alle azioni degli uomini in società. 3) ponendo l'accento sull'interazione

La teoria della complessità prevede l'esistenza di una pluralità di esiti, nettamente contrapposta ad ogni forma di rminismo

Superamento della contrapposizione tra individuo e società

fra individui sociali (quindi non individui astratti, atomistici, separati gli uni dagli altri) e sull'emergenza, da queste interazioni, di entità (organizzazioni) anche non inizialmente previste, si assume una posizione che si propone di superare di fatto le secche della sterile contrapposizione fra individuo e società, fra approccio individualistico e approccio olistico (in cui il comportamento dei soggetti è determinato da una totalità preesistente e immutabile): entrambi appaiono troppo rigidi e astratti per cogliere le interazioni, le articolazioni sociali e, con esse, i movimenti per il cambiamento.

La complessità e il concetto di causalità non lineare

Un altro aspetto della teoria della complessità che può trovare applicazione nell'analisi dei sistemi sociali riguarda il concetto di causalità non lineare. Dallo studio

<sup>1</sup> Il momento della complessità, Codice editore, 2005, p. 176.

della meccanica classica emergeva l'idea che da una determinata causa (spinta, perturbazione, o movimento) derivano effetti proporzionali alla causa, e del tutto prevedibili. L'impostazione classica è per questo motivo rigorosamente deterministica, nel senso che ipotizza, almeno in linea di principio, la possibilità di conoscere con precisione l'evoluzione futura di tutti gli oggetti che compongono l'universo. Un altro aspetto fondamentale della meccanica classica è la reversibilità delle leggi fondamentali della natura: un pianeta che invertisse la direzione di marcia ruotando attorno al sole in direzione opposta a quella consueta percorrerebbe la stessa orbita: entrambi questi moti sono compatibili con le leggi della gravitazione. Secondo la teoria della complessità, invece, perturbazioni di eguale intensità possono produrre effetti di entità molto diversi a seconda del contesto: in certe situazioni, è necessaria una perturbazione di notevole entità per portare un sistema complessivamente stabile ad un regime diverso, mentre in prossimità di "punti critici" anche una piccola perturbazione può determinare netti cambiamenti nell'evoluzione futura, e quindi propongono la scelta fra alternative possibili<sup>2</sup>

La presenza di questi effetti soglia, al di là dei quali possono prodursi effetti molto più rilevanti delle cause apparenti, sono alla base della famosa frase con cui spesso si intende sintetizzare il messaggio (o uno dei messaggi) della teoria della complessità: in certe condizioni, un battito d'ali di farfalla in Patagonia scatena una tempesta nel Golfo del Messico. Per impiegare un esempio meno immaginifico, in certe condizioni di malessere accumulato, è sufficiente l'insulto volgare di un ministro degli interni per provocare, come è recentemente in Francia, lo scoppio apparentemente sorprendente e imprevedibile di tensioni a lungo accumulate.

Causalità non lineare con effetti soglia, irreversibilità dei fenomeni (presenza quindi di una freccia del tempo), effetti di retroazione cumulativa che rinforzano gli effetti iniziali (*feedback* positivi), processi di interazione che danno luogo all'emergere di strutture complesse organizzate: tutto ciò produce effetti imprevisi e imprevedibili. Il mondo della complessità, è stato detto<sup>3</sup>, è il mondo dell'incertezza ontologica, cioè il mondo dell'impossibilità di prevedere quali entità saranno presenti nel futuro: chi avrebbe potuto prevedere sulla base dell'analisi della situazione presente nel 1960, la caduta dell'URSS e l'ascesa della Cina, la formazione del blocco dei paesi petroliferi, la presenza del personal computer, di Internet, l'impiego del personal computer come telefono e viceversa l'impiego del telefono come personal computer?

Quali scelte razionali sono possibili all'interno di organizzazioni immerse in una così profonda situazione di incertezza? Poiché non è possibile fare previsioni sull'evoluzione del contesto - esso infatti risulta dall'interazione di troppi attori ed eventi non controllabili - la cosa più razionale è concentrare l'attenzione sulla qualità e sulle potenzialità delle relazioni su cui l'organizzazione esercita, o cerca di esercitare, un coordinamento. Qui emerge, tuttavia, quello che è stato definito il "paradosso del controllo".

3. Viviamo in un'epoca di paradossi. Siamo, si sente ripetere spesso, nella società dell'informazione. Eppure accanto a tante informazioni, non c'è mai stata tanta disinformazione (al punto che essa è stata utilizzata di recente per

<sup>2</sup>Vedi R. Serra e G. Zanarini, *Tra ordine e caos*, CLUEB, Bologna 1986, p. 17.

<sup>3</sup>D. Lane, *Ontological Uncertainty and Innovation*, in «*Journal of Evolutionary Economics*», n. 1, 2005.

spingere alla guerra la maggioranza delle popolazioni più ricche e –si presume- più informate del pianeta). Accanto al paradosso dell'informazione, c'è quello della globalizzazione liberista: non c'è mai stata tanta concorrenza, e mai tanta concentrazione di capitali. E poi ancora il paradosso del progresso: mai tante innovazioni per risparmiare tempo (nel lavoro domestico, nei trasporti ecc.), e mai tanta carenza di tempo da dedicare alla cura di se stessi. E così via. Questi paradossi derivano in gran parte da stereotipi, cattive categorie analitiche che operano semplificazioni a partire da osservazioni incomplete, o inesistenti, frutto di disinformazione più o meno interessata, se non di malafede. Questi paradossi, a ben vedere, segnalano spesso la presenza, nella realtà, di spinte o elementi contrastanti, non racchiudibili in una semplice formula o in uno slogan. Queste formule e questi slogan riflettono molto spesso quella che potremmo chiamare la "cultura del venditore": una cultura che conduce ad amplificare unilateralmente solo alcuni aspetti, sottacendo o minimizzando (mettendo sotto il tappeto, potremmo dire) tutti i lati oscuri e contraddittori. Nelle organizzazioni, assai spesso, questa cultura unilaterale assume la forma della logica del controllo. Ne nasce quello che è stato chiamato il Paradosso del controllo nelle organizzazioni.<sup>4</sup> Streatfield è un manager che ha assunto vari livelli di responsabilità in imprese dedicate alla ricerca avanzata di prodotti farmaceutici, un settore esposto ad elevata incertezza (sui risultati della ricerca, sui destini delle aziende a causa della minaccia di incorporazioni, fusioni, chiusure di stabilimenti ecc.). Descrive la sua esperienza in termini che possono, spero, indurre alcune utili riflessioni più generali sulle tensioni e spinte contrastanti presenti in organizzazioni anche molto diverse. Il modo tradizionale di affrontare i problemi del cambiamento nelle organizzazioni è quello di individuare nell'esercizio del controllo la principale funzione dei dirigenti. In un'organizzazione, mantenere il controllo del cambiamento dell'organizzazione nel passaggio dal presente al futuro è considerato il principale compito dei dirigenti, mentre "perdere il controllo" è considerato il principale pericolo da evitare: attorno alla dicotomia "avere il controllo" - "non avere il controllo" si costruiscono quindi le valutazioni dei dirigenti, e le loro decisioni. L'idea tradizionale è che i dirigenti osservano il sistema dall'esterno, propongono obiettivi da raggiungere, individuano strategie di comportamento per realizzarli. Il movimento verso il futuro consiste nel dispiegare nel futuro uno stato già presente nel presente e nel passato. Man mano che si procede, tutte le variazioni dal percorso previsto sono riconosciute come errori o incidenti da correggere per poter riprendere il cammino lungo il percorso tracciato in precedenza. L'azione dei dirigenti, quindi, dà forma sia all'organizzazione che al suo movimento nel tempo. Il cambiamento dell'organizzazione è stabile, regolare, prevedibile e, in linea di principio, si svolge in un regime di certezze. Tutti gli aspetti che si collocano in direzione opposta a quelli del controllo vengono classificati sotto l'etichetta "mancanza di controllo" e quindi di fatto rimossi dall'attenzione, e/o considerati deviazioni da correggere. Questi aspetti comprendono per esempio: risposte e reazioni in contrapposizione a progetti, piani, intenzioni; incertezza in contrapposizione a certezza; mancanza di conoscenza e di informazioni in contrapposizione a conoscenza e informazioni; assenza di consenso e presenza di conflitti in contrapposizione a consenso e conformismo, relazioni formali in

<sup>4</sup> Philip J. Streatfield, *The Paradox of Control in Organizations*, Routledge 2001, pubblicato in una collana intitolata Complexity and Emergence in Organizations dell'Università di Hertfordshire.

contrapposizione a relazioni informali, chiarezza in contrapposizione a confusione, ciò che è “prevedibile e certo” in contrapposizione a “imprevedibile e incerto”. Nella logica del controllo, che informa spesso le organizzazioni, non c’è spazio per il paradosso, cioè la presenza simultanea di condizioni opposte: mantenere il controllo e contemporaneamente non mantenerlo. L’impostazione della complessità, invece, propone di riconoscere il paradosso, convivervi, e utilizzarlo per la costruzione del cambiamento. Un’organizzazione non è vista come un sistema astratto, rigido e preformato, ma come un insieme sistematico

**Complessità: riconoscere il paradosso, convivervi, e utilizzarlo per la costruzione del cambiamento**

(*pattern*) di relazioni interconnesse situate nello spazio e nel tempo. Anche i dirigenti sono parte dell’organizzazione, e contribuiscono con le loro azioni a sollecitare risposte, o a fornire risposte alle azioni degli altri. I partecipanti di questo processo circolare di *interazione comunicativa* partecipano alla costruzione del significato dell’organizzazione e quindi alla creazione del futuro.

Accettare il paradosso non implica che i dirigenti “perdono il controllo”; significa riconoscere che le situazioni sono simultaneamente “sotto controllo” e “fuori controllo”, stabili e instabili, regolari e irregolari, prevedibili e imprevedibili. L’errore, la deviazione, può essere fonte di azioni e trasformazioni positive, e non solo incidente di percorso da rimuovere senza discutere. Vivere nel paradosso significa riconoscere che sarebbe sbagliato descrivere i compiti dei dirigenti di un’organizzazione in termini di “mantenere il controllo” e di riuscire ad acquisire il consenso per farlo accettare: si tratta soltanto di uno dei due poli dell’esperienza paradossale del coordinamento. L’altro polo, quello del “non avere il controllo” deve essere in primo luogo riconosciuto, e poi utilizzato anch’esso nella costruzione del significato dell’organizzazione. È necessario riconoscere che la sensazione di non “avere il controllo” genera ansia (e anche per questo spesso viene rimossa) proprio perché si avverte che l’assenza di controllo può determinare perdita di significato, fallimento degli obiettivi ecc. Convivere con il paradosso implica quindi convivere coraggiosamente con l’incertezza, e partecipare con gli altri nei processi di costruzione di quei significati, potenzialmente nuovi, che quando si verificano i cambiamenti, emergono dalle ceneri dei vecchi significati. Un coordinamento efficace è quello che non si propone l’obiettivo del controllo, ma, attraverso la costruzione di significati transitori, agevola la partecipazione di tutti alla costruzione del significato dell’organizzazione che alla fine emerge da queste interazioni, e cioè da queste conversazioni.

Nella prospettiva della complessità, le persone che compongono, con le loro interazioni, le organizzazioni, appartengono simultaneamente ad una pluralità di livelli. Ma anche le stesse *organizzazioni* operano con altre organizzazioni, e dalle loro interazioni possono emergere una pluralità di ulteriori livelli. In entrambi i casi (sia che si tratti di persone che di organizzazioni), non esiste una gerarchia senza una rete di relazioni, ma all’inverso la stessa rete di relazioni contribuisce a far emergere (almeno in parte) la forma dell’organizzazione, e quindi la forma della gerarchia. Quest’ultima viene continuamente ridefinita e rinegoziata nella (e dalla) rete di interazioni: Si può dire quindi che, almeno in parte, al di là degli organigrammi formali, la forma della gerarchia emerge dal tessuto reale delle relazioni e delle comunicazioni discorsive.

La pluralità di appartenenza implica che ciascuno può essere simultaneamente cittadino di un quartiere, di una città, di una regione, ma anche dell’Italia, dell’Europa,

della comunità umana. E, contemporaneamente appartenere anche ad una comunità piccola o grande, che condivide pratiche di lavoro e di svago, credenze e miscredenze. Per le persone, come per le organizzazioni sociali, non c'è quindi una sola identità, ma una pluralità di identità. La ricchezza delle relazioni trae origine sia dalle differenze sia dalla consapevolezza della comune appartenenza a qualcuna delle innumerevoli reti sociali che intersecano le nostre vite.

## LOREDANA SCIOLLA

### Complessità

A volte “complessità” è semplicemente sinonimo di “complicatezza”. Nel linguaggio comune – e non solo in questo - esprime spesso il disagio dell’osservatore di fronte a una realtà sociale che sembra sfuggire alla comprensione, sia esso il politico che deve governare, l’imprenditore che deve decidere o lo scienziato sociale che deve interpretare, spiegare.

Il processo di crescita della complessità sociale

Dalla teoria dei sistemi: complessità” come la ricchezza delle relazioni e loro interdipendenza

Se guardiamo all’analisi della società da parte delle scienze sociali vediamo che esiste anche un uso meno allusivo e più analitico che tenta con questo termine di fare i conti con alcuni fenomeni sociali che non si lasciano imbrigliare in categorie più tradizionali. Dalla teoria dei sistemi (Ashby 1971) la sociologia ha tratto l’idea che il concetto di “complessità” tenda a segnalare la ricchezza delle relazioni presenti fra le varie parti del sistema e come loro interdipendenza. Questa versione della complessità sociale – anche se ancora non si utilizzava il termine – era già radicata nel pensiero sociologico classico, quando autori come Durkheim, Simmel e, successivamente, Parsons nel tentativo di cogliere i processi di fondo della modernità, parlavano di crescente *differenziazione sociale*. Si mettevano in luce due aspetti: 1) la *moltiplicazione* delle parti, dei gruppi sociali e delle associazioni, legata alla divisione del lavoro e alla specializzazione dei ruoli; 2) la loro *interdipendenza funzionale*, ossia la complementarità delle funzioni svolte, connessa anche alla moltiplicazione e rafforzamento delle reti comunicative.

Descritto in questi termini, si tratta di un processo in corso da secoli, ma che ha subito un’accelerazione enorme nel Novecento e che vede l’autonomizzarsi di sfere e istituzioni sociali (la sfera economica si separa da quella politica, la sfera pubblica da quella privata) e il moltiplicarsi delle associazioni, gruppi, organizzazioni all’interno di ogni singola sfera. Ne è un indicatore la proliferazione dei ruoli professionali che deriva sia dalla scomposizione di ruoli all’origine unitari (come nel caso del medico, dell’avvocato, dell’ingegnere) sia dall’emergere di specializzazioni e tecniche interamente nuove (l’informatico, il consulente finanziario ecc.).

Questa versione della complessità sociale non mette in dubbio la possibilità di ricondurre a qualche tipo di unità la moltiplicazione delle differenze, né rappresenta in maniera problematica le conseguenze sull’azione e sull’identità degli individui. Non viene messo in discussione il rapporto tra autonomia individuale e legami sociali. Si mette in luce, piuttosto, che la differenziazione sociale sviluppa l’individualità, ma senza per questo disarticolare e minare la coesione sociale (la solidarietà nei termini di Durkheim, l’integrazione in quelli di Parsons).

Tuttavia, osservando l’esperienza della vita urbana dei primi del Novecento, già Simmel comincia a suggerire l’idea che la differenziazione sociale significhi anche una certa *disarticolazione e perdita di concentricità* dei gruppi sociali di cui l’individuo fa parte. In sostanza le cerchie sociali non solo si moltiplicano, ma *perdono* la loro concentricità. Ciò significa che una cerchia sociale non rimanda più automaticamente all’altra, in una serie di cerchi concentrici. Nascere in una certa famiglia, ad esempio, consentiva l’accesso a una professione, che identificava anche la posizione di classe dell’individuo, l’ingresso in un’associazione professionale, in un circolo culturale e un partito politico entro una traiettoria congruente e più o meno “eredita-

ria", in cui ciascuna associazione comprendeva quella di livello inferiore, appunto come una serie di cerchi concentrici. Nelle società moderne – sottolineava già Simmel - l'individuo "migra" da un gruppo a un altro gruppo che non hanno più, se non assai labili, riferimenti reciproci, in cui cioè i passaggi dall'uno all'altro non sono automatici. Se precedentemente l'individuo dalla culla alla tomba faceva sempre parte dello stesso "mondo", ora si potrebbe dire che l'individuo pendola tra "mondi" diversi, con reti di relazioni, interessi, simboli e a volte valori differenti e spesso contrastanti. Simmel pensava soprattutto alla funzione emancipativa di questo processo che, allentando i legami stretti, ma soffocanti, con un unico gruppo (la famiglia, il clan) e consentendo all'individuo di entrare a far parte di una pluralità di cerchie sociali, sviluppava la sua libertà e capacità autonoma di scelta, la sua individualità. Tuttavia Simmel non portava alle estreme conseguenze questo discorso, configurando una crisi di coesione sociale, ossia il separarsi della logica delle parti dal tutto. Egli infatti pensava che a modificarsi non fosse solo il numero e la forma delle cerchie di riconoscimento sociale, ma anche la loro dimensione. Sopra le diverse, spesso simultanee, appartenenze l'individuo moderno poteva fare riferimento a una dimensione più ampia che era la dimensione statale della cittadinanza. La perdita di molti vincoli di appartenenza pre-statali (unità territoriali, principati, comunità agricole) era compensata dall'acquisizione della cerchia più ampia dell'unità statale, che aumentava l'ambito delle decisioni e della libertà personale. Ancora una volta l'individualità sempre più esuberante era salvaguardata senza sacrificare i legami sociali.

L'analisi della disarticolazione e della perdita di concentricità come possibilità di emancipazione e di "migrare" da un gruppo all'altro

## Pluralità

Alcune letture contemporanee della complessità sociale radicalizzano, si potrebbe dire, l'idea simmeliana della *pluralizzazione* e *perdita di concentricità*, sottolineando i fenomeni di disarticolazione e dissociazione sociale che si instaurano nelle società

La pluralizzazione e la perdita di concentricità: il rischio di legami labili tra posizioni e individui

contemporanee, comunque le si voglia chiamare, postmoderne o tardomoderni o, riferendosi all'organizzazione del lavoro, postfordiste. Questa disarticolazione, che è l'effetto perverso, come ha sostenuto Gallino (1979), degli stessi processi associativi, investe poi in gradi e forme diverse le varie società nazionali. Secondo Gallino, ad esempio, l'esito della pluralizzazione sarebbe la formazione di una pluralità di sotto-sistemi (formazioni economico-sociali), i cui connotati spaziali sono molto sfumati, che determinano la *labilità del legame tra posizione e individui*, efficacemente riassunta dall'immagine della "pendolarità". Al limite chi partecipa all'"alternanza" tra posizioni differenti può "svolgere ad esempio una funzione pubblica o privata al mattino, esercitare un'attività imprenditoriale al pomeriggio, fruire verso sera dell'assistenza pubblica, senza mai diventare in modo permanente funzionario o imprenditore o assistito".

La labilità del legame tra individuo e posizione sociale si accentua con le trasformazioni subite dal lavoro nella fase postfordista, in cui – come ci ricorda Sennett (2000) – il capitalismo flessibile con la sua pratica di spostare all'improvviso i lavoratori dipendenti da un posto all'altro, da un incarico all'altro, incrina ciò che dava il senso della durata e del controllo sulla propria vita: la traiettoria, ben espressa dall'etimologia del termine inglese "career", ossia "strada per carri". Il lavoratore

dipendente fordista, quando entrava nel lavoro, si avviava lungo binari ben tracciati, in una direzione che avrebbe seguito per tutta la vita. Ciò generava un senso di sicurezza, del valore del proprio lavoro, favoriva la dedizione verso l'impresa e la creazione di legami di fiducia e di lealtà nei confronti degli altri.

La labilità del legame tra individuo e posizione sociale ha dei risvolti diretti sul modo con cui si fa esperienza non solo del lavoro, ma anche delle molteplici relazioni sociali in cui l'individuo è coinvolto. Aumenta il distacco e la distanza sociale tra il soggetto e ogni associazione o gruppo a cui di volta in volta partecipa. Se l'individuo è coinvolto in molti gruppi, nessuno dei quali ha una supremazia, in nessuno di essi investirà completamente le proprie risorse. Il coinvolgimento sarà dunque sempre solo parziale. Il sintomo più evidente, sul piano psicologico, che forse tutti abbiamo provato almeno una volta, è la sensazione di sdoppiamento, di essere lì ma anche "altrove".

Ma c'è un altro aspetto del processo di crescita della complessità sociale che è stato lasciato in ombra soprattutto dalle analisi che affrontano il problema della descrizione

**La numerosità e la incommensurabilità delle alternative**

del sistema sociale con un apparato concettuale di tipo sistemico. Mi riferisco alla dimensione *simbolica* dei processi di differenziazione: la moltiplicazione dei codici e dei segnali, la pluralizzazione dei modelli culturali alimentata dalla "concorrenza" delle agenzie di socializzazione e il conseguente *surplus* di possibilità sia oggettive sia percepite dai soggetti (Sciolla 1983). Entro questa dimensione la *pluralità* non indica più solo la *numerosità* delle alternative rispetto a cui l'individuo deve scegliere, ma anche la loro *incommensurabilità*, ossia la possibilità che le alternative non siano ordinabili facilmente, ma si presentino come conflitti tra valori e modelli culturali, i cui codici sono reciprocamente in traducibili.

## Confini

È proprio questo aspetto della complessità a porre in maniera forte, diversa dal passato, il problema dell'identità. I limiti del soggetto – in questo caso – non sono solo più limiti di calcolo (le alternative sono troppo numerose), ma mettono in discussione la sua unitarietà. La pluralità nel suo duplice aspetto, di molteplicità di riferimenti e contrasto di modelli culturali (valori), ha delle conseguenze soprattutto su una delle due componenti di cui è costituita l'identità (di un soggetto individuale o anche collettivo): quella di stabilire dei *confini* tra sé e gli altri, identificando e rendendo riconoscibile il soggetto agli occhi propri e del mondo. Arriviamo così al terzo termine in discussione: quello di "confini". Dobbiamo però fare un passo indietro, e soffermarci su quello che chiamerò il *paradosso dell'identità*. Innanzitutto l'identità non è concepita in termini essenzialisti, come una sostanza, una sorta di "anima" che il soggetto "scopre" rivolgendo l'attenzione al proprio interno, ma come un'autorganizzazione dinamica, composta di parti che svolgono funzioni differenziate. Sono principalmente due le componenti che emergono dagli studi socio-psicologici che si sono occupati del concetto di sé.

La prima, pur essendo stata chiamata in vari modi, indica l'operare all'interno del sé di una componente attiva che si *auto-riconosce* come entità distinta dall'ambiente ed esplica la funzione di controllo sia sul mondo esterno sia su una seconda componente del sé, più passiva, che nell'individuo singolo è costituita dal riconoscimento degli altri. Possiamo chiamare la prima funzione *integrativa* in quanto, integrando aspetti

**La complessità e l'identità**

diversi, conferisce stabilità e continuità nel tempo al soggetto e la seconda *locativa*, poiché - attraverso processi di classificazione e di riconoscimento sociale - consente di collocare l'individuo entro categorie più ampie, entro confini che lo rendono affine agli altri che con lui li condividono (Sciolla 1994; 2005). Si può anche dire che mentre in base alla dimensione locativa la persona si identifica con altri individui o gruppi, ottenendone riconoscimento sociale, in base alla dimensione integrativa si differenzia dagli altri, si individua, nel senso che diventa un soggetto con caratteristiche peculiari, individuali appunto.

**La funzione integrativa e la funzione locativa nella costruzione della identità**

Possiamo ritrovare queste due dimensioni anche come moduli tipici di rispondere alla domanda "chi sono"? Posso rispondere in base alla seconda dimensione, dicendo, ad esempio, "sono una cittadina italiana" sottolineando la mia appartenenza a una comunità politica, ossia ciò che mi accomuna e rende uguale ad altri. Posso rispondere anche in base alla prima dimensione dicendo "sono una persona che ha compiuto certe scelte e non altre", mettendo quindi l'accento sulla coerenza della mia biografia, su ciò che mi differenzia da tutti gli altri, anche da quelli a me più affini. In ciò consiste il "paradosso": il fatto che l'identità richiama nello stesso tempo identificazione e individuazione, uguaglianza con altri e differenza da tutti gli altri

**Il paradosso dell'identità: identificazione e individuazione; uguaglianza con altri e differenza da tutti gli altri (unicità)**

(unicità). Il paradosso è però apparente, perché in realtà esiste, come ha messo in luce l'analisi socio-psicologica, un tendenziale equilibrio tra le due componenti. In altri termini, la capacità di stabilire una continuità temporale e una consistenza simbolica, nonostante i cambiamenti, si basa sul riconoscimento da parte degli altri che sono per noi importanti e con cui interagiamo. Quando si instaura una dissonanza tra etero e autoriconoscimento tendiamo a superarlo, o adattandoci alla definizione degli altri o, con maggiore difficoltà, a modificare la definizione che gli altri danno di noi (come è successo con alcuni movimenti di protesta intesi a trasformare un'identità stigmatizzata in una positiva).

Questo duplice volto dell'identità è stato messo bene in luce da Norbert Elias (1987) che ha parlato, nella costituzione dell'identità sociale, del realizzarsi di un equilibrio Io-Noi, che non è immobile, ma si modifica nel corso del tempo, nel passaggio alla società moderna e da questa a quella tardo-moderna attuale. L'equilibrio Io-Noi si modifica da una prevalenza del Noi a quella dell'Io. Si tratta di un processo di individualizzazione, in cui delle due componenti dell'identità - l'individuazione e l'identificazione - è la prima a svilupparsi maggiormente rispetto alla seconda. Ciò che la complessità sociale minaccia è infatti proprio questo equilibrio, in quanto erode i legami sociali dati per scontati, e rende i confini del sé più labili e indefiniti.

### **Il ritorno ambiguo della comunità (e dei confini)**

Qualcuno, portando alle estreme conseguenze questo discorso, ha avanzato l'idea che il sé abbia perso ogni consistenza e capacità di orientare l'azione, disgregandosi e frammentandosi, divenendo un "sé plurale", collegamento precario tra "eventi che accadono all'individuo" (Berger 1992, 13; cfr. Sciolla 1995, 41). Chi meglio di Ulrich, il protagonista dell'opera di Musil, può esprimere questa peculiare labilità, indefinitezza, proteiformità dell'identità moderna? Secondo le parole di Peter Berger: "Ulrich sembra avere molte qualità, ma in realtà non ne ha nessuna. 'Per lui nulla è saldo', tutto è trasformabile, e non ha nessuna idea di cosa sia egli stesso come un

intero" (Berger 1992, 20). Corollario di questa disintegrazione e collasso del sé sarebbe la frenetica e ossessiva, ma del tutto inconcludente e illusoria, ricerca di auto-realizzazione e benessere psicofisico.

La figura forse più nota con cui si vuole segnalare questa caduta di confini tra sé e il mondo è quella mitica di Narciso elevato da Christopher Lasch (1978) a paradigma della vita morale contemporanea. In una "epoca di aspettative decrescenti" l'individuo, incapace di plasmare il mondo secondo il proprio progetto come avevano fatto i pionieri dell'individualismo classico, si accontenta, come Narciso, di usare il mondo come uno specchio, per vedervi riflessa la propria immagine. Per Lasch il narcisismo non è, però, solo una metafora, ma indica la diffusione a livello di massa di una precisa patologia della psiche che implica, tra le altre cose, un'implosione della personalità, una svalutazione degli altri, un impoverimento della vita personale insieme ad un'esperienza soggettiva di vuoto; inoltre, a differenza di quanto suggerisce il mito di Narciso, che si innamorò di se stesso fino a morire, il moderno narcisista non prova amore per se stesso o autocompiacimento, ma si difende da un mondo sempre più minaccioso sviluppando strategie minime di sopravvivenza. Ciò che hanno in comune queste immagini è la rappresentazione di un'identità fragile, proteiforme, inafferrabile che è tale perché non ha più punti stabili di ancoraggio, perché è un'identità senza radici.

Eppure c'è qualcosa di troppo semplice in questa rappresentazione. Il contesto della complessità non è solo un campo minato per l'identità, ma offre anche opportunità

**La prevalenza dell'IO e la compensazione e il recupero del NOI** nuove che il soggetto cerca di gestire e di sfruttare a proprio vantaggio con strategie non solo difensive ma di controllo e di adattamento all'ambiente. La moltiplicazione delle possibilità, l'espansione e diversificazione delle cerchie sociali da un lato aumentano enormemente le situazioni di conflitto (tra valori, credenze, ruoli, entro uno stesso ruolo) e quindi l'incertezza e ambivalenza interna al soggetto (quando non addirittura la contraddittorietà), dall'altro lato comportano per quest'ultimo un aumento di risorse e possibilità relazionali, un maggior grado di scelta nell'attivazione e disattivazione dei rapporti interpersonali. Soprattutto, lo squilibrio dell'identità nella direzione di una prevalenza dell'io non può non suscitare tendenze alla compensazione e al recupero del "noi".

I processi di modernizzazione e di globalizzazione (unificazione politica e linguistica, diffusione dell'istruzione scolastica, mobilità territoriale e cosmopolitismo industriale, crescita dell'interdipendenza economica e della comunicazione) non si sono limitati ad erodere antichi vincoli comunitari e ad abbattere antiche differenze culturali, ma legano indissolubilmente le possibilità di accesso alle risorse e al riconoscimento sociale al possesso di precise competenze linguistiche, capacità formali e caratteri personali (disponibilità alla mobilità, separazione dei ruoli ecc.). Le forme di esclusione dal centro cosmopolita ed egualitario generano spesso ostilità, conflitti negli individui e nei gruppi lasciati ai margini. In molti casi il rafforzamento di tratti distintivi o addirittura il recupero di retroterra culturali collettivi di cui si è persa la memoria diventano un requisito indispensabile per ottenere riconoscimento pubblico. Non ci troviamo di fronte all'etica minimalista della sopravvivenza, ma, al contrario, alla lotta tutt'altro che narcisista per il riconoscimento pubblico ad essere un "soggetto" di diritti.

A volte, però, la reazione ai processi di modernizzazione assume la forma ambigua

del recupero di tradizioni (più o meno "inventate"), come avviene ad esempio per i gruppi e movimenti etnici. Altre volte, come nel caso dei movimenti religiosi fondamentalisti (nell'ambito dell'islam, del cristianesimo, dell'ebraismo), si tratta di una rivolta contro la modernità che però si presenta, nello stesso tempo, come rottura nei confronti della tradizione e ritorno alla purezza originaria che si intende restaurare. Se la modernità è il nemico da combattere, anche la tradizione ha avuto il torto di allontanarsi dalle origini. In questi casi l'equilibrio instabile tra le due componenti funzionali dell'identità (identità-io/identità-noi) tende a sbilanciarsi completamente verso l'identità-noi, o, se si preferisce, verso l'identificazione in una collettività. Il carattere antagonista e polemico di questi gruppi, che delimitano in modo netto i propri confini rispetto a un "altro" sentito come ostile, costituisce tipi di identità personale stabili e coerenti, ma chiusi e scarsamente individualizzati.

Dunque l'esigenza di più stretti vincoli sociali non è oggi venuta meno e, anzi, rischia di perdere di vista ciò che l'erosione di confini aveva comunque comportato di positivo: la diffidenza verso la conservazione di un'identità rigida, obbediente, sacrificabile e sottoposta al "partito dai mille occhi", quell'assimilazione estrema dell'io nel Noi incarnata dai totalitarismi del Novecento. Nessuno appare ora più disposto a farsi schiacciare da un Noi oppressivo e uniforme e nessuno si lascia inchiodare in un ruolo sociale prestabilito (nei cui confronti prende anzi, ostentatamente, le distanze). Ma ciò non significa affatto che i legami sociali siano stati recisi, né che il narcisismo e il "post-moderno" trionfino.

**Articolare l'esigenza di comunità senza cancellare le differenze individuali** Bisogna dunque articolare diversamente l'io e il noi dell'identità, spezzando il circolo autoreferenziale dell'io e ricostruendo un Noi capace di rafforzare il legame sociale senza attentare all'autonomia degli individui, in grado cioè di interiorizzare l'esigenza di comunità senza cancellare le differenze individuali.

#### Riferimenti bibliografici:

- Ashby, W.R. (1971), *Introduzione alla cibernetica*, Torino, Einaudi.
- Berger, P. (1992), *Robert Musil e il salvataggio del sé*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- Elias, N., (1987), *Die Gesellschaft der Individuen*, Frankfurt, Suhrkamp; trad. it *La società degli individui*, Bologna, Il Mulino, 1990.
- Gallino, L. (1979), *Effetti dissociativi dei processi associativi in una società altamente differenziata*, in "Quaderni di Sociologia", XXVIII, n. 1, pp. 1-23.
- Lasch, C. (1978), *The Culture of Narcissism*, New York, Norton; trad. it. *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani, 1981.
- Sciolla, L., (1983), *Identità. Percorsi di analisi in sociologia* (a cura di), Torino, Rosenberg & Sellier.
- Id. (1994), *Identità personale e collettiva*, in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, vol. IV, pp. 496-506.
- Id. (1995), *La dimensione dimenticata dell'identità*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", XXXVI, 1, pp. 41-52.
- Id. (2005), *Identité*, in M. Borlandi, R. Boudon, M. Cherkaoui e B. Valade (a cura di), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Sennett, R. (2000), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli.



I diritti dell'infanzia in Europa: una sfida etica e educativa

*Christoph Baker*

Assistente del Direttore Generale UNICEF Italia

Un approfondimento. Le funzioni del coordinatore pedagogico  
nel sistema rumeno e portoghese: due borse di studio  
promosse dal Comitato Simonetta Andreoli

*Sandra Benedetti*

Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza - Regione Emilia-Romagna

I servizi educativi per l'infanzia in Portogallo:  
figure e funzioni di coordinamento fra opacità e trasparenza

*Nadia Bertozzi*

Coordinatrice pedagogica,

Servizio Sviluppo qualità educativa e Direzione pedagogica - Comune di Forlì

*Michela Schenetti*

Dottore di ricerca in Pedagogia - Dipartimento di Scienze dell'Educazione - Università di Bologna

La professionalità e la funzione di coordinamento pedagogico  
nel sistema educativo rumeno: uno sguardo ai servizi di Sibiu

*Maria Pia Casarini*

Coordinatore pedagogico Comune di Vergato (BO)

*Laura Malavasi*

Coordinatore pedagogico Coop. Argento Vivo - Correggio (RE)



Quando ride un bambino  
Sia biondo che bruno  
La terra prende un punto  
Quando ride un bambino  
Sia bianco sia nero  
Il mare prende un punto  
Quando ride un bambino  
Sia bimbo che bimba  
Il cielo prende un punto  
Quando ride un bambino  
Il mondo prende un punto  
E forse anche di più

(Plumini – Quando ride un  
bambino)

## BEVO PER RICORDARE EMMI PIKLER

(Cocktail ungherese bevuto fino al  
1984)

### Ingredienti:

- 1/3 d'autonomia versus dipendenza del bambino e della bambina, in relazione agli interventi educativi dell'adulto
- 1/3 di sicurezza in termini di relazioni affettive stabili bambino/adulto, legata alla fiducia che si crea durante le cure del corpo
- 1/3 di condizioni ambientali che permettono al bambino e alla bambina spazi e tempi di gioco in cui esprimere libertà di movimento

## BEVO PER RICORDARE LORIS MALAGUZZI

(cocktail italiano bevuto dal 1920 al 1994)



Filastrocca corta corta  
Il porto vuole sposare la porta  
La viola studia il violino  
Il mulo dice: mio figlio è il  
mulino  
La mela dice: mio nonno è il  
melone  
Il matto vuole essere un  
mattone  
E il più matto della terra  
sapete cosa vuole?  
Vuole fare la guerra!

### Ingredienti:

- 1/3 d'idea che dalla nascita il bambino e la bambina vogliono essere in relazione affettiva attiva e complessa, anche con persone che non sono di famiglia
- 1/3 d'impegno a progettare nidi amabili, vivibili, documentabili, caldi e a misura di bambino e di bambina
- 1/3 di convinzione che nel bambino e nella bambina la sicurezza e il senso d'appartenenza si sviluppino grazie alle relazioni privilegiate con gli adulti e con i coetanei, possibilmente in piccoli gruppi ("Ogni nido e scuola dell'infanzia dovrebbe avere almeno un'atelier")

## I diritti dell'infanzia in Europa: una sfida etica e educativa

CHRISTOPH BAKER

In quasi tutti i paesi industrializzati, l'UNICEF ha dei Comitati Nazionali che danno un grande sostegno all'attività dell'Unicef nel mondo. Oggi i Comitati Nazionali, con la raccolta fondi, portano più di in terzo dei fondi a disposizione dell'Unicef che lavora in 158 paesi del mondo per l'attuazione di programmi che magari già conoscete, come le campagne di vaccinazioni, l'aiuto ai bambini in guerra e vittime dei terremoti (proprio questo anno abbiamo avuto la Tsunami e adesso il terremoto in Pakistan). Queste sono situazioni che richiedono molto sostegno e molte risorse. Ma un'altra parte molto importante del nostro lavoro, è quello che in inglese si chiama "advocacy", una parola un po' difficile da tradurre, ma che vuole dire sensibilizzazione, ma anche pressione per fare sì che la cultura dei diritti dell'infanzia diventi la prassi per le nostre società.

Mi piace quindi parlare di questo approccio, nel quadro europeo, perché nel nostro immaginario collettivo, spesso e volentieri si pensa che in Europa ormai i bambini stanno bene. Invece penso che siamo ancora ben lontani dall'avere una società in Europa che rispetti veramente i diritti dell'infanzia.

Ma fermiamoci un attimo a riflettere sul fatto che cent'anni fa, l'idea del diritto dell'infanzia era completamente sconosciuto anche in Europa, si era giusto all'inizio di un percorso che si interrogava sul fatto che forse i bambini non dovrebbero essere costretti a lavorare sedici ore nelle miniere, oppure sedici ore nelle fabbriche; nessuno pensava che forse il bambino ha un ritmo e delle capacità fisiche un po' minore di un adulto, e che quindi bisognerebbe incominciare a rispettare un po' questa differenza.

I primi testi legislativi sulla protezione dell'infanzia, che in fondo sono i primi che riconoscono all'infanzia una specificità, li troviamo nel periodo appena antecedente alla Prima Guerra Mondiale in Inghilterra. Poi con la creazione dell'organizzazione internazionale del lavoro, si comincia ad avere qualche trattato. Ma fondamentalmente pensate che si è dovuto aspettare il 1959 per avere una dichiarazione sui diritti dell'infanzia che ancora non era vincolante, che era solo un bel testo, una dichiarazione d'intenti, ma che non vincolava i Governi. Abbiamo dovuto aspettare il 1989 per avere finalmente una convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia.

Qui farei giusto un accenno, certamente non esauriente, sull'infanzia nell'immaginario occidentale. Per tanto tempo si è guardato al bambino solo come un adulto in divenire, cioè una forza lavoro da sviluppare, e questo è un costante della società occidentale e dell'Europa. Non vi sono evidenze nella storia occidentale di società rispettose dei bambini in quanto tali.

Certo, con il passare del tempo, il bambino è diventato oggetto di assistenza, ma sottolineo oggetto. È molto importante ricordarlo: viene privilegiata la protezione dell'infanzia, ma con delle derive che si vedono nei recenti decenni, con il bambino che diventa anche oggetto di mercato. Teniamo presente che la visione dominante in Europa, come negli altri paesi industrializzati, è quella visione economica della vita che domina tutto il nostro quotidiano e che va a cozzare profondamente con un discorso sul diritto e la soggettività dell'infanzia.

Adesso, direi che siamo in una fase storica paradossale, perché in un certo senso, i

L'evoluzione legislativa

bambini in Europa sono una specie protetta, in via di estinzione, cioè tanti paesi non riproducono neanche più la loro popolazione, l'Italia e la Spagna sono all'ultimo posto nel tasso di riproduttività, siamo all'1,2% di riproduttività, bisogna arrivare al 2% almeno per dire che si mantiene la popolazione. Questo probabilmente è interessante, perché, secondo me, è uno delle cause maggiori di un certo tipo di atteggiamento che è in seno ad una società europea attuale.

Poi nel 1989, succedono queste due cose importanti: le Nazioni Unite approvano la convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e nello stesso periodo crolla il muro di Berlino! Inizia così l'era della complessità, e vedo che è una delle parole chiave del nostro incontro qui. Penso sia importante fare questo cenno storico anche perché l'idea di una convenzione sui diritti dell'infanzia è stata proposta dalla Polonia nel 1980. Poi ci sono voluti nove anni di negoziati serrati per arrivare al testo finale che, bisogna dirlo, aveva ben altre ambizioni in partenza. Ma è il risultato dell'accordo fra tutte le Nazioni della Terra, e voi potete immaginare che cosa vuol dire arrivare ad un compromesso di questo genere su una tematica così forte. Non tutte le culture della terra hanno lo stesso atteggiamento nei confronti dell'infanzia, e senza fare giudizi di valore, è però chiaro che in certe società l'infanzia è vista più come parte della comunità, in altre più come individuo, e queste sono le grandi diatribe che si trovano anche nel discorso sui diritti umani ancora in atto.

L'approvazione della convenzione sui diritti dell'infanzia significa una cosa molto importante, che sicuramente fa parte della vostra cultura professionale: per la prima volta nella storia delle civiltazioni, il bambino diventa soggetto di legge, cioè gli viene riconosciuta la cittadinanza alla stregua degli adulti. Con un piccolo difetto però, che il bambino non può votare. E questa è una delle ragioni per cui la soggettività del bambino viene così tante volte calpestata.

Tuttavia, quello che è interessante vedere è che, da questo percorso recente, sta comunque crescendo il bambino "protagonista", e questo è la cosa più interessante da osservare: il protagonismo del bambino nella propria società, nel proprio quotidiano, come viene gestito, come viene riconosciuto, che potenziale ha e quali sono i pericoli di essere poi invece frustrato.

Se ci fermiamo un attimo su quella che è la situazione attuale in Europa nel grande disegno di una unificazione di questo continente, di questo tentativo di arrivare ad una specie di nuovo quadro di riferimento geopolitico, si può dire per essere gentili che l'Europa è distratta, perché nei trattati che sono stati siglati dai paesi membri a partire da quello di Maastricht, l'infanzia quasi non appare e nel testo della convenzione, quella famosa che è stata più o meno affondata dal voto in Francia e in Olanda, si è avuta una battaglia di molte organizzazioni dell'infanzia per mettere almeno una riga sui diritti dell'infanzia. Ovviamente l'Europa rimanda in continuazione a tutte le legislazioni, a tutte le convenzioni in atto, però non c'è un'attenzione, un'inclusione del diritto dell'infanzia nel grande quadro di questa Europa. Questo temo è dovuto un po' al fatto che vige una confusione fra l'idea dei diritti e quella dei servizi. Si pensa di offrire già tanto ai bambini, stanno bene, e che quindi non possono stare male visto che hanno tutto a disposizione.

Ecco, questo qui è uno dei grandi equivoci del nostro, cosiddetto, mondo ricco: non è perché tu offri tutti i servizi, che poi alla fine il bambini è realmente soggetto della propria vita e riesce ad esprimersi con il suo vero potenziale. Però bisogna dire che anche la società civile tentenna. Non è che si veda una grande alternativa da parte

### Un'Europa distratta

delle forze della società civile, ONG, associazioni, ecc. È importante sottolineare che abbiamo ancora pochi strumenti a disposizione, e che sono ancora fragili e vanno rafforzati. In questo contesto, il mondo della scuola è una di quei campi di sperimentazione fondamentali.

Oggi, dobbiamo comunque tenere ben presente il panorama che abbiamo davanti a noi. Da una parte, l'evidenza di un iper-protezionismo dell'infanzia da parte degli adulti, che fa leva su di una psicosi generale che vorrebbe che là fuori ci sono solo pedofili che aspettano proprio il tuo figlio! È incredibile sentire certi genitori fuori dalle scuole come parlano di quel mondo lì, che poi sono loro che lo abitano e lo rendono così. D'altra parte, poi, c'è la violenza della vita quotidiana, e le immagini recenti delle banlieue francesi che bruciano, non devono essere accantonate come un problema che hanno solo i francesi perché non sanno come integrare le loro minoranza etniche. Non è vero: il potenziale di questa esplosione è in tutti i nostri paesi, perché una fetta intera di bambini e di adolescenti è esclusa in partenza, sa che non andrà da nessuna parte.

Non mi dilungherei qui su questo tema, ma tutte le città europee sono costruite sullo stesso modello, poche sono veramente originali per la qualità delle abitazioni, di dove e come sistemi le popolazioni; i ghetti sono dappertutto, le abbiamo in tutte le città europee, e il pericolo cova dappertutto: infatti ci sono state emulazioni in Olanda, Belgio, Danimarca.

Quindi, il problema della violenza nelle nostre città che si traduce, nelle scuole nel bullismo, è una grossa sfida, perché ci ricorda che per esempio la giustizia minorile forse è molto in ritardo ancora e che c'è un grosso lavoro da fare anche su questo per capire che cosa vuol dire veramente recuperare dei ragazzi. Si ha un bel dire che l'80% dei ragazzi arrestati nelle banlieue francesi erano già delinquenti, senza dire che per molti di loro delinquere è l'unico modo per procurarsi dei soldi, perché non possono trovare lavoro.

Poi c'è il fenomeno di quello che chiamo la cyber-invasione e la cyber-dipendenza, cioè il fatto che lo schermo (di TV, computer e cellulari) sia diventato il compagno di vita dei nostri figli. Su questo tema si fanno molti convegni, molti approfondimenti, fatto sta che il diritto all'informazione, il diritto al gioco, il diritto allo svago, alla fine viene "occupato" dai mezzi di comunicazione e a quel punto i diritti diventano dipendenza, e si passa dal protagonismo alla passività per non dire all'apatia.

**La solitudine** C'è poi la solitudine. In Europa ci sono tassi di suicidio adolescenziali molto alti. E questo tradisce probabilmente un atteggiamento generale della società, una sfiducia nel futuro e un momentaccio di una società vecchia che non trova modi di migliorarsi e di dare dei messaggi più incoraggianti ai ragazzi.

C'è anche un fenomeno che in Italia è al primo posto: quella che chiamerei l'adolescenza interminabile, cioè che si sta a casa fino a trentacinque anni! Allora ad un certo momento si evidenzia una distorsione: non si capisce più se uno è ancora bambino o già adulto, ma un adulto senza diritto di esserlo.

Insomma, è una delle cose che, secondo me, va affrontata anche molto prima nel percorso di crescita

**Le discriminazioni** Infine, dobbiamo affrontare anche e le conseguenze della globalizzazione e in particolare il discorso delle discriminazioni. L'immigrazione che arriva in Europa, per il momento è ancora fonte di molte discriminazioni e non è

**La cyber-invasione e la cyber-dipendenza**

**L'adolescenza interminabile**

per niente vero nella realtà che i bambini stranieri godano degli stessi diritti dei bambini che sono del paese che ospita. Sappiate che c'è il 20% della popolazione infantile in Europa che vive sotto la soglia della povertà e che ovviamente abbiamo ogni giorno l'evidenza di problemi che emergono come lo sfruttamento sessuale, la pedofilia, il lavoro minorile che è presente in tanti paesi, e il fenomeno forse più legato ai paesi dell'est europeo, dei bambini in istituzioni. E questa è una sfida molto grande per l'Europa: riuscire a non chiudere gli occhi e far finta che non c'è un problema di queste dimensioni, solo perché da noi non c'è più da tempo. Non possiamo dire che l'Europa è unita, e poi per certe cose chiudiamo gli occhi, non le includiamo dentro al pacchetto.

Ho scelto nel titolo di parlare della sfida etica e della sfida educativa. Potrei dire che bisognerebbe addirittura partire dalla filosofia per riconquistare elementi di un approccio diverso e creare le condizioni per il rispetto dei diritti, che vorrebbe dire finalmente arrivare ad una società dove i bambini sono riconosciuti come tale e hanno il loro potenziale garantito. Praticamente, lo dicevo prima, riscoprire il valore della vita come punto di riferimento essenziale, nel senso che, oggi i messaggi che vengono inculcati ai bambini sono spesso molto legati invece alla discontinuità, alla

**Diritti dei bambini e  
visione ecologica  
della vita**

morte, a cose che non ti danno una grande fiducia nella vita.

Va quindi messo al centro delle nostre riflessioni il passaggio da una visione economica della vita ad una visione ecologica della vita. Non possiamo fare nessun discorso sui diritti dei bambini, se non mettiamo anche in conto i diritti della natura, i diritti dell'ecosistema, che sono due rivoluzioni filosofiche profonde: l'uomo non può essere ridotto a macchina per produrre e consumare, deve riconoscersi come una specie vivente che rientra nel grande equilibrio della biosfera in cui viviamo.

Dobbiamo dunque ripensare i ritmi e gli spazi della vita quotidiana, questa è una delle grandi sfide. Lo vivo come genitore: faccio bei discorsi sull'ecologia, sui stili di vita, ma poi a casa non passa questo messaggio, perché sono sempre indaffarato e pieno di stress.

Ovviamente la grande costante in tutto questo, è che serve un disarmo del mondo degli adulti. Potrà sembrare un po' poetica come richiesta, ma mi chiedo perché abbiamo dimenticato che eravamo bambini? Qual'è questa cosa per cui a diciotto anni e un giorno, sembra che si chiude il sipario e da lì in poi, l'infanzia si riduce a piccole nostalgie? Perché non possiamo portare avanti il bambino e noi durante il resto della vita per equilibrare il nostro essere adulti? Perché l'adulto oggi ha creato una società che è esclusiva, cioè che esclude, che dice o sei un vincente o devi sparire? E in quella specie di tritacarne, ogni giorno ci passano milioni di ragazzi, perché non ci si riconoscono.

**Il disarmo del  
mondo degli adulti**

Per fare questo io suggerirei di ricominciare a creare quello che un tempo era la rete di sicurezza sociale, insomma il dialogo fra le generazioni. Qui abbiamo sempre più una popolazione anziana che non può essere scollegata dall'infanzia anche perché non sono tutti nonni, anzi sono molti adesso che non hanno nipoti, perché i figli non hanno fatto figli e allora come si mette insieme l'umanità e le storie umane per garantire un disarmo. E poi le passerelle interculturali? Io sono fortunato: sono mezzo americano, mezzo tedesco, nato in Svizzera, cresciuto in Francia e da vent'anni in Italia, io so che cosa vuol dire l'intercultura, cioè che c'è da approfittare di tutte le esperienze culturali. L'interculturalità è una grande dinamica, è una metodologia,

non è un punto di arrivo.

Un'altra considerazione riguarda l'idea che se offriamo tanti servizi garantiamo anche la libertà di bambini. In teoria è così. Ma se non c'è la sensazione di libertà, se non c'è la pratica della libertà, non ci siamo! Cioè, il diritto che hanno i **Tra offerta di servizi e libertà** bambini, per esempio, di andare dove vogliono, non lo praticano più. Amici di una ONG del Kenya che si occupano di ragazzi e ragazze di strada per toglierli dalla prostituzione e dallo sfruttamento, sono arrivati qui in Italia e la prima cosa che hanno chiesto è: noi siamo qui per parlare di bambini di strada, ma nelle vostre strade, dove sono i bambini? Non ci sono più. Che è successo alla vostra società? Un bel paradosso...

**Rispetto delle diverse stagioni dell'infanzia**

Quindi, penso che bisogna rimettere al centro della vita i sentimenti e le emozioni, l'importanza delle emozioni è fondamentale se vogliamo fare un percorso che dia veramente un riconoscimento alla soggettività dei bambini e ovviamente rispettare le stagioni dell'infanzia, questo è molto importante (forse non sono neanche così chiare come noi pensiamo: da zero a sei anni, da sei a dodici, da dodici a diciotto, ci sono forse altre stagioni che bisogna prendere in conto).

Parlando della sfida educativa, mi dovrete scusare perché parlo veramente da dilettante e dirò cose che sicuramente voi già avete come bagaglio, poi mi direte se ci sono delle cose sulle quali noi possiamo anche continuare il lavoro insieme.

La prima cosa è stare al passo con i tempi che viviamo. Cioè, arrivare ad un rapporto più diretto con il quotidiano, un quotidiano fatto di tante cose, ma spesso ignorato dai nostri percorsi educativi. Oggi, noi viviamo in un villaggio globale, (invece che parlare di globalizzazione, io parlerei di un villaggio globale) e ci sono tanti muri da buttare giù. Già questa è una sfida grossa: vedere dove creiamo gli steccati, in che modo attuiamo esclusioni.

**Il quotidiano**

**L'ascolto**

Un modo molto pratico ovviamente di andare avanti nell'educazione, è garantire la partecipazione, il protagonismo dei ragazzi, premesso che è molto importante che si faccia sulla base di una vera pratica dell'ascolto e del rispetto e di tempi lenti, perché non si possono fare scorciatoie con i bambini. Lo sanno subito se uno prova a manipolarli. Poi non li becchi più la seconda volta, non ci cascano più perché imparano molto presto a essere delusi.

Io penso che vadano valorizzate delle cose che io vedo un po' in pericolo di estinzione, come la spontaneità, la curiosità e l'apprendistato dei limiti, sono tutte cose che sono legate fra di loro, così il bambino sa fino a dove può arrivare, ma ci arriva con le sue idee, i suoi sogni.

**La cura dei dettagli**

Penso che bisogna stare molto attenti ai messaggi subliminali che mandiamo. Anche questa è una costante che vedo: magari diciamo delle cose giuste ma poi le facciamo passare in modo sbagliato. Ci vuole quindi un'attenzione molto forte su quello che chiamerei la cura dei dettagli. Per esempio, diciamo che la vita non è una gara. Ma poi purtroppo in questa società il messaggio forte è arrivare davanti agli altri. Bisogna quindi fare delle precisazioni, bisogna dire che la gara deve essere quella dove tutti quanti arrivano insieme al traguardo, e che il traguardo sia bello e che non sia scontato. Allora mi sta bene la gara, mi sta bene anche che ci sia dell'eccellenza, che ci siano dei ragazzi che su quella cosa lì sono veramente geniali e va benissimo che altri non lo siano altrettanto. Ma il messaggio che deve passare è "io non vinco e tu non perdi", (che è poi quello che noi all'Unicef

utilizziamo per i nostri materiali didattici che diamo alle scuole sul percorso di educazione ai diritti).

In fondo, quello che noi stiamo cercando di sviluppare e di facilitare, è l'idea di una scuola amica dei bambini dentro una città amica dei bambini, perché la sfida è l'applicazione quotidiana dei diritti in tutti gli ambienti.

Ho questa immagine ogni mattina quando accompagno i miei figli a scuola. C'è la scuola che sembra una specie di fortino del Signore degli Anelli, con tutte le macchine che assediano il forte per scaricare i pargoli. Allora si aprono le porte furtivamente, poi tutti dentro e clack si chiude il cancello della scuola. Ci sono alte mura recintate per non fare entrare o non fare uscire nessuno. Insomma, abbattiamoli questi muri! La scuola deve far parte del quartiere, la scuola deve essere completamente aperta a tutti. Deve essere un luogo di scambio e di condivisione, un luogo di reciprocità. Non è neanche giusto come la responsabilità del percorso educativo cada solo su quelle figure in prima linea che sono gli educatori. Bisogna che ci sia veramente una reciprocità e le piccole esperienze che avete sicuramente fatto quando portate dentro i nonni, piuttosto che gli stranieri, piuttosto che uno sportivo, un giornalista, sono bellissime, perché i ragazzi capiscono subito che c'è un sapere che passa, un autorevolezza, piuttosto che un'autorità. Una cosa importante, è riportare la creatività nelle scuole, l'arte, la musica, la danza, il teatro, il gioco, insomma tutte cose fondamentali che devono essere praticate da zero a diciotto anni e oltre secondo me.

Penso che bisogna sperimentare e condividere, per cui le esperienze che fate voi sono fondamentali, perché sono delle sperimentazioni fatte all'interno della scuola; poi, nella condivisione, bisogna capire quali sono le cose che vanno bene e direi che agendo così, facciamo un processo che passa dalle buone intenzioni alle buone pratiche, ecco ed è il momento giusto adesso per andare e dire che decidiamo di fare queste cose.

Occupandomi per l'Unicef della promozione dell'allattamento al seno, mi piace usare questo come esempio di artecipazione. Spesso vige l'idea che la soggettività del bambino comincia a partire da un momento del percorso evolutivo. Invece il bambino che nasce e che va a cercare il seno della sua mamma è un soggetto attivo già alla nascita. A zero anni e un momento, comincia quindi la soggettività ed è un diritto dell'infanzia e questo va accompagnato e vanno create le condizioni perché questo non venga mai negato. Purtroppo in questo paese, come in tanti altri paesi europei, se andiamo al 30% dell'allattamento materno al sesto mese è un miracolo, cioè vuol dire che il 70% dei bambini non hanno avuto quello che era il loro diritto. E, direi, che bisogna anche allargare il discorso dei diritti da quelli molto tecnici, legali, sanciti dalla convenzione a quelli veri dei bambini, il bambino, parlate con il

**Dai diritti "tecnici"  
ai diritti "veri"**

bambino che è in voi. Cosa volevamo da bambini noi? Il diritto di essere sporchi per esempio, di camminare a piedi nudi nelle pozzanghere, il diritto a bighellonare e a stare con gli amici, a stare da soli, il diritto all'ozio, insomma sono cose fondamentali e su quello i bambini giudicheranno se abbiamo veramente rispettato i loro diritti.

Non siamo che all'inizio di questo percorso. E senza scomodare ideologie, o grandi sistemi teorici, direi che questo cammino si farà camminando e che dobbiamo metterci sempre più insieme, condividere sempre di più per arrivare a un mondo più giusto e più rispettoso dei

**Non siamo che all'inizio,  
ma il cammino si farà  
camminando**

bambini.

Come vedete, sono il classico biondo con gli occhi azzurri che per l'ennesima ha scoperto quanto è bello il Mediterraneo - che l'Europa sembra avere già dimenticato essere la propria culla. Ma da paesi come l'Italia, la Francia, la Spagna, la Grecia e domani forse la Turchia, si dovrebbe lanciare un forte richiamo per riscoprire questa bellezza, per riscoprire la storia e per riscoprire la pace, perché anche se è vero che spesso il Mediterraneo è stato luogo di conflitti e guerre, ci sono stati anche interi periodi della storia, dove regnava la pace.

A volte è difficile crederci, ma ho un compagno di strada (da quando ero adolescente), che si chiama Alexis Zorba (se non lo conoscete vi consiglio il libro Zorba il Greco di Nikos Kazantzakis). Quando gli pesava la vita, quando le cose andavano male, Zorba prendeva in mano il suo bouzouki, si metteva a suonare e dopo un po' i suoi piedi e poi le gambe e poi tutto il corpo si mettevano a ballare. Ricordiamoci tutti che nei momenti difficili possiamo sempre ballare.

Un approfondimento. Le funzioni del coordinatore pedagogico nel sistema rumeno e portoghese: due borse di studio promosse dal Comitato Simonetta Andreoli

SANDRA BENEDETTI

Il comitato nasce nel 2003 a seguito della perdita di Simonetta Andreoli, che molti di voi ricorderanno e che è scomparsa prematuramente; è stata una pedagogista che ha dato molto alla costruzione e allo sviluppo dei servizi per la prima infanzia nella nostra Regione, e la collaborazione del comitato dedicato a Simonetta Andreoli con la Regione e con la Provincia di Bologna, è nato ufficialmente nel 2004 a ridosso della sua scomparsa e si apre con un evento che ha avuto luogo proprio in Regione, nel corso del quale si è rinsaldato un percorso di collaborazione tra Enti di ricerca e istituzioni; mi riferisco in particolar modo alle Università, agli Enti Locali nello spirito che connotava un tempo il lavoro dell'IRPA.

L'esperienza, quindi, che oggi viene presentata, è quella che noi consideriamo uno dei punti più alti di eccellenza del raccordo e della connessione tra il Comitato "Simonetta Andreoli", in questo caso, e i servizi educativi, in particolare i coordinatori e gli educatori che in questi operano; la Regione è stata infatti contattata dal Comitato affinché potesse favorire l'individuazione di coordinatori per proporre loro l'esperienza di un viaggio in Europa in due paesi interessati a modelli di sviluppo differenti e in via di sviluppo sul fronte dei servizi per l'infanzia. Tutto questo riproponendo, nello spirito caro a Simonetta, l'idea dello studio e dello scambio con realtà diverse dalla nostra per trasferire le comuni esperienze e per crescere reciprocamente rafforzando una cultura dell'infanzia aperta e dialettica.

Allora, abbiamo pensato di identificare e contattare le persone sulla base di alcuni elementi: figure di coordinatori appartenenti a territori diversificati, che operano in servizi non solo ubicati nelle città capoluogo, ma che siano anche territorialmente collocati in situazioni dove la rete di sistema dei servizi appare una complessità nella complessità; coordinatori che fossero in possesso della lingua straniera (francese o inglese); l'appartenenza a gestori pubblici e privati; coordinatori pedagogici non di prima ma di media generazione, prestando attenzione quindi al transito generazionale cui noi dedichiamo oggi molta attenzione.

Queste le coordinate in base alle quali abbiamo compiuto la scelta di concerto con il Comitato, in particolare con le persone presenti in sala oggi, Milena Manini, Emanuela Cocever e Francesca Ricci, oltre alle persone che più hanno dato vita a questa associazione che ringrazio per la loro presenza.

Infine diciamo che le caratteristiche con cui le colleghe sono state in Portogallo, in Romania, sono in fondo la testimonianza del modo con cui Simonetta amava indagare il mondo dell'educazione. Soprattutto hanno fatto uno sforzo per cercare di comprendere quei territori e come operano (se esistono) i coordinatori pedagogici. Tra breve impareremo e dai loro interventi cercheremo di cogliere la possibile esistenza di un raccordo tra noi e loro.

## I servizi educativi per l'infanzia in Portogallo: figure e funzioni di coordinamento fra opacità e trasparenza

NADIA BERTOZZI, MICHELA SCHENETTI

### Storia di un viaggio di studio

Lisbona - giugno 2005

Comprendere e conoscere l'esistenza e le funzioni di coordinamento o capire chi e come organizza, gestisce, dirige servizi per l'infanzia in Portogallo è stato l'obiettivo di un viaggio di studio in Portogallo, che ci ha portato ad approfondire in particolare la realtà della città di Lisbona. In questa sede cercheremo di condividere con voi gli esiti di questa esperienza.

Una coordinatrice pedagogica da anni impegnata nei servizi per l'infanzia dell'Emilia-Romagna ed una ricercatrice universitaria che conosce il mondo dei servizi educativi senza che questi riempiano la sua quotidianità, è stata la coppia scelta per svolgere la ricerca.

Quali gli elementi di significatività di questo abbinamento? Scorgiamo il punto di forza nella possibilità di aver osservato la realtà con occhiali "diversi", che ci hanno permesso di tenere lo sguardo aperto, costantemente rivolto ad una realtà frastagliata ed in continuo divenire e che ci ha imposto di mettere in discussione il nostro punto di vista, nella consapevolezza che sia comunque sempre influenzato dalle nostre esperienze, dal nostro modo di operare e di essere all'interno del nostro contesto. Tentare di individuare le peculiarità di ciascun componente della coppia, per ridurre il rischio di leggere una realtà altra e complessa con le lenti limitate di ciascuna individualità, peraltro influenzate dall'ottica 'emiliano-romagnola', è stato un nostro impegno costante.

Per evitare la tendenza iniziale a comparare, abbiamo dovuto lavorare molto su noi stesse, in modo da non correre il rischio di perdere notizie e sfumature, nella consapevolezza che per capire e comprendere una realtà altra è necessario mettere tra parentesi i propri pregiudizi, le proprie convinzioni, il proprio modo di lavorare per lasciar spazio al fenomeno che si intende esplorare.

Per dirla con Simone Weil «prestare attenzione è saper ascoltare l'altro non come uno fra tanti, ma nella singolarità originale. A questo scopo risulta indispensabile posare su di lui un certo sguardo. Uno sguardo anzitutto attento, in cui l'anima si svuota di ogni contenuto proprio per accogliere in sé l'essere che essa vede così com'è nel suo aspetto vero<sup>1</sup>».

Un'unica settimana, questo il tempo a nostra disposizione. Una referente di rilievo: Maria João Ataíde, professoressa (e Presidente onoraria) della Scuola Superiore per Educatori di Infanzia (ESEI), istituto privato di formazione alla professione, ampiamente riconosciuto nella città di Lisbona<sup>2</sup>, che è stata contattata attraverso il Comitato "Amiche e amici di Simonetta Andreoli".

Siamo così partite con la nostra voglia di sapere e di capire il 29 maggio 2005. Destinazione Lisbona, città della luce e delle mille gradazioni di azzurro, città che raccoglie gente da ogni dove, ma soprattutto metropoli particolarmente interessante

<sup>1</sup>Weil, S. (1999) *Attesa di Dio*, Rusconi, Milano, pp. 83-84 (tit. or. *Attente de Dieu*, Librairie Arthème Fayard, Paris, 1969).

<sup>2</sup>La scuola vanta, infatti, un buon spessore qualitativo, nonché alte percentuali di assunzione dei diplomati nel mondo dei servizi.

da un punto di vista dei servizi educativi poiché concentra la maggior parte della popolazione di tutto il Portogallo.

Maria João ci ha accolto con grande gentilezza e cordialità mostrandoci dapprima la sua scuola e successivamente invitandoci ad entrare nel vivo della nostra visita di studio. Il suo fare era dubbioso; non le era chiaro il senso della nostra visita, il perché del desiderio di conoscenza e di approfondimento da parte di soggetti che possono vantare nei servizi per l'infanzia una situazione rosea e all'avanguardia. «Conoscere le altre realtà in un'ottica di scambio e confronto è veramente significativo anche per una realtà all'avanguardia, che non vuole arroccarsi sulle proprie posizioni o sui propri traguardi, nella consapevolezza che, anche e soprattutto, nelle realtà in divenire ci siano elementi significativi, modalità di risposta autentiche ai bisogni del territorio; ed è contestualmente sempre, comunque, un'ottima occasione per riconfermare o mettere in discussione le proprie scelte». Queste motivazioni hanno "convinto" la nostra guida ad introdurci alla conoscenza della realtà dei servizi per l'infanzia portoghesi, e più precisamente quelli di Lisbona, e ad organizzarci incontri con referenti degli stessi e testimoni privilegiati.

Abbiamo appreso da lei che il sistema di servizi per l'infanzia portoghese è composto da 3 "reti" principali - pubblica, solidaria, privata- che vantano un modello organizzativo e un indirizzo pedagogico diverso, anche se fanno comunque riferimento a linee guida nazionali, abbastanza flessibili e generiche. Ne deriva quindi che la differenza educativo/pedagogica delle scuole non dipende dall'appartenenza ad una rete, bensì dalle diverse filosofie di pensiero/teorie pedagogiche che vengono seguite. Ad ogni servizio è lasciata, infatti, la libertà di scegliere qualsiasi modello come presupposto teorico di riferimento, che può essere periodicamente messo in discussione anche dalle aspettative e dai giudizi dei genitori e, di conseguenza, può essere cambiato e rivisto. Ci ha poi precisato che il sistema di servizi 3-6 anni, prende il nome di *Jardim de Infância*, ed è regolamentato dal Ministero dell'Educazione, mentre il sistema di servizi 0-3 anni, prende il nome di *Creche* e dipende dal Ministero della Sicurezza Sociale; esplicitando, in tal modo, una connotazione educativa nel primo caso ed una socio-assistenziale nel secondo. A questo proposito ci ha fornito alcuni dati statistici sulla base dei quali il *Creche* accoglie il 20% della popolazione 0-3 anni, mentre il *Jardim de Infância*, sommando le 3 reti, si mostra in grado di coprire circa il 65% della popolazione 3-6 anni. Se quest'ultima percentuale risulta abbastanza buona, anche perché è in progressivo aumento, il dato relativo ai servizi 0/3 risulta ancora piuttosto basso, soprattutto in considerazione della percentuale di occupazione delle donne portoghesi - la più alta d'Europa, il che giustifica e comporta l'aumento della figura delle badanti a domicilio (*Amas*<sup>3</sup>) e dei creches non ufficiali e non autorizzati.

Il primo ed i successivi colloqui con Maria João ci hanno permesso di conoscere molto dei sistemi educativi e altrettanto delle figure che dirigono/gestiscono/coordinano i servizi, tra le quali la figura ancora molto offuscata del coordinatore pedagogico, sulla quale tenteremo successivamente di fermare la nostra attenzione. La nostra referente ci ha anche permesso di visitare personalmente varie tipologie di servizi (*Creche*, *Jardim de Infância*, *ATL*) mettendoci in contatto con le educatrici e/o le coordinatrici degli stessi, che hanno offerto la loro disponibilità per rispondere a tutte

---

<sup>3</sup>Vedi approfondimenti successivi

le nostre domande. In loro abbiamo scoperto curiosità e soddisfazione nell'essere intervistate, nell'essere prese in considerazione, nell'essere "oggetto" di analisi e ricerca in ambito educativo. Nel confronto hanno fatto emergere punti di forza, soddisfazioni, dubbi e incertezze, sia rispetto al loro lavoro, sia rispetto al più ampio contesto delle politiche educative e sociali.

### Le tre "redi" principali - Quadro di sintesi

REDE PUBLICA	REDE SOLIDARIA	REDE PRIVADA
<p>- Jardim de Infância: 3 → 6 anos</p> <p>- Escola primaria: 6 → 10 anos</p> <p>JARDIM de INFANÇIA aperto per 5 ore al giorno 9.00 → 12.00 attività educativa, pausa-pranzo in locali adiacenti (il pranzo non è compreso nel servizio scolastico) 13.00 → 14.00 rientro e attività scolastica: È possibile anche scegliere il modulo 9.00 → 13.00</p> <p><u>Finanziamenti</u> <u>Ministerio da Educação</u> Il Comune a volte si occupa di fornire la struttura, ma gli educatori sono formati e pagati dallo Stato</p> <p><u>Autorizzazioni e Controlli</u> Ispettori del Ministero dell'educazione</p>	<p>- Crèche: 4- 5 meses → 3 anos</p> <p>- J. Infância: 3 → 6 anos</p> <p>A.T.L. (attività tempo libero nel pre/post scuola): 6 → 12 anni (il personale è costituito da 'monitori', che hanno per lo più mansioni assistenziali)</p> <p>JARDIM de INFANÇIA aperto per 8/11 ore il giorno 8.00 → 19.00; i genitori lavorano in media 8 ore al giorno; la maggior parte dei bambini frequenta per circa 10 ore; Sono previsti 3 pasti al giorno (merenda, pranzo, merenda)</p> <p><u>Finanziamenti</u> Il Ministerio da Segurança social finanzia per il 60% il servizio e il 40% è a carico delle famiglie. Il sistema prevede che ogni famiglia paghi una quota corrispondente al reddito; per le quote delle famiglie più povere, la rede solidaria si avvale di altre fonti di finanziamento (es. il "banco alimentare" che può fornire pasti invece che fondi)</p> <p><u>Autorizzazioni e Controlli</u> Ispettori del Min. dell'educazione per il Jardim de Infância Ispettori del Min. della sicurezza sociale per il crèche</p>	<p>- Crèche: 4- 5 meses → 3 anos</p> <p>- J. Infância: 3 → 6 anos</p> <p>JARDIM de INFANÇIA aperto per 10 ore al giorno indicativamente in orario 8.30 → 18.30; i pasti e qualsiasi servizio di prolungamento sono a carico dei genitori (si può portare il pranzo da casa) o della scuola, previa maggiorazione della retta</p> <p><u>Finanziamenti</u> Totalmente finanziato dalle famiglie. Ci sono molte scuole private senza fini di lucro, che rientrano nella rete privata. Il servizio è gestito e organizzato da associazioni culturali, società, aziende...</p> <p><u>Autorizzazioni e Controlli</u> Ispettori del Min. dell'educaz. per il Jardim de Infância Ispettori del Min. della sicurezza sociale per il crèche</p>

### Altre informazioni sul "sistema" dei servizi per l'infanzia

In Portogallo l'80% delle donne con un figlio di età inferiore ai 10 anni lavora e di queste il 75% a tempo pieno; questo significa che le difficoltà per l'organizzazione della vita familiare sono davvero molte e non solo nei primi anni di vita dei bambini, perché anche la scuola elementare è di 5 ore e nelle altre ore i bambini usufruiscono dell'ATL (attività tempo libero) a copertura delle ore nelle quali i genitori sono impegnati per lavoro.

La rete pubblica prevede anche "Educatori itineranti": per zone rurali con poca popolazione gli educatori si spostano con un pulmino e con materiali didattici per offrire una giornata di jardim de infância ai bambini di queste zone che, negli altri giorni, frequentano un luogo informale gestito da volontari (senza specifico titolo di studio,

che devono garantire, come unico requisito, di saper leggere e scrivere), che hanno l'obiettivo di non lasciare i bambini a se stessi e di continuare, in un qualche modo, il percorso educativo.

*Il personale ausiliario nelle tre reti:* un problema è rappresentato dall'ingente presenza del personale ausiliario, non qualificato e utilizzato anche in funzione educativa; in misura minore nella *rede publica* (poiché garantisce la copertura solo fino a 5 ore al giorno), maggiore in quella *privada* e soprattutto in quella *solidaria* (che copre fino a 11 ore al giorno); si tratta di personale solitamente non formato. Per limitare il problema da qualche anno si stanno organizzando corsi di formazione appositamente per il personale ausiliario.

*Formazione:* le prime scuole di formazione per educatori furono private, le prime dello Stato risalgono al 1974. Inizialmente si trattava di insegnamenti di livello medio, passati ad insegnamento superiore, solo nel 1988. Non emerge l'esistenza di uno specifico corso di studio a livello universitario nel campo dei servizi per l'infanzia, per nessun profilo professionale.

*I Comuni,* di norma, mettono a disposizione per i *jardim de infancia* della *rede publica*: locali, arredi, materiali didattici (acquistati spesso anche dalle associazioni di genitori) e si occupa della comunicazione/informazione per l'apertura.

*La rede autarchica,* rappresentativa delle offerte di servizi e progetti forniti dagli enti locali, a quanto sembra di capire, è presente solo nelle grandi città (pertanto è improprio parlare di rete in quanto trattasi di servizi sporadici e non diffusi su tutto il territorio nazionale).

Il *Comune di Lisbona,* attraverso la "*rede autarchica*", offre anche un servizio di ATL gratuito per i bambini gestito con animatori/monitori. Dispone inoltre di un proprio progetto educativo allargato che realizza diverse iniziative: in particolare un progetto chiamato "*roda*" (ruota) che si svolge presso i giardini della città o anche presso i mercati, (servizio di animazione per i bambini) da circa 10 anni. Il personale è costituito da giovani senza formazione. Anche la scuola di Maria João è stata coinvolta in tale progetto ed ha aderito impiegando propri educatori (la necessità è nata perché nel giardino del quartiere, diversi bambini frequentanti il J.d.I. pubblico per sole 5 ore al giorno, rimanevano tutto il pomeriggio soli ad aspettare che i genitori tornassero dal lavoro; hanno iniziato con 8 bambini e dopo un anno è stato possibile ottenere un luogo al coperto; ad oggi si contano 80 bambini che usufruiscono del servizio).

Fra le altre opportunità socio-educative ci sono state segnalate anche le *Amas*: il termine *amas* si riferisce al concetto di "*balia*", così come storicamente connotato. Viene anche chiamato "*Nido a casa*", poiché si svolge presso l'abitazione delle operatrici che possono accudire fino a 4 bambini. Si tratta di un servizio promosso e sostenuto dai centri regionali di *Seguranca social* ed è rivolto a famiglie con bambini da pochi mesi a tre anni.

Avviato in Portogallo da circa vent'anni è considerato dai professionisti del settore educativo come poco qualificato, ma l'opinione pubblica lo apprezza non avendo altre alternative.

Il personale infatti non ha qualifica; le *Amas* devono saper leggere e scrivere. La loro abitazione non deve aver caratteristiche specifiche (se non buona illuminazione, spazio per accogliere i bambini, acqua potabile, telefono). Altri arredi vengono messi a disposizione dal centro regionale di *S. social*.

Le Amas svolgono una formazione di base e mensilmente si incontrano per confrontarsi sull'andamento del servizio. Sono previsti controlli di verifica a cura di funzionari locali del servizio sicurezza sociale.

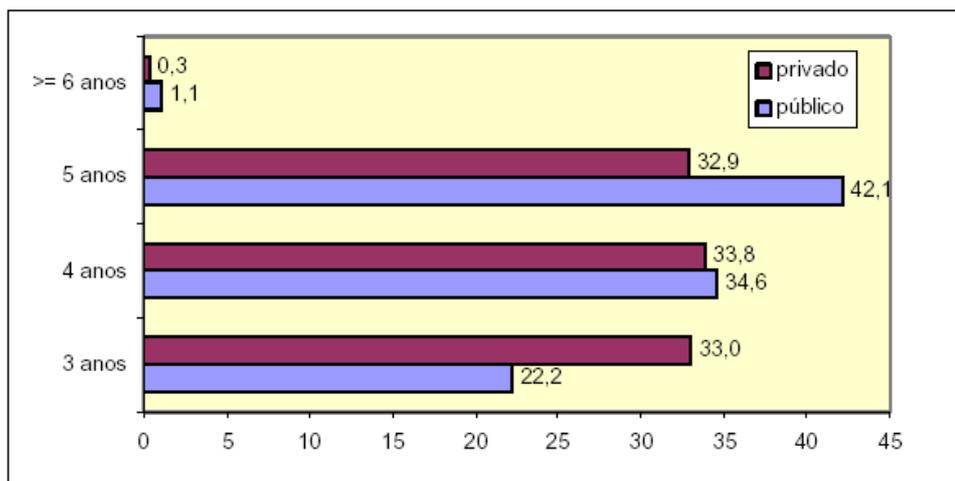
### Il sistema educativo 0/6

In Portogallo l'educazione prescolare, intesa come prima tappa dell'educazione di base, è destinata ai bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni, età di ingresso nell'insegnamento di base obbligatorio e mira allo sviluppo equilibrato di tutte le potenzialità dell'infanzia. Le reti dell'educazione prescolare, pubblica e privata, costituiscono, insieme, una rete nazionale atta a promuovere l'estensione dell'educazione prescolare.

Nell'anno scolastico 2003/2004 nelle istituzioni per la prima infanzia di tutto il territorio nazionale si contano 236.536 bambini iscritti (cifra corrispondente ad un + 0,6% rispetto all'anno precedente).

I bambini di 5 anni di età rappresentano il 37,5% del totale dei bambini che frequentano i *Jardim de Infancia*. Di questi, il 57% risultano iscritti nella rete pubblica, anche perché uno dei criteri di accesso prevede la priorità di ammissione alla rete pubblica ai bambini di età uguale o superiore ai 5 anni, riconoscendo con questo il valore dell'educazione prescolare come propedeutica per la scuola di base, nonché come facilitante l'ingresso armonioso dell'infanzia nella società (come esplicitato chiaramente nella Legge del '97).

### Composizione per età dei servizi per l'infanzia (pubblici e privati)



L'importanza dell'offerta della rete pubblica è particolarmente significativa nella regione Norte (58%), nell'Alentejo (57%) e nel Centro (57%), nelle altre regioni è invece preponderante la rete privata: Lisboa e Vale do Tejo (63%) e Algarve (56%). La rete pubblica, comprendendo le istituzioni di dipendenza diretta dell'amministrazione centrale e locale, soddisfa il 50,4% della richiesta dell'educazione prescolare.

### Ruolo e funzioni del gestore/proprietario, del direttore, del coordinatore, nelle tre "redi"

Visitando alcuni servizi e attraverso il confronto con gli operatori, riteniamo di avere individuato alcune figure che a volte in modo più preciso, altre in modo più sfumato, svolgono funzioni di direzione o di coordinamento della struttura o di coordinamento

pedagogico con una connotazione più prossima alla nostra esperienza. Possono essere sintetizzate come segue:

REDE PUBLICA	REDE SOLIDARIA	REDE PRIVADA
<p>Il "proprietario" è il Ministero dell'Educazione.</p> <p>Il MdE è decentrato in distretti/direzioni regionali, suddivisi in consigli, nei quali sono presenti figure 'direzionali' che autorizzano l'apertura-chiusura dei servizi.</p> <p>Il ruolo e le funzioni del coordinatore/responsabile sono ricoperti a turno da un educatore del Jardim de infância; (se il J. de I. è formato da un'unica sezione l'educatore è anche il responsabile unico).</p> <p>Svolge un ruolo prevalentemente gestionale-organizzativo con funzioni di tipo amministrativo: gestione/organizzazione del personale, acquisto materiali didattici, rapporti con l'associazione dei genitori, organizzazione servizio estivo ...</p> <p>Formazione Il coordinatore non ha una formazione particolare, se non quella prevista per gli educatori</p> <p>Riferimenti culturali Sono scelti a titolo personale o di servizio</p>	<p>Non c'è un "proprietario".</p> <p>Il direttore/presidente è eletto; è una carica volontaria pertanto non percepisce un compenso. La <u>direzione</u> è composta da personale volontario (direttore, segretario, tesoriere)</p> <p>Essendo formato da più servizi (creche, jardim de infância, atl) ed essendo aperto per molte ore e per molti bambini, necessita di un coordinamento pedagogico. Possono esserci pertanto uno o più coordinatori (per tutta la struttura o per ogni tipo di servizio) che rispondono al direttore per il loro operato.</p> <p>Svolgono un ruolo tecnico-pedagogico: coordinamento équipe, osservazione bambini, supervisione valutazione bambini, gestione assemblee con i genitori, relazione con altre figure professionali interne o esterne alla struttura.</p> <p>Formazione I coordinatori pedagogici hanno un titolo di studio di scuola superiore in educazione (educatore), in psicologia o in assistenza sociale. Hanno seguito corsi specialistici secondo propri interessi</p> <p>Riferimenti culturali Sono scelti a titolo personale o di servizio</p>	<p>Il "proprietario" può essere un'associazione di genitori, una congregazione religiosa, un'azienda, una società ...</p> <p>Il proprietario, attraverso una contrattazione privata, sceglie un direttore pedagogico che si occupa delle scelte tecniche e non ha compiti amministrativo/finanziari (che vengono svolti da altri).</p> <p>Il direttore pedagogico risponde dei propri indirizzi metodologici al proprietario. Svolge un ruolo tecnico-pedagogico assimilabile a quello svolto dal coordinatore della rete solidaria.</p> <p>Formazione Il direttore pedagogico ha una formazione più specialistica, scelta autonomamente (oltre al titolo di educatore)</p> <p>Riferimenti culturali Sono scelti a titolo personale o di servizio</p>
<p>Non è necessaria una formazione universitaria (non è nemmeno ipotizzata al momento) per svolgere funzioni di direzione/coordinamento di servizi educativi/per l'infanzia, in nessuna delle tre reti.</p> <p>I riferimenti culturali sono riferibili al percorso di studio del singolo, poiché non sono state rilevate sedi di confronto per coordinatori o direttori di servizi educativi.</p>		

In tema di funzioni e specifiche figure professionali e rispetto al tema della qualificazione del sistema educativo complessivo, un altro incontro significativo, è stato quello con una funzionaria del Ministero dell'educazione, Liliana Marques, che ci ha illustrato la situazione attuale dei servizi per l'infanzia in termini che potrebbero essere definiti socio-politici. Abbiamo così saputo che, ragionando in termini di copertura, dal 1997 (con la Legge 5/1997, precisamente rivolta ai servizi pre-scolastici) si è assistito ad una notevole espansione e che, nella prospettiva attuale, l'obiettivo prioritario è la copertura del servizio almeno per tutti i bambini di 5 anni.

Un altro tassello importante nella prospettiva futura, ha tenuto a sottolineare, dovrebbe secondo lei rinvenirsi in un incremento ed in un'attenzione particolareggiata alla dimensione qualitativa di ciascun servizio. «Il problema della scuola dell'infan-

zia è che non sono ancora state individuate e 'costruite' scale di valutazione specifiche; si potrebbe iniziare per esempio attraverso l'introduzione nel curriculum degli educatori di maggiori conoscenze sulla valutazione, così che loro stessi possano procedere ad un'autovalutazione in itinere». (Liliana, 2 giugno 2005)

Ci ha inoltre chiarito che i criteri di autorizzazione di apertura dei servizi sono stabiliti dai curricula nazionali ai quali ogni servizio, indipendentemente dalla rete di appartenenza deve attenersi, e che il rispetto di tali normative viene garantito dai controlli periodici degli *ispettori* che hanno la funzione di tutela pedagogica per tutti i servizi 3-6 anni. Fino a qualche anno fa gli ispettori erano personale scolastico (insegnanti/professori) distaccato e pagato direttamente dal Ministero; attualmente, per diventare ispettori si è tenuti a fare un apposito corso, organizzato direttamente dal Ministero dell'Educazione.

In estrema sintesi, non sono emerse funzioni di rilievo che non siano riconducibili a quelle presenti nella realtà che conosciamo (quali possono essere: sostegno alla progettazione educativa e alla documentazione, osservazione, formazione, supervisione dell'attività educativa, rapporti con le famiglie, rapporti con altre figure professionali, controllo/verifica del rispetto dei riferimenti normativi, organizzazione del personale, acquisto materiali didattici, indirizzi gestionali/organizzativi...), anche se sono distribuite su figure diverse e non sono garantite in tutte le reti e non siamo in grado di definire quanto tempo viene dedicato a tali funzioni nelle diverse situazioni (in alcuni servizi sono prassi ormai consolidate, in altre ancora occasionali).

Emerge chiaramente invece il ruolo dei genitori - intesi come gruppo "portatore di interesse" - che viene molto coinvolto nelle scelte gestionali dei servizi e verso i quali viene rivolta molta attenzione poiché attraverso il loro coinvolgimento e la condivisione del progetto educativo complessivo, possono essere raccolti contributi significativi, anche economici, alla piena realizzazione dello stesso.

### **Considerazioni sulla rete socio-educativa e sulle funzioni e le figure di coordinamento dei servizi per l'infanzia portoghesi**

La rete di servizi educativi, socio-educativi e socio-assistenziali portoghese, a quanto è apparso a noi e sulla base di quanto dichiarato dai diversi referenti, è molto articolata e diversificata: ci sono servizi istituzionalmente riconosciuti e offerte/proposte non formalizzate che fluttuano fra connotazioni marcatamente educative - come le Scuole dell'infanzia statali- e connotazioni socio-assistenziali - quali gli Atl e le Amas.

Si rileva anche come in questo Paese il tentativo di distinguere fra momenti educativi e momenti socio-assistenziali, pur dettato presumibilmente dalla scarsa disponibilità di risorse, rischi di portare ad una lenta deriva dell'offerta complessiva...

In molti di questi contesti si naviga evidentemente a vista, pur con la volontà di offrire un "buon servizio" ai bambini e ai genitori. Le riflessioni sul tema della qualità erogata e la necessità di un confronto/scambio non emergono in modo significativo fra gli operatori e parallelamente non vengono incentivati dalle istituzioni di riferimento (Ministero dell'istruzione-formazione, Ministero dei servizi sociali, Enti locali ecc.) e le diverse "reti" pubblica, privata, solidaristica, autarchica, non creano attualmente un sistema coordinato di offerte.

Il fatto che il Portogallo sia il paese europeo con il maggior numero di donne impegnate nel lavoro richiede necessariamente una rete di opportunità che, al mo-

mento, non è monitorabile come "sistema", né attraverso indicatori/criteri stabiliti e verificabili, né attraverso figure professionali specificamente impegnate in questa direzione.

Rispetto a questo dato e a quanto abbiamo visto, appare evidente che l'ampliamento dell'offerta di servizi per bambini in età 0/6 è, a tutt'oggi, la necessità principalmente avvertita nel Paese.

Nelle diverse situazioni visitate, i ruoli e le funzioni -di gestione, direzione, coordinamento e controllo- si mescolano, si sovrappongono prevalentemente sulla base delle necessità gestionali-organizzative piuttosto che, o insieme a, quelle pedagogiche, e la riflessione sul tema della qualità dell'offerta rimane di sfondo, per quanto emergano primi segnali in questo senso.

La prospettiva che si intravede sia nella rete pubblica sia in quella solidaria consente comunque di percepire che il lavoro è indubbiamente in progress.

Questi aspetti, in particolare, ci hanno fatto riflettere molto sia sulle *funzioni di coordinamento* sia sulla figura del *coordinatore pedagogico* (in riferimento al Portogallo, ove presente, e in riferimento alla nostra realtà). Quanto più il sistema è articolato, infatti, tanto più occorrerebbe riflettere su come coordinarlo tenendo conto della pluralità di soggetti gestori, delle scelte delle famiglie e, non ultimo, dei diritti dei bambini. L'attenzione si è soffermata spesso, in particolare, sulla figura del coordinatore poiché mentre connette contesti diversi (nido/scuola con la famiglia e la comunità come anche servizi di gestori ed enti diversi, fra loro), sostiene, contestualmente, processi co-evolutivi per tutti i partecipanti, contribuisce a creare un "sistema" di servizi rivolti ai bambini e alle famiglie, e promuove la cultura dei diritti dell'infanzia a livelli diversi.

Indubbiamente chi osserva -mentre riflette- si sta anche guardando allo specchio... Su questi temi, infatti, ci giochiamo una grossa scommessa anche noi, attualmente, poiché è molto difficile governare un sistema tenendo dentro "tutti", promuovendo una qualità realizzabile attraverso precise - anche se negoziabili - condizioni/indicatori di qualità, riconoscendo che un sistema di buona qualità è un valore aggiunto, e che una rete di servizi flessibile, diversificata e realizzata con gestori diversi, intesa come un sistema in grado di rilevare e rispondere a bisogni diversi, è ancora una prospettiva e un indirizzo non comune.

La pluralità e disomogeneità delle offerte attuali richiede di evitare di far finta di "non vedere" le tante zone "grigie" che ci sono (*AtI* e *Amas*, come i nostri baby parking o altri servizi non ben connotati), nella consapevolezza che per quanto certamente difficile, è pur necessario, cercare soluzioni che salvaguardino bambini e famiglie (tutte le famiglie, dunque non solo quelle che sono in grado o possono permettersi di fare scelte più oculate...).

È certamente anche per noi, oggi, un problema di "governo del sistema", come è anche un tema politico strategico quello della conciliazione fra i tempi di cura e di lavoro, che va sempre continuamente risollecitato. Necessario oggi, forse più di ieri, quando i tempi di vita erano forse più lenti e le relazioni parentali/familiari quantitativamente più significative.

La necessità di negoziare/individuare elementi di qualità inderogabili, come la necessità di individuare precise professionalità e funzioni e promuovere il confronto e lo scambio fra gli operatori, risultano anche per noi elementi imprescindibili.

Oggi il Portogallo ha un tasso di abbandono scolastico altissimo (circa il 50%) e

molti ragazzini sono a rischio di disagio sociale e devianza. In Italia, in Emilia-Romagna, il fenomeno del bullismo è in crescita esponenziale e molte ricerche evidenziano che anche nei bambini piccoli e piccolissimi emergono chiari segni di disagio. Tanto più, quindi, il sistema che si occupa della loro crescita deve essere "garantito" in termini di qualità e in termini di professionalità.

Puntare sulla rete dei servizi e sul coordinamento del sistema ci pare possa essere un indirizzo politico-tecnico finalizzato a garantire pari opportunità a tutti i cittadini, nel rispetto di domande diverse che possono trovare risposte flessibili e articolate, raccordando fra loro le opportunità in un sistema a più voci.

Fra una domanda quantitativamente e qualitativamente sempre crescente, quale è quella attuale, e un'utenza potenziale spesso semisommersa che si rivolge a opportunità diverse e non monitorate, sarebbe opportuno porsi delle prospettive in termini di "governo" o di regolazione, anche minime, ma condivise.

*Il coordinatore pedagogico può essere una figura-chiave di questo sistema, un punto di riferimento, l'elemento che crea connessioni e sinergie, se capace di stare dentro e fuori dalle situazioni e di tenere uno sguardo su livelli diversi, con un occhio sempre in tensione (poiché sempre rivolto verso il perfettibile - quasi un po' strabico, chissà!); il coordinatore pedagogico come "risorsa e strumento" per creare e consolidare una rete e un sistema, che ricerca connessioni e significati condivisi non solo fra gli addetti ai lavori, ma quanto più possibile con una più ampia "comunità educante". Quali possono essere, dunque, le principali funzioni del coordinatore pedagogico per la qualificazione dei servizi e la realizzazione di una rete di relazioni che concorra al "coordinamento" del sistema socio-educativo? È anche questa una riflessione aperta: abbiamo osservato come in Portogallo funzioni e competenze siano disomogenei nelle diverse realtà e si caratterizzino in modo diverso anche a seconda dell'ente di appartenenza (pubblico, privato, autonomo...) e questo è un elemento che emerge, in parte, anche nella realtà emiliano-romagnola; non v'è dubbio che la formazione degli operatori, il sostegno alla progettazione educativa e la valutazione della qualità erogata attraverso il lavoro con le équipes, come l'osservazione dei contesti educativi, il sostegno delle competenze genitoriali, la promozione della continuità orizzontale e verticale, e la realizzazione di iniziative rivolte alla promozione dei diritti dei bambini e della cultura dell'infanzia, siano tratti comuni alla maggioranza dei coordinatori regionali...ma la individuazione di funzioni comuni, omogenee sul territorio regionale, è ancora un processo in fieri.*

La crescente pluralità e complessità del sistema porterà necessariamente a precisare ruoli e funzioni, quali "strumenti" e "strategie" per il "governo" di un sistema molto apprezzato dalle famiglie e dagli operatori, da anni riconosciuto come elemento qualificante della regione Emilia-Romagna.

È indubbio, con quanto detto, che quando si parla di coordinatore pedagogico contestualmente si parla della funzione di coordinamento pedagogico non solo di servizi, che certamente è un primo livello, ma anche e soprattutto di un coordinamento di una rete di servizi e dunque di un sistema, che si deve trovare, in primis, in un indirizzo politico-tecnico e che si può realizzare anche attraverso professionalità diverse proprio per "tenere insieme" bisogni/risorse educativi e sociali di questo territorio.

Al fine del mantenimento di un livello "alto", di una continua qualificazione dei servizi per l'infanzia, inoltre, non si può prescindere dal collegamento con il mondo

della ricerca pedagogica, rigorosa e finalizzata, come una delle risorse essenziali per una continua qualificazione del sistema (che in Portogallo al momento appare non presente e nel nostro contesto ancora non sistematico). Solo il proficuo incontro fra professionalità diverse e di pari dignità che si incontrano e si avvicinano secondo una logica di vasi comunicanti, consente, infatti, la continua rielaborazione dei percorsi che si realizzano e la possibilità di rilanciarli verso nuove prospettive.

«Il viaggio non finisce mai... Quando il viaggiatore si è seduto sulla spiaggia e ha detto: "Non c'è altro da vedere", sapeva che non era vero... Bisogna vedere quel che non si è visto, vedere di nuovo quel che si è già visto, vedere in primavera quel che si era visto in estate, vedere di giorno quel che si è visto di notte, con il sole dove la prima volta pioveva, vedere le messi verdi, il frutto maturo, la pietra che ha cambiato posto, l'ombra che non c'era. Bisogna ritornare sui passi già dati, per ripeterli e per tracciarvi a fianco nuovi cammini. Bisogna ricominciare il viaggio. Sempre».

J. Saramago

## La professionalità e la funzione di coordinamento pedagogico nel sistema educativo rumeno: uno sguardo ai servizi di Sibiu

MARIA PIA CASARINI, LAURA MALAVASI

*Gli dei ci creano tante sorprese: l'atteso non si compie,  
all'inatteso un dio apre la via.*

Euripide

### Introduzione

Il nostro soggiorno in Romania ha avuto la durata di una settimana, ci ha permesso di visitare diverse tipologie di servizi educativi per la prima infanzia, di incontrare operatori e coordinatori di Enti o Istituzioni non statali, di intervistare due Ispettori scolastici, 5 Direttori e 2 collettivi. Elenchiamo di seguito i servizi visitati:

n° 1 Fondazione Privata (Organizzazione Non Governativa) "Un copil, o speranta" che opera su più versanti, con 4 diversi progetti di integrazione e riabilitazione handicap, ricreazione e post scuola, violenza familiare, abbandono e inserimento in famiglia,

n° 7 Scuole Materne o Gradinita pubbliche,

n° 1 Scuola Materna con "programma settimanale",

n° 1 Sezione di scuola d'infanzia "a metodo Montessori" privata,

n° 2 Sezioni di Asilo Nido "Crece pubbliche,

n° 1 "Kindergarten" privato, gestito dall'Associazione tedesca "SOS Kindergarten" (con un orfanotrofio all'interno articolato su 8 case famiglie ciascuna con 8 bambini ed una mamma).

Quello che presentiamo oggi è solo un flash del complesso dei servizi per la prima infanzia in Romania; un flash che riguarda un'unica realtà, quella della città di Sibiu, antico centro a forte sviluppo industriale della regione Transilvana.

### I Servizi per l'infanzia tra cura e educazione

Il sistema dei servizi 3/6 anni si presenta molto articolato sia in relazione alla presenza di differenti modelli gestionali ed organizzativi sia per l'impianto educativo e pedagogico. Le scuole dell'infanzia pubbliche statali rappresentano la maggioranza dei servizi, al loro interno possono essere attive sezioni completamente private, così come sezioni in lingua tedesca.

Fanno sempre parte del sistema 3/6 le scuole d'infanzia con "programma settimanale", che prevedono la permanenza dei bambini a scuola per l'intera settimana con il rientro in famiglia il mercoledì sera, oltre che nel fine settimana.

Sono quasi completamente assenti i Nidi d'infanzia e, quando ci sono, sono presenze residuali, ovvero qualche sezione all'interno delle scuole. Ciò può certamente permettere ai due servizi di entrare in contatto e di mantenere relazioni, ma i nidi dipendono dal Ministero della Sanità, a differenza delle scuole che fanno riferimento a quello dell'Istruzione. A tutt'oggi non esiste un progetto integrato 0/6 anni e per quanto riguarda la fascia 0/3 è molto debole il processo di costruzione di un pensiero educativo e pedagogico intorno ai nidi d'infanzia.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Cosa invece riscontrata per il segmento 3/7 anni.

La preoccupazione per la cura e l'educazione dei bambini piccoli, è formalizzata, dichiarata e presente ma solo a partire dai 3 anni di età, è invece completamente assente e priva di significati e contenuti educativi, pedagogici, cognitivi al nido. Le routines, ad esempio, sono viste come operazioni di accudimento e soddisfacimento di bisogni fisiologici. Così, ha creato molto scalpore tra gli insegnanti venire a conoscenza che nelle nostre realtà il momento del cambio viene gestito dall'educatore ed è considerato un momento con una forte valenza educativa denso, di significati e contenuti. Qui i fasciatoio sono fisicamente collocati all'esterno delle sezioni in una zona di passaggio – zona di ingresso, quella che noi chiameremmo zona filtro - ; i bagni come luogo a sé stante, con una propria identità educativa, luoghi di "traffico" e di gioco, non esistono, non ci sono. Parallelamente ai vuoti creati e lasciati dal nido, all'interno di un "sistema 0/6 anni", trova spazio la scuola " con programma settimanale" che prevede la permanenza dei bambini per tutta la settimana. Sorte nel periodo di Ceausescu per favorire la produttività ed il lavoro garantendo al contempo un luogo "appropriato e adeguato" per i bambini, queste scuole sono ancora attive, richieste dalle famiglie e sono a tutti gli effetti scuole dell'infanzia, dentro al sistema dei servizi. La visita alla scuola a programma settimanale, così come l'entrare in un asilo nido romeno, ha generato in noi emozioni molto forti e ci ha condotto a porci numerose domande, a interrogarci innanzitutto su quale sia il sottile confine tra questi servizi e un istituto. Ma ci ha portato velocemente anche verso un pensiero, forse mai sopito, e un dibattito, sempre aperto, su che cosa sia e come si declini un agire professionale che tiene insieme una dimensione più sociale e una dimensione più educativa. Come il diritto dell'adulto al lavoro si incrocia con il diritto del bambino ad una scuola che è luogo di apprendimenti, di relazioni e che si intreccia con la famiglia, non la sostituisce? E il diritto ad "avere tempo" un tempo fatto di pause, di ozio, di famiglia, che significato assume? Quali declinazioni semantiche assume – ancora- il termine cura in questo contesto? Di quali politiche educative è il prodotto ma anche l'artefice?

### **Dentro ai Servizi Educativi: la funzione di Coordinamento Pedagogico**

Nel sistema dei servizi per la prima infanzia della Romania, la figura del coordinatore pedagogico non esiste e non è prevista; sono invece esercitate le funzioni ed è previsto il ruolo che questa figura professionale esercita nei nostri servizi per la prima infanzia, sia pubblici che privati, ma qui solo per la fascia d'età 3-6 anni.

La struttura organizzativa che svolge la funzione di coordinamento pedagogico dei servizi prescolari a Sibiu è costruita attraverso ruoli e profili professionali diversi, tra loro connessi anche in senso gerarchico, e sono Ispettori, Direttori e Commissione Metodica. Nel nostro breve soggiorno, non siamo riuscite fino in fondo a capire in quale misura questa struttura organizzativa di coordinamento sia pre esistente alla rivoluzione del 1989. Alle nostre domande, che miravano ad indagare anche questo versante attraverso il racconto biografico, i nostri interlocutori hanno risposto con affermazioni ambigue e ambivalenti. L'impressione che ci è rimasta è quella del loro bisogno di rassicurare, rappresentando una situazione sostanzialmente di continuità seppur molto migliorata, grazie soprattutto alle possibilità di contatti con esperienze estere, resi possibili proprio dai cambiamenti degli anni 90.

Ispettori e Direttori sono figure professionali ed esercitano un ruolo che proviene dal passato; la Commissione Metodica sembra invece uno strumento più recente, sorto

per dar voce e identità alla professionalità degli educatori e per valorizzare il gruppo di lavoro. È l'organo istituzionale frequentato dalle direttrici e da tutte le insegnanti di scuola dell'infanzia, ed è la sede principale in cui vengono affrontate sia questioni organizzative legate alla gestione della sezione di bambini sia temi didattico – culturali e di approfondimento. È una sorta di inter collettivo, individua lo spazio e il tempo della riflessione sui metodi di lavoro, sulle strategie educative, sui bisogni di formazione, ma anche sui grandi temi della politica educativa nazionale. E qui che gli educatori, e il direttore insieme a loro, mettono a punto obiettivi e strategie educative, riflettono sullo stile educativo, fanno auto formazione o promuovono formazione ed è sempre in questa sede che mettono in discussione i Curriculum nazionali, considerato da alcune troppo rigido ed eccessivo, o il rapporto numerico troppo alto (25/28 bambini per sezione). Si riunisce una volta al mese a gruppi di 4 scuole, ogni insegnante all'interno della commissione ha la possibilità di proporre argomenti o temi i quali vengono poi raccolti in elenchi che vanno a costituire il programma di formazione che nel corso dell'anno scolastico verrà affrontato. I temi vengono trattati dallo stesso personale che studia, approfondisce, prepara materiali e condivide le riflessioni (viene considerato autoaggiornamento, autoformazione). Da quanto ci hanno raccontato, sino ad ora sono stati affrontati temi relativi allo spazio, al suo utilizzo e allestimento, al lavoro a piccolo gruppo, alla programmazione e al curriculum.

Uno dei problemi di questa impostazione è che in realtà nessuno conduce, governa e regola il gruppo, manca una vera e propria funzione di stimolo e sollecitazione: il rischio quindi è di partecipare ad incontri che possono rivelarsi dispersivi ma rimangono l'unica vera occasione di formazione riconosciuta dal sistema.

Il ruolo di Ispettori e Direttori è stato oggetto di diversi interventi di politica nazionale e locale. Ad esempio, si è razionalizzato il loro numero, aumentando il numero di scuole coordinate, ampliando il territorio e la tipologia dei servizi attribuiti a ciascuno. È stato introdotto un sistema di selezione del personale attraverso un esame d'accesso che va ripetuto, a verifica, ogni 4 anni. In altre parole, Direttori e Ispettori se vogliono continuare ad esercitare questa funzione, devono sottoporsi ad un esame nazionale quadriennale che attesti le loro conoscenze, capacità e abilità in tre ambiti: legislazione, informatica, progettazione educativa.

Ci sembra che siano state accentrate nella figura dei Direttori (responsabili di almeno 6 sezioni) molte delle funzioni organizzative, gestionali e tecnico professionali che anche nella nostra realtà ritroviamo elencate, in quello che una volta chiamavamo mansionario, nel profilo professionale dei coordinatori pedagogici.

Ai Direttori compete la gestione amministrativa quotidiana delle scuole, il controllo della spesa ma spetta anche la responsabilità dello sviluppo della scuola in termini di numero dei bambini iscritti e in termini di qualificazione della proposta educativa. Ai Direttori, che sono sempre degli insegnanti come formazione di base, sono quindi state attribuite funzioni nodali sia per la tenuta del sistema educativo sia per lo sviluppo dello stesso. Dell'importanza e delle responsabilità connesse a questo ruolo/funzione, i singoli direttori sono molto consapevoli ed anche preoccupati, in particolare quando si parla di budget e risorse economiche: tutti gli intervistati, infatti, hanno esplicitato il bisogno di una maggiore formazione su questi argomenti.

I Direttori rispondono delle loro scelte e del loro modo di lavorare direttamente agli Ispettori.

Sulla funzione degli Ispettori pre scolari crediamo di dover molto contestualizzare le nostre riflessioni, in ragione del fatto che nel nostro viaggio abbiamo avuto l'opportunità di conoscerne ed intervistarne solo due. Certamente possiamo affermare che, a livello nazionale, gli Ispettori rappresentano l'apice della struttura gerarchica e che tra Ispettori e Direttori il rapporto è molto stretto (non a caso tutti i Direttori che abbiamo conosciuto hanno dichiarato di essere stati sollecitati e motivati a questa scelta professionale dall'Ispettore) anche in virtù dei compiti di verifica e valutazione dei primi sui secondi. Verifica e valutazione dei Direttori è una responsabilità specifica degli Ispettori che si traduce, da quest'anno, anche in un riconoscimento economico. Una Direttrice guadagna circa 200 euro al mese, il premio per una valutazione positiva è quindi un salario accessorio certamente da non trascurare. Di questa recente novità, di questa sorta di "premio di produttività" annuale per i Direttori, abbiamo discusso con l'Ispettrice che ci ha ospitato; lei lo considera un buon sistema ma ancora molto vischioso, troppo burocratizzato che comporta "carte su carte" da compilare. Il tema della burocrazia è molto sentito anche dai Direttori che molto spesso hanno sintetizzato nella frase "compilazione di documenti", gran parte del loro lavoro quotidiano. Ai Direttori spetta infatti la gestione di diverse procedure tecnico amministrative come:

- la compilazione di documenti Amministrativi quali i buoni d'ordine per le forniture, l'emissione dei mandati di pagamento, la raccolta delle rette;
- il controllo dei documenti quali i certificati medici degli alunni o i registri di classe delle insegnanti,
- la stesura di documenti più a carattere pedagogico quali i progetti di sviluppo istituzionale o le schede di Osservazione in classe.

La valutazione del lavoro di un Direttore, da parte dell'Ispettore, potrebbe tradursi anche in mero controllo della corretta e regolare tenuta di tutta la documentazione ma a Sibiu, nelle scuole e nei servizi che abbiamo visitato, valutazione significa sostegno e supporto alle capacità e alle attitudini di ogni singolo direttore. Capacità e attitudini, ci ha detto ripetutamente l'Ispettrice, che servono per sviluppare coesione nel gruppo degli educatori e per qualificare il processo educativo "rendendo visibile al territorio il progetto della scuola".

Dare visibilità al progetto può avere diversi significati e più di una declinazione operativa, può significare dare maggior spazio a competenze organizzative o direttive o manageriali o al saper entrare in rapporto con gli educatori e con le famiglie. Nel concreto dei servizi visitati, abbiamo trovato diverse traduzioni operative, tra queste vanno elencate le risposte ai bisogni delle famiglie rendendo maggiormente flessibile l'orario della scuola o l'accesso ai servizi di mensa; la ricerca di sponsor per la scuola in modo da acquistare nuovi giocattoli per i bambini e nuove tecnologie informatiche; di integrazione con altre istituzioni culturali del territorio per portare nuove opportunità in classe come il teatro, i burattini, i corsi di inglese o per l'uso del PC a scuola, di promozione e realizzazione di corsi per i genitori per favorire la riflessione sulla loro competenze o sul significato dei comportamenti del bambino, come il pianto del mattino all'ingresso a scuola.

Ai Direttori spetta ancora la gestione del personale scolastico, bidelli e operatori delle cucine, il controllo, la verifica e la valutazione degli insegnanti di cui rispondono agli Ispettori; a questi ultimi spetta il controllo, la verifica e la valutazione dei Direttori ma anche la loro formazione, in un ottica di super visione, e la formazione

degli educatori. A Sibiu, le due Ispettrici che abbiamo conosciuto e che sono state le nostre ospiti- soprattutto una delle due, professore di pedagogia e sociologia, insegnante lei stessa e con un master in management educational - , hanno scelto di interpretare il proprio ruolo dando priorità al sostegno dei gruppi. Ci pare che garantiscano così e costruiscano nel quotidiano della loro professione, un sistema integrato tra le diverse tipologie, organizzative ed istituzionali, che a vario titolo si occupano di prima infanzia in questo territorio.

Ad esempio, l'ispettrice Turean, è responsabile di tutti i servizi 3-6 anni della provincia, è referente dei due Orfanotrofi, di tutte le strutture private che qui hanno servizi e di tutte le ONG che con vari progetti si rivolgono alle famiglie con minori 0-6 anni. Di questa rete di conoscenze, sollecitazioni, punti di vista, modelli e problematiche lei è parte in gioco e con lei sono parte le direttrici e le insegnanti delle singole scuole. Settimanalmente, l'ispettrice incontra le sue Direttrici e con loro fa il punto, discute documenti, dibatte argomenti, problematiche, sollecitazione che provengono dall'esterno, Ministero, famiglie, altre Istituzioni, ma anche dall'interno dei servizi, dai bambini, dagli educatori e, infine, dai direttori stessi.

Tutte le Direttrici incontrate ed anche molte delle insegnanti intervistate ritengono che la qualità dei loro servizi sia in gran parte dipendente dalle capacità di questa ispettrice, dal fatto che sia lei stessa formatrice sui contenuti e in grado di portare sempre nuovi stimoli, nuove sollecitazioni, in virtù della sua personale conoscenza pedagogica e psicologica e della sua esperienza di realtà extra nazionali.

L'ispettrice svolge quindi un ruolo di sostegno, di contenimento e di "cura" nei confronti dei Direttori e, attraverso questi, nei confronti degli educatori, con particolare attenzione ai momenti di progettazione e di formazione.

Ci sentiamo così di asserire che a Sibiu non solo c'è un sistema di servizi educativi per la prima infanzia in crescita, ma che il modo di lavorare di questo gruppo sta costruendo la possibilità di passare dalla prospettiva del coordinatore singolo in una scuola singola, ad una struttura più complessa di coordinamento pedagogico di servizi e opportunità per tutti i bambini e le famiglie di Sibiu.

Abbiamo più volte chiesto all'ispettrice Turean di dirci che cosa preferisce del suo lavoro, la sua risposta è sempre stato un racconto, la storia seppur breve del rapporto con i Direttori e gli educatori. «Una volta» - ci ha detto- «quando un direttore aveva un problema gli davo un appuntamento nel mio ufficio, magari dopo qualche giorno, ora invece vado io sul posto, io mi reco da lui e cerco di farlo subito. La mia vicinanza, il mio interessamento immediato fa sì che spesso i problemi si risolvono più in fretta e meglio».

La sua idea e il suo modello molto pratico di coordinamento - il suo mettersi sempre dentro le situazioni senza mai negare le responsabilità - ci sembra di poter asserire che tengono in primo piano "il saper entrare in rapporto" con i Direttori e con gli Educatori, per costruire con loro relazioni orientate al cambiamento, evolutive e co-evolutive. Infine, crediamo di poter e dover sottolineare come nella realtà sociale ed economica romena, tra le difficoltà dettate dalla mancanza di risorse economiche, in un contesto sociale ancora tanto tradizionale e già attraversato dai miraggi della globalizzazione, il sistema di coordinamento pedagogico di Sibiu trovi gran parte della sua forza e forse dei suoi limiti nei forti sentimenti di etica professionale con cui Direttori, Ispettori e educatori affrontano, ogni giorno, la complessità dei servizi in cui operano.



## L'impossibilità di lavorare da soli per un sistema di qualità: da un'attività singolare ad un'attività plurale

La legislazione regionale ha segnato in modo significativo la realtà dei servizi educativi, stimolando la costruzione di un sistema che tenga collegate tutte le proprie parti attraverso un reale scambio e un reciproco ascolto. Inoltre con l'introduzione della definizione chiara delle caratteristiche dei servizi, l'attivazione delle procedure del autorizzazione al funzionamento e l'indicazione dei criteri per l'accreditamento, la normativa ha posto con forza il tema della qualità dei singoli servizi e del sistema nel suo complesso. Accanto a questo, passando dai primi piani di zona sperimentali alle ultime programmazioni, la integrazione delle politiche educative con la complessiva programmazione degli interventi sociali ha avuto maggiore impulso e ha trovato, nelle singole zone, uno spazio di azione e di collaborazione più forte che nel passato. Questi processi hanno spinto in modo potente ed esplicito ad operare e ad accogliere la "complessità" e la "pluralità" della realtà.

Questa complessità e questa pluralità, diventa nella nostra esperienza, ad esempio, diversità di servizi, diversità di gestioni, diversità di modelli organizzativi, diversità di relazioni, ma anche ricchezza di possibilità, ricchezza di idee, possibilità di confronti, occasioni di cambiamento.

E dunque è impossibile, in questo momento storico, operare "al singolare" e, come dice Manoukian<sup>1</sup>, è necessario passare "da un'attività singolare a un'attività plurale"

In questo passaggio da un'attività singolare ad un'attività plurale, possiamo vedere in primo luogo l'esigenza di "allargare" lo spazio dell'azione :dal singolo servizio alla creazione di una rete di servizi; dal pensare ai bambini e alle famiglie del "mio" servizio al pensare a tutti i bambini e le famiglie; dagli intereventi dentro al servizio, alle azioni che "escono" dal servizio e diventano "cultura a favore dell'infanzia"; dal pedagogo del servizio al pedagogo che partecipa alla programmazione e alla cura della rete dei servizi...

In secondo luogo possiamo mettere in evidenza come in questo "plurale" stia l'esigenza di confrontarsi e collegarsi con gli altri, conseguenza stessa dell'aver definito i servizi un SISTEMA. Un sistema può infatti definirsi tale solo se e quando le sue componenti si collegano e operano in termini funzionali. Questa esigenza di confronto e scambio, è ancora più evidente se oltre al concetto di sistema ci riferiamo al concetto di qualità.

Non può esserci qualità dei servizi se non ci sono spazi di confronto in cui l'esperienza, scambiata, si fa pensiero; senza luoghi nei quali porre e porsi domande.

Queste le premesse ai lavori sintetizzati nelle successive pagine...

## BEVO PER RICORDARE GIANNI RODARI

(Cocktail italiano, bevuto dal 1920 al 1960)

C'è chi insegna guidando gli altri come cavalli passo per passo.  
Forse c'è chi si sente soddisfatto, così guidato.  
C'è chi insegna lodando quanto trova di buono e divertendo.  
C'è pure chi si sente soddisfatto, essendo incoraggiato.  
C'è pure chi educa senza nascondere  
l'assurdo che è nel mondo,  
aperto a ogni sviluppo,  
cercando di essere franco all'altro come a sé,  
sognando gli altri come ora non sono.  
Ciascuno cresce solo se sognato.

Danilo Dolci



Ingredienti:

- 1/3 di "importanza delle giocosità a scuola (Sbagliando si impara, dice il vecchio proverbio, sbagliando si inventa dice il nuovo)
- 1/3 di opposizione ad un universo moralmente meschino (fiducia nella possibilità di aiutare i bambini a costruirsi i valori)
- 1/3 di contrarietà al bambino "esecutore" (tutti gli usi della lingua a tutti)

## BEVO PER RICORDARE CELESTIN FREINET

Cocktail francese del 1896, bevuto fino al 1966)



Célestin Freinet

Ingredienti:

- 1/3 d'idea che il centro dell'azione educativa sono i bambini e le bambine ("L'anima non è un granaio da riempire ma una fiamma da alimentare")
- 1/3 di rifiuto di astrarre il bambino e la bambina dal suo ambiente di vita (metafora del cavallo che non ha sete)
- 1/3 di tecniche educative cooperative (testo libero orale e scritto, tipografia, corrispondenza, ricerca d'ambiente, autocorrezione, autovalutazione, valutazione collettiva)

Ogni bambino che nasce  
Ci fa sapere  
Che Dio non è ancora stanco  
Degli uomini

(Tagore – Ogni bambino)

*Tavola rotonda con*

*Aldo Balzanelli*

Caporedattore de "La Repubblica" Emilia-Romagna

*Ariana Bocchini*

Sindaco Comune di Bertinoro

*Giovanna Calciati*

Assessore Politiche Scolastiche per l'Infanzia, Teatro e Turismo, Comune di Piacenza

*Diego Carrara*

Assessore Politiche Industriali e Attività Produttive, Incentivi e Servizi alle Imprese, Patto Territoriale, Sanità e Servizi Sociali e Abitativi, Volontariato e Associazionismo, Provincia di Ferrara

*Susanna Tassinari*

Assessore Infanzia e Scuola dell'obbligo, Comune di Ravenna - rappresentante ANCI

*Maria Virgilio*

Assessora Scuola, Formazione e Politiche delle Differenze, Comune di Bologna

## BEVO PER RICORDARE SERGIO NERI



I bimbi...  
... fanno casette di sabbia e si  
baloccano  
Con vuote conchiglie.  
Intessono barchette di foglie secche e  
sorridente  
Le fanno galleggiare sull'immensità del  
mare.  
I bimbi giocano sul lido del mondo.

R. Tagore

(cocktail italiano bevuto dal 1937 al 2000)

### Ingredienti

- 1/3 di organizzazione della scuola  
dell'integrazione e della valorizzazione  
delle risorse
- 1/3 di profonda condivisione umana e  
culturale delle pari opportunità delle  
persone disabili nella scuola e nei nidi
- 1/3 di impegno a coordinare l'Osservatorio  
Nazionale per l'Integrazione degli alunni  
disabili

## BEVO PER RICORDARE ELINOR GOLDSCHMIED



Pace  
Una luce nel buio  
Pace  
Che s'accende veloce  
Pace  
E si spegne la guerra

(Francesca 11 anni –  
Pace)

(Cocktail inglese che ci auguriamo di bere  
per molto tempo ancora)

### Ingredienti:

- 1/3 d'idea che i luoghi per l'infanzia  
debbano assicurare giornate che siano il  
più possibile divertenti, confortevoli,  
interessanti sia per i bambini che per gli  
adulti
- 1/3 di convinzione che il nido debba  
puntare in alto in termini d'obiettivi  
educativi, garantendo ai bambini e alle  
bambine: sicurezza fisica, cibo, moto,  
riposo, rapporti di calda fiducia con adulti  
significativi, giochi e stimoli utili alle  
relazioni sociali tra coetanei
- 1/3 di metodo educativo basato sulla  
figura di riferimento, sul gioco euristico e  
sui piccoli gruppi

("Quando si ritorna ai luoghi dell'infanzia,  
la prima cosa che colpisce è come ci  
appare piccolo ciò che ci sembrava tanto  
grande")

## ARIANA BOCCHINI

Affrontare il tema della qualificazione dei servizi significa valutare le nostre competenze e i talenti delle operatrici o degli operatori dinanzi a domande che sono cambiate, a problematiche che sono diverse in relazione ai mutamenti intercorsi nella nostra società, a partire dalle relazioni tra i genitori e figli e nei rapporti delle famiglie nei confronti dei servizi.

Credo che fondamentale sia proprio la formazione e la qualificazione delle operatrici e degli operatori grazie alle quali si è potuto puntare ad un sistema di qualità: se in Emilia-Romagna il sistema dei servizi per l'infanzia è ancora molto efficace ed efficiente, è perché si tratta di un sistema dinamico, che ha visto il pubblico impegnarsi per la definizione di standard di qualità, che ha coinvolto sulla scena anche i soggetti privati disponibili a mettersi in gioco in questo ambito, e che soprattutto ha potuto contare su operatrici e operatori competenti che hanno sviluppato in questi anni veri e propri talenti.

Questo convegno rimarca ancora una volta l'esigenza di competenze da rafforzare poiché il bisogno di servizi per la prima infanzia non si esaurisce visto che essi sono prima di tutto servizi educativi e formativi e questo forse è un concetto che non è ancora chiaro a tutti nonostante la Legge Regionale n. 1 del 2000 ha, nei suoi principi fondamentali, insistito moltissimo su questi aspetti, e questo lo affermo a proposito di quanto sta accadendo in queste settimane con la definizione della nuova legge finanziaria.

Il dibattito in atto sulla Finanziaria è infatti un segnale della precarietà con cui siamo obbligatoriamente abituati a lavorare poiché ancora una volta non siamo nelle condizioni di sapere e di prevedere cosa saranno i nostri bilanci, e a ciò si aggiunge che anche i Comuni più virtuosi e cioè i Comuni che finanziariamente sono più solidi, per essere espliciti, non possono spendere i propri soldi né in politiche di investimenti, né in spesa corrente e questo è un fatto di una gravità assoluta che mette anche in discussione l'equilibrio democratico, a livello istituzionale, dei rapporti fra Enti Locali e Stato.

È innegabile che questa è una situazione che mette a rischio soprattutto i servizi di welfare poiché ritengo che le politiche per l'infanzia siano politiche di crescita e di opportunità per le persone e per le famiglie, così come penso che in generale tutte le politiche sociali servano a far crescere le comunità; dunque cosa faremo?

Bene, io credo che mai come ora occorra una strategia comune; non è accettabile che, prendendo ad es. il mio Comune, se dovessi adeguarmi ai tempi sarei costretta a tagliare per il prossimo anno quasi 480 mila euro di spesa sociale, che rappresenta per Bertinoro il 50% della spesa totale; ciò si traduce nell'impossibilità di aprire nidi, di offrire il sostegno ai disabili, ma ancora di non garantire per esempio il trasporto scolastico in un Comune che ha un territorio amplissimo in cui l'obbligo alla frequenza è un loro diritto che occorre garantire.

E quindi, credo che, non bastano le lamentele, occorrono delle azioni vere e anche il coraggio di assumersi delle responsabilità molto forti, fino al punto di pensare di redigere dei bilanci che in qualche modo si collochino in contro tendenza a questo disegno, che ripeto, è un disegno profondamente antidemocratico, perché non rispetta neppure l'autonomia degli Enti Locali.

## DIEGO CARRARA

Ritengo questo seminario regionale un evento molto importante e anticipo subito che condivido le questioni sollevate dal Sindaco di Bertinoro, perché davvero la situazione è difficile e quest'anno si rischia di tagliare, lo dico in modo molto brutale, sulla "carne viva" dei Comuni; quando parliamo di servizi sociali infatti parliamo di carne viva perché essi dovrebbero essere alimentati dal fondo sociale nazionale che per il 2005 è privo del co-finanziamento statale e che forse non arriverà neppure, nonostante il Presidente Errani abbia segnalato tutta la sua riprovazione.

In altre parole stiamo parlando di qualcosa vicino ai 30-37 milioni di euro, cifra non di poco conto; ciò si ripercuote non solo sul sistema di servizi di cui stiamo parlando oggi, ma anche sulla qualità della vita complessiva dei cittadini dell'Emilia-Romagna, se è vero che i cittadini della nostra Regione e anche della Provincia di Ferrara, hanno in questi anni acquisito un livello di qualità della vita ed un livello di servizi che ha consentito, ad esempio, alle donne dell'Emilia-Romagna di essere tra le più occupate di questo paese e d'Europa, sfiorando un tasso di occupazione che è oggi tra i più alti, se non il più alto del nostro paese. Questo vuol dire che attraverso i servizi di carattere sociale, si è sostenuta l'economia di questa Regione, e se i tagli alla finanziaria permarranno è inevitabile l'attacco indiretto alla vita lavorativa e sappiamo che i primi di tutto sono le donne, che continuano bene o male a fare i figli e sono le prime ad essere espulse dal mercato.

Ma gli effetti finiscono per incidere anche sulle famiglie nel loro complesso, poiché verrebbe meno una parte del reddito disponibile delle famiglie, e verrebbe meno anche la prospettiva occupazionale di coloro che potrebbero trovare nuova attività dentro i servizi.. Avete appena sentito il Sindaco Bocchini che ha dichiarato tutta la sua difficoltà ad aprire un nuovo nido; noi a Ferrara potremmo dare una risposta superiore a quella che oggi diamo poiché abbiamo 700 famiglie in lista di attesa nella sola città di Ferrara. In altre parole potremmo dare una risposta subito a 250 di queste 700 e non riusciamo a farlo perché non abbiamo i finanziamenti necessari per assumere delle insegnanti. Quindi vorremmo, ma non possiamo ed è una situazione contraddittoria poiché noi oggi giustamente ragioniamo sulla qualità dell'educazione senza potere dare seguito con coerenza ad azioni che possano essere conseguenti.

Stamane ho seguito con attenzione le due relazioni che sono state presentate a testimonianza dei viaggi in Romania e Portogallo; da una parte la situazione rumena è quella di un paese che esce da un periodo politico durato moltissimi anni e che vuole entrare a far parte dell'Unione europea e dall'altra parte c'è il Portogallo che già da tempo, ossia dall'86 fa parte dell'Unione Europea: due testimonianze di paesi in crescita che guardano alla nostra esperienza e desiderano scambiarla con la loro. E questo è un altro motivo che ci rende impegnati nella conservazione di un patrimonio non così diffuso ovunque.

Aggiungo un ultimissimo aspetto che ci riguarda sia pure in misura minore: a Ferrara, come del resto nella Regione, il tema dell'immigrazione è molto sentito ed incide sulle politiche di welfare. Infatti gli immigrati arrivano, chiedono di poter entrare ovviamente nel nostro sistema educativo, nei nostri nidi e anche loro hanno bisogno di risposte oltre al fatto che senza gli immigrati non avremmo quel tasso di natalità che per quel che riguarda l'Emilia-Romagna continua ad essere il più basso di Italia.

I dati di Ferrara confermano quanto vado dicendo: noi abbiamo una popolazione anziana di ultra sessantacinquenni che supera il 26% del totale e al contempo registriamo un numero di nati non altrettanto significativo.

## MARIA VIRGILIO

Per me questo è il secondo periodo di fine anno in cui appunto si redige il bilancio e si applica la Finanziaria, ed è dunque la seconda finanziaria che vivo, e temo di non essere stata fortunata poiché già con la prima ci si chiedeva cosa recuperare di ciò che era rimasto dai precedenti cinque anni e con questa prospettiva a me sembrava sinceramente di aver toccato il fondo e invece il fondo pare non lo abbiamo ancora toccato del tutto.

Questa nuova Finanziaria ci obbliga a ridurre di un ulteriore 25% il bilancio del mio come dei restanti settori e dunque si pone il problema di affrontare questa situazione, che è una situazione drammatica, perché noi oggi parliamo sì di coordinamento, ma paradossalmente in questo clima parlare di qualità appare quasi un lusso in quanto la domanda successiva che occorre porsi è la seguente: dov'è che si può tagliare? Non certo sui servizi sociali più consolidati, di cui certo la Finanziaria non si occupa, e a fronte di un aumento demografico in forte ripresa determinato non solo dagli emigranti.

La città di Bologna registra infatti un aumento anche della popolazione nativa che determina assieme a quella degli immigrati un doppio aumento demografico al quale si aggiunge la complessità legata all'intercultura che vuol dire necessità di maggiori risorse, maggiori servizi, perché è evidente che i problemi aumentano e richiedono una pluralità di interventi tutti convergenti: la presenza di mediatori culturali, un rafforzamento dei livelli di aggiornamento degli operatori: Appare evidente la presenza di una doppia pressione, che è quella come dire numerica e quella legata al bisogno di qualità della vita persone.

Le emergenze sociali richiederebbero invece che contrazione di risorse, maggiore impegno ed investimenti e sono le leve che inducono oggi i cittadini, abituati all'offerta di servizi mediamente elevati in termini di qualità, a esprimere tutto il disagio utilizzando molto spesso i giornali e le testate televisive sicché una lettera indirizzata a me o al Sindaco oggi finisce per arrivare sempre anche sul tavolo per esempio di opinion leader come Milena Gabanelli . Con ciò voglio dire che le persone sentono lo scarto tra la qualità dei servizi offerti e il pericolo della loro repentina caduta per effetto dell'esiguità degli investimenti.

Ma tenere alta la soglia di qualità di un servizio cosa vuol dire? Vuol dire intanto cominciare ad eliminare il precariato che da tempo anche nel nostro Comune grava sul personale di questi servizi. In questo senso abbiamo cercato di dare stabilità e di garantire le figure dei pedagogisti attraverso un nuovo concorso pubblico e oltre a ciò il secondo passaggio è stato quello di capire dove possiamo costruire nuovi servizi e per questo, per la prima volta dopo tanti anni, stiamo elaborando il Piano dell'Edilizia Scolastica anche se una volta in possesso della nuova versione aggiornata del Piano, si rischia di non poter costruire per mancanza di fondi. Riallacciandomi al tema del coordinamento pedagogico e alla sua importanza nella costruzione del sistema integrato, io credo che la cultura maturata nel pubblico abbia un ruolo importante soprattutto a garanzia della qualità; non nego l'apertura all'iniziativa

privata, ma credo che in una situazione come quella attuale la responsabilità della qualità dei servizi è un punto da presidiare e solo un pubblico che ha cultura della qualità può essere garante di tale presidio.

### ALDO BALZANELLI

Voi affermate che data la situazione non è possibile governare, però se fra cinque o sei mesi ci saranno le elezioni e cambierà il Governo, non potrete più lamentarvi con la parte politica che starà dall'altra parte della vostra barricata, ma dovete lamentarvi con quello che sta dalla vostra parte politica e a quel punto cosa succederà? Pongo questa domanda perché, è verosimile che i soldi continueranno a non esserci...

### GIOVANNA CALCIATI

Bene, le rispondo subito...il governo Berlusconi sicuramente i soldi non li ha fatti sparire nel nulla, però non ha fatto niente per arricchire il nostro paese e per avere più finanziamenti per sostenere i servizi; mi auguro che un Governo di centro sinistra renderà invece giustizia anche all'economia e quindi di conseguenza ai servizi di questo paese....certo non mi illudo e desidero precisare che non appartengo a coloro i quali sono molto sicuri che se alle prossime elezioni vincessero la coalizione del centrosinistra, il giorno dopo ci sarebbero i fondi per gli Enti Locali; credo piuttosto che la situazione economica nel nostro Paese sia tragica e mi auguro che il futuro sia connotato da una politica economica diversa, quella che non abbiamo visto in questi ultimi anni di governo.

Aggiungo poche cose a quello che hanno detto i miei colleghi rispetto alla situazione della Finanziaria; il Sindaco ha toccato la piaga vera circa il problema dei fondi in quanto non si tratta solo di tagli poiché Tremonti ci comunica la percentuale dei vari capitoli e quindi ci obbliga anche a fare operazioni di finte "esternalizzazioni" per oscillare dal capitolo delle prestazioni di servizio al capitolo del personale a quello dei contributi, come se lui fosse contemporaneamente l'Assessore al bilancio, alla scuola e ai nidi d'infanzia di tutti i Comuni di Italia; c'è in lui la presunzione di sapere come farlo e l'arrogante convinzione di saperlo fare meglio degli enti locali, alla faccia del federalismo. Aggiungo inoltre che si è tanto contrabbandata la capacità contributiva dei singoli Enti Locali: mi corre l'obbligo comunicare a questo proposito che il mio Comune, governato fino al 2002 da una Giunta di centro destra, aveva fatto la scelta ideologica di non aumentare le tasse, non aveva mai applicato l'addizionale Irpef e aveva tenuto l'Ici a livelli bassissimi.

L'attuale Giunta Municipale a cui appartengo, al primo anno di mandato, ha sì aumentato l'Ici – con una manovra che ha diminuito l'aliquota della prima casa ed aumentato quella delle case sfitte, delle seconde case e degli immobili commerciali, facendo però un patto con la cittadinanza: "vi aumentiamo l'Ici per aprire in cambio 130 posti in più di nido; questo non ha provocato un calo di gradimento del nostro attuale Sindaco nei confronti dei cittadini. È nello spirito della "tassa di scopo" che sta la filosofia del vero federalismo; in altre parole fare un patto nel quale esplicitare "il perché" aumenti le tasse e verso quali obiettivi orienti gli investimenti, ad esempio più posti nei nidi, più posti in assistenza domiciliare per gli anziani, dando seguito alle promesse. Questo mi pare uno dei modi più corretti di governare.

Ma il paradosso si è concretizzato con l'addizionale Irpef dal 2002: grazie alle disposizioni finanziarie governative l'abbiamo potuta applicare solo a metà e dal bilancio del 2005.

È questo lo scandalo! Che non solo ci tagliano i fondi, ma non ci lasciano governare neanche la tassazione locale in piena autonomia, non ci fanno esercitare appieno la responsabilità di governo, appunto, nei confronti le nostre città e i nostri cittadini.

Abbiamo dovuto tagliare 2 milioni e mezzo di euro sulla spesa corrente, e malgrado questo abbiamo fatto una scelta tragica, ma decisa: non verrà tagliato nessun posto nei nidi, né comunale, né privato in convenzione, nessun posto sui servizi alla persona, né nessun servizio per gli anziani. Abbiamo cioè confermato tutta la spesa, che è notevole anche grazie ai tagli della Moratti, per garantire alle bambine ed ai bambini diversamente abili di andare a scuola. Mi chiederete ora :dove abbiamo tagliato?

Abbiamo operato tagli su tutte le attività di secondo e terzo livello che facevano la differenza dei nostri servizi, per esempio a Piacenza, dagli anni '70, è attiva un'esperienza pluriennale di corsi di acquaticità per i bambini dei nidi fino alle elementari; su queste esperienze siamo stati costretti a tagliare così come abbiamo dovuto tagliare le attività motorie per gli anziani, alle quali partecipano 20.000 persone.

La nostra Giunta si sta impegnando per contattare banche e per lanciare loro richieste di sponsorizzazione, perché attività di questo tipo possono richiamare anche l'interesse di investimenti privati, qualche aiuto finanziario privato è per fortuna già arrivato e speriamo di poterne avere altri con durata pluriennale; in un certo senso si potrebbe pensare che siamo ridotti a fare gli accattoni delle sponsorizzazioni per mantenere l'attuale livello dei servizi, ma questa è la realtà.

Concludo, ringraziando chi ha organizzato il convegno, ma soprattutto un grazie di cuore come amministratrice a tutte le coordinatrici e coordinatori pedagogici, al dirigente della Regione Dottor Campioni, perché siete veramente preziosissimi per noi, ci insegnate molto poiché noi non siamo tecnici ma siamo politici, non è nostro compito seguire nel dettaglio i contenuti delle attività e dunque per questo siete dei partner fondamentali.

Per il futuro mi auguro che la nostra Regione sicuramente, ma anche il nuovo Governo, sappia valorizzare al massimo questo potenziale umano che come diceva giustamente Arianna Bocchini è ciò che fa la differenza per l'Emilia-Romagna rispetto al resto del paese; mi riferisco alla qualità delle persone, alla motivazione e alla passione che le ispira, e per salvaguardare questo potenziale alla luce di quanto diceva la collega di Bologna e siccome il 50% delle nostre educatrici andrà in pensione fra pochissimi anni, mi sento di avanzare una proposta: mettiamoci insieme e chiediamo all'Assessore Dapporto che la Regione Emilia-Romagna si dia una strategia per affrontare la continuità delle professioni nei servizi educativi, perché il transito generazionale è certamente un problema della mia città, ma è anche il problema di altre città, dato che più o meno l'inizio dei servizi si colloca dovunque attorno agli anni 70-80. Dunque ribadisco il problema più urgente che si pone dinanzi a tutti noi è come garantire il ricambio generazionale mantenendo la qualità. Termino affermando la nostra volontà a non abbassare la testa. Saremo forse inco-scienti: con il mio Sindaco la scorsa settimana e con l'Amministrazione Provinciale abbiamo deciso di chiedere nella prossima programmazione annuale, i finanziamenti per aprire altri due nidi nuovi a Piacenza, uno privato in convenzione con il pubblico e l'altro comunale.

## SUSANNA TASSINARI

Mi riallaccio brevemente a quello che diceva Giovanna Calciati... credo che da anni siamo abituati a sentire gli Assessori che denunciano una situazione di crisi, che si lamentano per la mancanza di risorse, quasi, come fosse uno stereotipo il fatto stesso di, in qualche modo, avere un atteggiamento pregiudiziale nei confronti di un Governo che, almeno per quanto mi riguarda, non è della mia parte politica.

Credo che l'ultima sentenza della Corte di Cassazione, abbia chiaramente dimostrato che il nostro non è un atteggiamento semplicemente pregiudiziale e semplicemente "contro", ma che in realtà è un atteggiamento assolutamente lecito; infatti concordo con la riflessione che veniva fatta: il grossissimo danno è questo atteggiamento assolutamente centralistico che il Governo esprime nei confronti delle Amministrazioni Locali; decide lui gli ambiti e le azioni che possono fare gli Enti Locali nel governare il proprio territorio e davvero credo che sia arrivato il momento, anche per il Governo, di cominciare a riflettere in maniera seria, se è possibile e se ne ha le capacità, della situazione economica e complessiva del nostro paese.

Detto questo, credo che il dibattito sul servizio del nido sia un dibattito assolutamente politico, per noi questi sono i temi con i quali noi ci confrontiamo quotidianamente, sono le difficoltà trasversali ad ogni città, ad ogni Amministrazione Comunale, ma credo che parallelamente questo debba essere un dibattito anche squisitamente culturale e squisitamente pedagogico.

Io ringrazio gli organizzatori di questo convegno, perché credo che gli interrogativi che tutti noi in questi giorni ci siamo posti, probabilmente anche domani ce li porremo, assieme alle perplessità che ci inducono a formulare le domande che attraversano la quotidianità del lavoro di ogni amministratore; siamo davanti ad un bivio, cioè che cosa facciamo? Questa grossissima difficoltà comporta il richiamo ad una riflessione molto seria, molto rigorosa, molto attenta da parte degli amministratori; è vero i nidi sono una risposta ad una domanda sociale, ma sono contemporaneamente una risposta anche ad un'esigenza di crescita, di formazione, di cambiamento dei nostri bimbi, delle nostre famiglie e degli insegnanti della comunità intera e questo, come dire, deve sorreggerci anche nella nostra assunzione di responsabilità. Dobbiamo chiederci se noi vogliamo continuare a far sì che la nostra Regione si contraddistingua non solo per la quantità dei servizi messi in campo, ma anche dalla qualità dalle nostre esperienze maturate in questi anni, un patrimonio che considero assolutamente prezioso, un patrimonio che non può assolutamente essere messo in discussione.

Quindi, io credo che il coordinamento lungi dall'assumere toni e atteggiamenti di lusso pedagogico, sia assolutamente fondamentale e la sua presenza imprescindibile, se vogliamo continuare a ragionare in termini di servizi per la primissima infanzia.

Ripeto, non solo in termini quantitativi, che pure è un dato assolutamente importante e incontrovertibile rispetto al contesto sociale ed economico in cui ci muoviamo, ma anche appunto sul discorso della qualità.

La provocazione lanciata ossia "se cambierà questo Governo che cosa succederà" mi induce a ritenere che non credo ci siano bacchette magiche in giro per cui improvvisamente scopriamo risorse; credo piuttosto sia importante il mutamento di attenzione rispetto a queste tematiche, perché il tema dei nidi è un tema strutturale

per il paese, strutturale per il suo sviluppo sociale, economico, culturale, in altre parole credo sia il tema centrale dell'idea di Welfare che mette al centro la persona, i suoi diritti, le sue libertà, le sue responsabilità, per un benessere che debba essere di tutti e di tutte .

In questi anni al di là delle risorse concrete, noi abbiamo semplicemente e solo sentito delle dichiarazioni di intenti, delle parole che volevano in qualche modo far credere che ci fossero politiche per la famiglia, ci fosse attenzione al ruolo della famiglia e alla sua valorizzazione; ma in realtà abbiamo assistito alla sceneggiata a puntate della Finanziaria, perché tutti i giorni non abbiamo dati certi, tutti i giorni cambia qualcosa, si introduce qualcosa, sulla famiglia per esempio, sulla quale hanno anche litigato forze della maggioranza e su provvedimenti che io considero scandalosi; in questo ambito si registrano manovre riconducibili quasi all'elemosina, al bonus del secondo figlio per esempio; certo è evidente che poche migliaia di euro possono far comodo, ma in realtà la richiesta che viene dalla famiglia è altra : consiste quasi sempre nell'esigenza di servizi per poter far sì che le donne continuino ad entrare nel mondo del lavoro, per poter far sì che ci sia veramente, appunto, una crescita complessiva del territorio dal punto di vista sociale ed economico.

Io probabilmente sono stata più fortunata dell'Assessore Virgilio, nel senso che abbiamo detto a Ravenna i servizi per la primissima infanzia non si toccano, non si toccano le risorse; piuttosto tagliamo il verde, tagliamo le manutenzioni, anche se le politiche non si possono limitare al solo mantenimento di ciò che si possiede già; noi siamo davanti ad un aumento delle nascite, ci sono bisogni inediti, bisogni differenziati, quindi siamo anche obbligati a pensare in termini dinamici, in una logica appunto di investimenti ulteriori, quindi non è solo necessario il mantenimento, ma anche una adeguata innovazione.

Questo è un discorso si collega all'aspetto della complessità, l'altra grande parola chiave: nell'andare verso una logica di sistema educativo integrato, entrano in ballo le risorse presenti sul territorio, dalla cooperazione, al privato sociale, al volontariato, alle famiglie, alle federazioni come la Fism, tutte risorse presenti sul territorio, con una definizione molto netta e molto chiara circa l'ispirazione e i valori a cui fanno riferimento.

L'ossatura deve continuare ad essere rappresentata dai servizi tradizionalmente ancorati al pubblico, con in aggiunta tutta una serie di altri servizi innovativi, sperimentali, che possono dare anche risposta, appunto, alle nuove domande, ma in un'ottica di raccordo, in un'ottica, quindi, di mantenimento complessivo del livello di qualità raggiunto, io credo che in questo la figura del coordinatore pedagogico sia assolutamente essenziale.

## ALDO BALZANELLI

Da questo ultimo intervento viene una curiosità che mi spinge, diciamo così, al prossimo giro; vorrei stimolarvi ad approfondire il rapporto fra pubblico e privato per usare uno slogan. In altre parole vorrei capire, avendo la possibilità di avere qui diverse esperienze in diverse zone della Regione, come questo si sviluppa, come questo nelle diverse realtà si manifesta e come l'utente, diciamo così, può avere la garanzia della qualità dell'offerta sia sul piano dei servizi, sia sul piano educativo. Per dirla in modo molto più semplice... se io sono un genitore che decide di scegliere

re di mandare suo figlio ad un nido privato invece che ad un nido pubblico, che garanzie ho nelle vostre diverse realtà che il servizio che mi viene dato sia adeguato sia sul piano del servizio sociale puro, sia sul piano educativo?

Pongo questa domanda perché l'Assessore Tassinari faceva adesso riferimento ad un ruolo di controllo a carico del coordinatore pedagogico; penso che certo lui possa dare delle indicazioni, ma forse non gli compete il controllo; dunque nelle vostre realtà come avviene questo e come lo state concretamente attuando?

## ARIANA BOCCHINI

Il tema dell'integrazione e della sussidiarietà tra pubblico e privato, è un tema che ha trovato in Emilia-Romagna un terreno di sperimentazione molto significativo e anche molto importante, per cui credo che questo tema vada ulteriormente approfondito, ma non possa essere l'unica risposta che noi diamo alle domande che abbiamo e alla loro intrinseca complessità.

Oggi sono attive sul territorio iniziative autonome con soggetti privati che, sulla base della legislazione con le direttive dettate dalla Regione Emilia-Romagna, possono convenzionarsi con il pubblico purché rispettino certi parametri di qualità, rispettino il rapporto tra operatori e bambini, rispettino quel che prevedono le direttive regionali. C'è poi un altro aspetto sul quale dobbiamo prestare grande attenzione - lo dice anche l'Assessore Regionale - e per questo forse una riflessione la dovremmo fare, che è l'aspetto sul quale ha senso e valore la presenza del coordinatore pedagogico, e riguarda l'accompagnamento dei soggetti gestori privati autorizzati al funzionamento dei servizi adottando il più possibile i parametri qualitativi della cultura cresciuta nel pubblico.

Sono infatti numerosi oggi i servizi che vengono affidati per la gestione a soggetti privati ed anche a cooperative e questo è stato anche il lavoro che abbiamo fatto in questi anni, per garantire sul territorio più servizi possibili, soprattutto per l'infanzia e soprattutto nei Comuni medio piccoli, che presentano maggiori vincoli di assunzione, perché il tema delle assunzioni, è un tema aperto da lungo tempo nei Comuni. Per affidare la gestione di questi servizi il pubblico esercita un controllo sugli indicatori quantitativi e qualitativi anche se il controllo dipende anche e sempre dalla consapevolezza e dalla responsabilità che si ha nei confronti di queste politiche. Quando si parla di cultura dei servizi si parla di investimento sulle persone, sulle famiglie, sulle nostre comunità, attraverso il beneficio di leggi che in questo paese, per un certo periodo, hanno prodotto ricchezza progettuale: dalla 285/97 a tutela dell'infanzia e dell'adolescenza ad altre leggi molto importanti come per esempio quella del riordino dell'assistenza, riforma attesa per 25 anni nel nostro paese.

La Legge 285, ha consentito di fare tantissimi servizi a livello territoriale, tanti progetti, che hanno riguardato famiglie e ragazzi che vivevano il disagio sociale in modo pesante, fino ai centri per le famiglie che oggi sono una presenza significativa sul nostro territorio e che costituiscono una rete di supporto e di sostegno alle famiglie.

Quindi io credo che non dobbiamo rinunciare al ruolo del pubblico e contemporaneamente non dobbiamo rinunciare anche alla necessità che noi abbiamo come Comuni di servire il cittadino e il sistema dei servizi che vede il pubblico e il privato sempre più in integrazione tra loro.

Credo che dobbiamo far crescere sempre di più anche le forme associative fra territori e questo è un ambito che stiamo sviluppando nella nostra Regione, ma non abbiamo fatto ancora tutto: effettivamente questa soluzione può mettere in gioco più risorse, più potenzialità e quindi anche più opportunità; per questo abbiamo lavorato nel nostro territorio per esempio con alcune forme associative, ma soprattutto in ambiti quadro, non semplicemente in quello dei servizi e delle pianificazioni.

Il tema poi del patrimonio acquisito dalle operatrici e dagli operatori dei nostri servizi è un patrimonio da conservare, ma andrebbe consegnato ad una riflessione delle nostre Università che possono concorrere alla trasmissione dei saperi e della rilettura dei fenomeni in una società in forte movimento.

## GIOVANNA CALCIATI

Nel '90 si avviò a Piacenza una convenzione con la prima sezione primavera in una scuola materna privata, IPAB per la precisione, ma a prevalenza privata a cui seguirono, dopo la Legge n. 1 del 2000 altre undici strutture private e di queste undici, nove sono convenzionate con il Comune di Piacenza.

Inoltre dei 150 posti convenzionati, più della metà sono stati offerti dalla nostra Amministrazione. Questa offerta rappresenta circa il 24% di tutti i posti del Comune di Piacenza e sono messi a disposizione dell'utenza come se fossero a tutti gli effetti posti comunali. Il controllo è costante anche perché la Legge n. 1 del 2000 afferma che l'organismo tecnico collegiale del Comune e la commissione tecnica provinciale, devono svolgere delle azioni di controllo, addirittura poi coadiuvati dall'ASL, di tecnici dei lavori pubblici del Comune e della Provincia.

Quindi, nel rapporto con il privato il controllo è garantito ma però in realtà come quella che mi onoro di rappresentare dove la presenza ed il ruolo del privato è importante ed adeguatamente riconosciuto, questo tipo di controllo viene esercitato creando un sistema di rete, di relazioni alla pari per il confronto tecnico dal punto di vista educativo e pedagogico; viceversa non è alla pari quando si tratta di controllare la qualità, perché visto che questi 150 posti fanno parte dei 650 che il Comune mette a disposizione delle famiglie, la garanzia che pretende il Comune è che ci sia un'assoluta e pari qualità e non a caso il Comune (altra scelta dolorosa, ma secondo me necessaria per arrivare ad ottenere questo risultato) paga il costo di ogni posto/bambino, non un contributo ma un vero e proprio rimborso concordato con i nove gestori privati che sono fra l'altro molto variegati.

La platea delle cooperative infatti spazia da quelle socio-educative a quelle nate sulla base della famosa Legge 125 del 91 (avente per oggetto le azioni positive per la realizzazione della parità tra donne e uomini) e comprende addirittura le IPAB o le parrocchie, quindi una realtà estremamente eterogenea, che però in questi anni grazie al lavoro del coordinamento pedagogico provinciale ha contribuito ad arricchire notevolmente la realtà anche culturale del nostro territorio.

E, concludo, dicendo che sono d'accordo con quello che diceva Ariana Bocchini poc'anzi. Volevo proprio sottolineare l'urgenza della creazione del sistema pubblico/privato ma, e sono proprio i nostri privati a chiedercelo per primi: per dare un giusto spazio di qualità all'iniziativa privata ed alla sua integrazione nel sistema pubblico dei servizi, per non ingenerare confusione o, peggio, sovrapposizione di ruoli, occorre che il pubblico sia autorevole e che sia dotato di tutti gli strumenti necessari a

comprendere e distinguere chi fa cosa nella realizzazione e gestione dei servizi. Se si indebolisce il pubblico, si fa del male prima di tutto ai privati ed ovviamente alle cittadine ed ai cittadini che usufruiscono dei servizi. È per questo che anch'io ribadisco la necessità di curare la trasmissione e la circolazione dei saperi e delle esperienze delle nostre educatrici; per esempio un'esperienza che da noi ha funzionato moltissimo, è una sorta di gemellaggio tra un nido privato in convenzione e un nido comunale e, vi assicuro che è stata una relazione veramente di arricchimento reciproco, oltre ad aver rappresentato una garanzia vera, offerta dal Comune alle famiglie piacentine, che considerano oggi i posti convenzionati con il privato pari a quelli dei nidi comunali.

## DIEGO CARRARA

Sono d'accordo con tutte le cose che sono state dette perché come dicevamo all'inizio, una questione fondamentale è quella di mantenere un livello dei servizi di qualità come quello che la Regione Emilia-Romagna si è guadagnata e ha fortemente voluto in questi anni; certo si pone il problema di come sostenere le politiche per alimentare questo sistema di servizi che il pubblico non può essere da solo esigere, ma le leggi a cui si faceva riferimento, la Legge Regionale n. 1 del 2000 e la Legge Regionale n. 8 del 2004, già offrono dei parametri molto chiari; in altre parole in esse sono contenute, le modalità con cui il privato può accedere e può svolgere un certo tipo di servizi, cioè quali caratteristiche deve presentare per essere accreditato a svolgere le funzioni previste in questi servizi.

Se è vero che l'educazione è un bene pubblico, perché non è divisibile come insegnano gli economisti, perché tutti amiamo vivere meglio in una società educata, allora questo bene pubblico deve essere a carico appunto di tutta la società e, svolgere dunque un'attività pubblica anche in un ambito privato, vuol dire adattarsi ai parametri che sono molto bene precisati.

È mia convinzione che con il sistema dell'accREDITamento al quale si sta lavorando, si riuscirà a mantenere alto il livello dei servizi e poi perché, come si diceva poc'anzi, il coordinatore pedagogico e il coordinamento pedagogico provinciale sono strumenti che ormai sono diventati essenziali per definire il rapporto educativo e il funzionamento delle stesse strutture educative a cominciare dai nidi di infanzia.

Quindi, non possiamo parlare di innovazione dal punto di vista educativo e poi eliminare quegli organismi come il coordinatore pedagogico, che sono quelli che più di tutti stanno lavorando su questo raccordo tra pubblico e privato sia sotto il profilo pedagogico sia dal punto di vista gestionale.

Penso che l'Emilia-Romagna da questo punto di vista, in questi anni abbia fatto moltissimo; nella nostra Provincia, nei nostri Comuni, ormai i nidi, anche qualcuno aziendale, ormai è sorto e il controllo, il monitoraggio esiste, non siamo da questo punto di vista "all'anno zero"; piuttosto abbiamo bisogno ancora di ridiscutere quale debba essere il rapporto tra il pubblico e il privato, laddove si afferma che il privato che non ha ancora sufficiente spazio.....ma io credo che non sia così!

Occorre certamente affermare che per coloro che intendono entrare in quello che alcuni chiamano volgarmente mercato, bisogna che sia molto chiaro che il sistema educativo non è un mercato, ma è un luogo che si caratterizza per l'offerta di un certo tipo di attività, anche di carattere economico, e nel quale occorre tuttavia

rispettare le regole.

Infine, due parole sull'ultima questione che veniva sollevata a proposito dell'innovazione: cosa possiamo fare, cosa può fare ad esempio un'istituzione come la Provincia? Intanto la Provincia non starà a guardare se la Finanziaria sarà quella che ci viene prospettata e se il Fondo Sociale 2005 non verrà adeguato. La nostra intenzione è quella di costituire un punto di supporto ai Comuni, che potrà essere rappresentata, per esempio, anche da un supporto di carattere finanziario, proprio perché è nostra intenzione compiere una scelta politica e la scelta politica è di non penalizzare i servizi sociali.

Anche i Comuni possono costituire soprattutto in aree come la nostra, associazioni di piccoli Comuni, o comunque Comuni che decidono di mettersi insieme per gestire scuole dell'infanzia, nidi, ...come Provincia stiamo supportando anche economicamente i Comuni che vanno in questa direzione.

Infine consentitemi una ultimissima annotazione: se il centro sinistra andasse al Governo, compierei la scelta che ha fatto il Governo della grande coalizione tedesca: si mantengono i servizi e si aumentano le tasse; io credo non ci sia, a parità di spesa, un altro modo che consenta di mantenere il livello dei servizi esistenti; prima l'Assessore di Piacenza citava la tassa di scopo; bene devo dire che io sono d'accordissimo e mi pare una delle strade che più di ogni altra consenta di mantenere con coerenza il patto con i cittadini.

## MARIA VIRGILIO

Credo che sia responsabilità del pubblico esprimere un ruolo forte nel governo del sistema e contemporaneamente offrire una pluralità di servizi integrati all'interno del quale il cittadino possa liberamente esercitare la sua scelta, per cui se vi desidera accedere alla scuola pubblica si può averla, se si vuole quella privata la si può avere comunque e di qualità.

È chiaro che non possiamo scaricare l'onere di questo percorso solo sul coordinamento pedagogico, ci mancherebbe altro, però il coordinamento è chiaro che garantisce quel livello di monitoraggio della qualità utile e necessario; a Bologna abbiamo molti servizi fra nidi e scuole dell'infanzia a gestione comunale, ma è bene che teniamo sempre presente i tre "cespiti" dei nostri servizi, soprattutto quando parliamo di scuola dell'infanzia, dove l'offerta non è solo comunale, ma privata oltre che statale.

Approfitto della presenza della nostra Assessora Dapporto, per dire che è vero quando si afferma che l'esperienza di questa finanziaria è un'esperienza di espropriazione: infatti manca l'autonomia poiché non possiamo appunto decidere le spese, non possiamo fare scelte, cioè non possiamo governare perché siamo etero-governati dal centro.

Contrariamente a questa impostazione noi abbiamo in Emilia-Romagna creato, proprio per favorire l'autonomia in materia scolastica, il polo di riferimento regionale, quello provinciale, quello comunale in stretto raccordo tra loro e questa esperienza che noi stiamo compiendo in Emilia-Romagna, credo che debba essere valorizzata come del resto va sostenuta la scelta della costituzione di una cabina di regia che attivi un confronto tale da valorizzare l'esperienza gestionale dei Comuni.

## SUSANNA TASSINARI

Alcune riflessioni rapidissime nel tentativo di sintetizzare.

Io credo che, pedagogia e politica siano termini che stanno bene insieme, hanno entrambe finalità comuni, cercano entrambe il benessere sia individuale che collettivo e questo è un primo dato di fatto. Sono anche convinta che ogni decisione politica non debba essere compiuta in un luogo separato rispetto al confronto tecnico, cioè con chi vive quotidianamente sul campo i bisogni, le esigenze, le problematiche gestionali e organizzative, ecc. dei servizi. Deve essere quindi il frutto di un confronto sereno, elemento questo centrale che ci consente di continuare a ragionare in termini di garanzia appunto della qualità; quando parliamo di qualità dei servizi, parliamo sì di qualità soprattutto educativa, però è una qualità che deve anche salvaguardare le esigenze e i bisogni sociali, quella si sforza di trovare un equilibrio tra efficacia sociale ed efficacia educativa.

Detto questo, io credo che la figura del coordinatore pedagogico sia il garante, il canale di trasmissione di questa qualità e debba continuare ad esserlo anche nel rapporto con tutti gli altri servizi privati; noi abbiamo la fortuna di vivere in questa Regione che non solo, come ci diceva anche ieri l'Assessore Regionale, ha investito e continuerà ad investire su questi servizi, ma una Regione che si è dotata anche di tutta una serie di leggi che sono a garanzia di quel sistema educativo integrato di cui stiamo parlando e solo grazie a quel sistema che noi possiamo e abbiamo potuto ragionare in termini più ampi e flessibili di sussidiarietà, e senza questo sistema sarebbe stato veramente rischioso e pericoloso.

Disponiamo oggi di legge che qualcuno dice essere troppo rigida, qualcuno dice essere troppo schematica, qualcuno dice che dovrebbe essere in qualche modo più "possibilista" per poter raccogliere cioè maggiori esigenze di tipo sociale; io credo invece che sia la base costitutiva ed importante per poter tutti lavorare più tranquillamente e per potere mantenere appunto quella fisionomia dei servizi a cui noi siamo legati, a cui siamo affezionati e che desideriamo continuo a crescere.

Quindi, il rapporto con il privato, io lo interpreto come una sorta di pubblico allargato che si avvale di altre risorse, che si avvale di altre competenze, in cui l'Ente Locale svolge una funzione di regia, una funzione di coordinamento, una funzione di promozione della qualità, una funzione di controllo e di verifica.

Io credo che grazie alle nostre norme, abbiamo anche tutti gli strumenti perché ciò avvenga e questo anche per una garanzia di equità nella distribuzione; prima si diceva: se io decido di mandare mio figlio al nido privato, sul quale il pubblico investe, devo comunque essere certa che la qualità sia pari a quella dei servizi pubblici, anche perché noi stiamo parlando di una qualità che in qualche modo riguarda l'intera comunità dato che i nostri servizi educativi sono e saranno luoghi e contesti di formazione, non solo per i bambini, ma per le famiglie e più in generale, per l'intera comunità.

Detto questo, l'altro elemento fondamentale che desidero sottolineare è la necessità di integrare gli elementi costitutivi dei nostri servizi: l'aspetto sociale, l'aspetto educativo, l'aspetto sanitario anche se sostanzialmente ritengo prioritari i primi due e credo che due leggi molto importanti, la 285 del 97 la 328 del 2000 ci hanno aiutato su questo versante ad eliminare la connotazione veramente assistenziale della componente sociale.

Se riusciamo a fare in modo che i nostri servizi non siano solo luoghi di erogazione di prestazioni, ma siano anche luoghi di incontro e di relazione sociale, luoghi dove si creano opportunità per i bambini, ma anche luoghi di supporto per le famiglie, soprattutto in situazioni evidenti criticità (penso ai disabili o alle difficoltà notevoli che incontrano gli immigrati al momento del loro impatto con il nostro paese) l'efficacia sta proprio in questo raccordo, in queste politiche di integrazione. Anche questo credo sia un compito assolutamente importante, un compito nuovo che investe appunto i coordinatori pedagogici, oltre le figure di sistema previsti dai piani di zona.

### GIOVANNA CALCIATI

Piacenza è la quarta città capoluogo in Italia per scolarizzazione di minori stranieri, in percentuale ovviamente, non in termini assoluti e in questo anno educativo, nei nostri nidi, il 17% degli utenti sono bimbe e bimbi stranieri.

Dinanzi a questo fenomeno in crescita e in base all'esperienza, ciò che necessita è un investimento robusto sulla formazione sia rispetto alla scuola, dove le problematiche sono diverse, che rispetto al nido; occorre adottare strumenti più adeguati di conoscenza delle culture, delle modalità di vita e dei costumi dei paesi di origine. Recentemente ho appreso in un convegno organizzato dal Dottor Piero Sacchetto a Piacenza e rivolto alle educatrici dei nidi di infanzia ed alle insegnanti delle scuole dell'infanzia, che occorrerebbe conoscere addirittura anche le medicine dei paesi di origine per evitare danni irrimediabili, per non compiere inavvertitamente dei disastri in buona fede. Quindi formazione in questo caso vuol dire studiare la storia, non solo la geografia, e soprattutto la cultura e le modalità di vita e i costumi di quelle famiglie e dei paesi da cui provengono assieme alle tecniche relazione adeguate.

Nei servizi per l'infanzia la vera scommessa è facilitare le famiglie attraverso una relazione sincera, per favorire non solo il percorso educativo delle bambine e dei bambini, ma anche una autentica e reciproca relazione fra famiglie italiane e straniere, poiché è questo il compito della politica e del mondo dell'educazione di fronte ai mutamenti che investono la nostra società che sta trasformandosi sempre più in una società multi-etnica. Per questo mi rivolgo alla nostra Assessora Regionale visto che in Emilia-Romagna il tema degli stranieri immigrati in cerca di occupazione è un tema scottante sul quale facilmente si può scivolare nella retorica, mentre viceversa richiede impegno e professionalità, tenendo conto che il "materiale umano" e professionale che partecipa a questo seminario è già attrezzato per farcela e quindi occorre sostenerlo affinché non venga mai meno la competenza maturata negli anni. Grazie.

### MARIA VIRGILIO

A proposito di questo tema, anch'io sono convinta che siamo già in presenza di sintomi che fanno pensare a conflittualità latenti: se utilizziamo i dati forniti dall'Associazione Scolastica delle Scuole Superiori un primo elemento generatore di conflitto riguarda la dispersione scolastica: c'è una differenza rilevantissima fra la popolazione nativa e la popolazione invece di origine migrante oltre ad una divaricazione che ci deve fare riflettere sulle aree dove dobbiamo intervenire. Il dato della disper-

sione scolastica ci dice come hanno origine certe forme di discriminazione sociale (e la Francia in questi giorni insegna); il secondo elemento è quello rappresentato dalle liste di attesa nei nidi poiché un'idea comune che si fa strada è quella secondo la quale si ritiene che "gli immigrati portino via i posti ai nostri bambini"; questo conflitto ci sollecita ad assumere un ruolo non passivo, ma di governo del contraddittorio, perché già oggi un aspetto di forte criticità è rappresentato dal rimprovero sulla discrezionalità che l'ente si riserva nell'attribuzione e nella definizione di "caso sociale".

### DIEGO CARRARA

Due parole semplicemente per dire che il livello raggiunto e testimoniato dalla vostra presenza oggi, unitamente alle capacità di innovazione che sono state espresse in questi anni nella nostra regione, nei nostri territori, ci suggeriscono che per realizzare un'integrazione con gli immigrati, occorre cominciare da quel pezzo fondamentale che è il processo educativo in grado di facilitare la crescita di una società multietnica, non conflittuale, che implica investimenti di risorse a partire dai primi anni di vita dei bambini e non solo ad operazioni che oggi siamo abituati ad associare al fenomeno dell'immigrazione: dai mediatori culturali e quelli linguistici, azioni queste di sostegno certo, ma che non garantiscono di per sé l'evitamento dei conflitti o dei radicalismi pregiudiziali.

### ARIANA BOCCHINI

Non mi ripeterò, semplicemente vorrei dire che dobbiamo assumere la consapevolezza di ciò che è successo nei nostri territori e nei nostri servizi in questi anni, del mutamento che ha investito le nostre città per la presenza forte di bambini e famiglie immigrate e in presenza di operatori che hanno affrontato questo compito; mi associo all'Assessore Carrara quando afferma che una società multiculturale si raggiunge se si fa un'azione che parte proprio da qui, dai servizi per la prima infanzia e forse non ci bastano neanche più le esperienze che abbiamo fatto o perlomeno non ci bastano con i tempi che ci vengono imposti dall'accelerazione dei mutamenti sociali. Dal momento che questo seminario è rivolto ai servizi per la prima infanzia guardo a voi operatori e credo che è a voi che occorre dare strumenti per affrontare queste tematiche con più sicurezza per arrivare a formalizzare una formazione specifica, in grado di conoscere le tradizioni delle diverse culture.

### FRANCESCA EMILIANI

Sono Francesca Emiliani e parlo in qualità del Presidente del corso di laurea per operatori di nidi di infanzia e di comunità infantile, che è un corso di laurea triennale, come sapete, istituito presso la Facoltà di Scienze della Formazione. La realtà presentata dagli Assessori riferita ai temi del rapporto di qualità tra il pubblico e il privato da un lato e della presenza massiccia dei bimbi stranieri dall'altro, richiede una riflessione ulteriore sui criteri di qualità anche dei servizi pubblici. Come sapete fra la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna e la Regione Emilia-Romagna è stata sottoscritta una convenzione all'interno della

quale uno degli obiettivi che ci siamo dati e che stiamo cercando di approfondire, è proprio quello di una riflessione sui criteri di qualità da applicarsi in particolare ai servizi di ultima generazione, gli sperimentali, come ad esempio l'educatrice familiare o il piccolo gruppo educativo; solitamente in tutte queste sperimentazioni il pubblico appalta la gestione a cooperative private le quali alcune volte non prevedono la formazione per le loro educatrici, così come si pone il problema del controllo e del monitoraggio di tutte queste iniziative in crescita per la cui qualità non basta a mio parere solo l'accreditamento; per questo uno degli obiettivi che ci stiamo ponendo con la convenzione è studiare meglio parametri e procedure per una qualità adeguata alla tipologia di servizi che per la loro caratteristica finiscono per essere spesso ricercati proprio dalle fasce sociali più esposte come quelle degli immigrati e nei quali trovano impiego spesso educatrici con contratti precari.



**Complessità, pluralità, confini...**  
nelle funzioni del coordinatore

La complessità delle funzioni del coordinatore pedagogico

*Tullia Musatti*

Presidente Gruppo Nazionale Nidi Infanzia

I diversi strumenti di programmazione: il contributo  
dei coordinamenti pedagogici e delle figure di sistema

*Stefano Ricci*

Responsabile Servizi di integrazione Socio-Sanitaria, A.S.U.R.  
(Azienda Sanitaria Unica Regionale), Regione Marche

## BEVO PER RICORDARE DON LORENZO MILANI

(Cocktail italiano del 1923, bevuto fino al 1967)



La non violenza è la legge degli Uomini  
La violenza è la legge dei bruti

(Gandhi – La non violenza)

### Ingredienti:

- 1/4 di scuola popolare dove la scelta dei poveri serve a valorizzare l'uomo e la donna
- 1/4 di critica al sistema scolastico legato alla selezione
- 1/4 di strumenti didattici innovativi (lettura dei giornali e dei contratti di lavoro)
- 1/4 di lavoro all'estero come metodo per diventare cittadino del mondo (è il precursore del "Progetto Leonardo")

## BEVO PER RICORDARE BRUNO CIARI

(cocktail italiano del 1923 bevuto fino al 1970)



"Manca un ponte fra i cuori  
se questo ponte ci fosse  
gli uomini si scambierebbero i segreti  
i pensieri lieti  
Il sorriso e il perdono  
... fanciullo,  
costruisci con le tue mani  
senza travi  
questo ponte d'oro.

"E. Alboret

### Ingredienti:

- 1/3 di pedagogia popolare all'interno di un intervento pubblico che mira alla costruzione di una scuola di base di massa, qualificata, di tutti e per tutti
- 1/3 di tentativo di sperimentazione educativa dentro i nidi e le scuole dell'infanzia
- 1/3 di progetto basato sulla forza della cultura, sull'estensione della partecipazione e sulla programmazione democratica

## La complessità delle funzioni del coordinatore pedagogico

TULLIA MUSATTI

Vorrei condividere con voi alcune riflessioni attorno alla complessità delle funzioni del coordinatore pedagogico fatte a partire da un'indagine, condotta già diversi anni fa, sulla realtà del coordinamento e della figura dei coordinatori nei loro paesi, e sulla base dell'esperienza che sto facendo nel quadro di un progetto di valutazione partecipata con i coordinatori educativi del Comune di Roma.

Innanzitutto voglio rilevare che la complessità della funzione di coordinamento si accompagna ad alcune contraddizioni inerenti alla funzione stessa e all'identità professionale del coordinatore, contraddizioni che animano di passione il vostro lavoro quotidiano ma vi apportano anche notevoli difficoltà.

Simonetta Andreoli ed altri colleghi dell'IRPA ancora vent'anni fa, nei primi anni in cui questa funzione di coordinamento è emersa in Italia, soprattutto in Emilia-Romagna, osservavano che è caratteristica del lavoro del coordinatore e del lavoro di coordinamento il fatto di essere strettamente ancorato alle esperienze dei servizi per l'infanzia. Sicuramente questa appartenenza stretta, culturale, affettiva, emotiva alla comunità professionale degli operatori dei servizi, entra in potenziale conflitto, e qui troviamo una prima contraddizione, con la

funzione che il coordinatore è chiamato a svolgere di mediazione, di interfaccia: tra servizio e famiglie utenti, tra servizio ed altri settori dell'amministrazione, che contribuiscono direttamente alla produzione del fatto educativo. Ma questo importante legame forte con l'esperienza dei servizi entra anche potenzialmente in conflitto con l'assunzione di un ruolo manageriale, che pone il coordinatore ad un livello diverso di responsabilità rispetto agli insegnanti, e anche con il ruolo, altrettanto fondamentale che è quello di essere, come funzionario pubblico, garante non solo della

legittimità dell'erogazione del servizio, ma anche della sua qualità. Questi due aspetti entrano potenzialmente in contraddizione e devono essere portati a sintesi dal coordinatore. In un certo senso si richiede al coordinatore di essere cassa di risonanza e interprete della cultura del servizio, ma anche di essere capace di astrarsi da questa esperienza per orientarla e valutarla.

Sempre la prima indagine IRPA, evidenziava anche che la funzione di coordinamento trova il suo più importante significato nell'essere a contatto stretto con la realtà locale. Per il coordinatore si tratta, quindi, di realizzare un ancoraggio forte alla comunità locale, i cui valori devono essere trasferiti nella cultura dell'infanzia, ma alla quale comunità è necessario riportare anche le nuove prospettive maturate sull'infanzia. Qui intravediamo un'altra potenziale contraddizione che va riportata a sintesi.

Vi è, inoltre, necessità di entrare in rete con altre realtà, in una condivisione e confronto tra culture. Questa è stata da sempre, prima e accanto all'essere una necessità di raccordo interistituzionale voluta dalle amministrazioni tra diversi livelli comunali e regionali, una necessità sentita direttamente dei coordinatori. A questo proposito vorrei ricordare e sottolineare l'orgoglio di avere partecipato a questa esperienza e il ruolo della nostra associazione, il Gruppo nazionale nidi infanzia, che è nato da un'esigenza di questo tipo e che è stato per molti coordinatori un contenitore di crescita professionale e quindi un grosso contenitore della cultura del nido e

**Complessità e contraddizioni:**

- un'intensa esperienza dei servizi
- stretto contatto con la realtà locale
- garanzia e garante di qualità

dell'infanzia. Un'altra contraddizione inerente a questa dimensione del ruolo dei coordinatori è il fatto che il forte ancoraggio alla cultura locale oggi si deve aprire ad un confronto diverso per l'accoglienza delle famiglie migranti, e, quindi, deve avere la capacità di aprire la cultura locale al confronto culturale e all'accoglienza dell'altro, interpretandone il valore più alto. E questo è un aspetto che è risuonato con diversi accenti ma con urgenza nelle parole di tutti ieri durante il confronto tra i politici e gli amministratori. Io ritengo che attorno a questo problema, come comunità che elabora una cultura dell'infanzia, dobbiamo impegnarci ancora di più di quello che stiamo facendo, non solo in termini di intervento ma anche a livello culturale.

Un'ultima forte contraddizione è il fatto che la figura del coordinatore, come è stato detto più volte, anche in questo convegno, è garanzia della qualità del servizio, come del resto è anche sancito in molte procedure per l'accreditamento. Ma il coordinatore è al tempo stesso garante della qualità del servizio, perché è componente essenziale della funzione del coordinatore di promuovere la qualità del servizio e anche di valutarla. Questo è un punto che noi diamo per scontato ma su cui è necessario un ulteriore impegno di riflessione.

La funzione di coordinamento è una funzione moderna e che vediamo emergere in altri paesi europei e non europei. Nell'indagine che noi abbiamo fatto in parallelo con ricercatori di altri paesi europei, abbiamo analizzato a fondo come sta emergendo questa funzione o creandosi ex novo o modificandosi, partendo da situazioni istituzionali anche diverse dalla nostra, come quella del Belgio, o simili come quella della Francia, anche a partire da funzioni e da figure professionali precedenti. Per esempio, nell'esperienza belga, l'Office Naissance et Enfance, che ha solo compito di controllo a livello delle comunità linguistiche, francofona e germanofona, ha un corpo di ispettori, la cui funzione si è trasformata in questi anni: da quella di ispezione e controllo a funzione di coordinamento, in quanto sostegno e promozione della qualità, ed eventualmente di valutazione della qualità.

**Funzione moderna:**

- in altri paesi, europei e non
- compiti gestionali e tecnici
- orientare e controllare
- agenti delle politiche di welfare locale

Il coordinatore è una figura che unisce compiti gestionali e tecnici nella promozione della qualità del lavoro. È una figura che piuttosto che dirigere preferisce orientare, promuovere e sostenere. E questo emerge con le stesse caratteristiche in tutti i paesi. I coordinatori sono in sostanza agenti delle politiche del welfare locale. Soprattutto nell'esperienza francese, al di fuori della città di Parigi, si ritrovano funzioni di coordinamento e figure professionali con caratteristiche molto simili a quelle che ho sentito descrivere anche in questo convegno: lavoro di rete, lavoro di partenariato, lavoro di interfaccia con altre agenzie che si occupano dell'infanzia sul territorio o a livello nazionale, con altri attori coinvolti nel processo di gestione dell'infanzia. Essere agenti delle politiche di welfare locali significa anche che nella funzione di coordinamento noi troviamo un ruolo essenziale per la realizzazione di buone pratiche e per la coesione sociale. Senza voler fare facili richiami a quello che abbiamo visto succedere in Francia in questi giorni, noi dobbiamo renderci conto quanto sia importante, nella gestione del territorio in vista di una politica di convivenza sociale, proporre non solo offerte formative ma anche politiche per la coesione sociale, a partire da interventi per l'infanzia iscritti in una prospettiva reale di pari opportunità. Restano aperte enormi questioni, che ho ritrovato nelle parole e nelle problematiche

portate avanti ieri nei gruppi con grande passione, ma anche con sofferenza. La questione aperta della formazione del coordinatore. Anni fa Susanna Mantovani parlava della difficile riproducibilità storica della formazione culturale del coordinatore. Vediamo anche qui, nella realtà dell'Emilia-Romagna, dove c'è stato un ricambio generazionale fortissimo che ha accompagnato l'estensione delle figure di coordinatori sul territorio regionale. Otto anni fa, in questa regione trovavamo 150 coordinatori, adesso ce ne sono più di 300; ciò da la misura dell'espansione di questa funzione e della sua necessità, segnala anche che non è possibile riprodurre

- Questioni aperte:**
- la formazione del coordinatore
  - l'identità professionale del coordinatore
  - i rapporti tra coordinatori all'interno del sistema integrato

lo stesso percorso formativo, che è costituito soprattutto in una formazione sul campo, strettamente legata alla storia della costruzione dei servizi e della cultura dell'infanzia. Non si tratta solo di assimilare nuove forze a questa cultura ma di immettere forze nuove dentro il flusso di elaborazioni in progress della cultura. Certo non solo università né solo esperienza, ma soprattutto l'attivazione di capacità riflessive attorno all'esperienza in contesti significativi per l'elaborazione culturale e per l'intervento. Contesti ancorati alla realtà sociale in movimento ma che permettano una riflessività continua e in rete fra tutti quelli che sono dentro all'elaborazione delle azioni e del pensiero attorno all'infanzia.

Ascoltando il dibattito nei gruppi ho colto che quella dell'identità professionale è un'altra questione aperta per voi, come ovunque. L'identità professionale del coordinatore è certo ancora più complessa ieri di oggi, perché si riferisce a tematiche più generali sulla condizione dell'infanzia in cui la cultura pedagogica si deve espandere a 360 gradi. Si tratta oggi di riportare quella visione complessiva, che abbiamo sempre cercato di avere rispetto alla cultura del singolo servizio, nel riflettere sulla singola azione pedagogica all'interno del singolo servizio, in interventi che si collocano anche al di fuori del servizio. Quindi un compito non da tuttologi, ma azioni complesse e riflessione complessa, che sono complesse perché è la complessità dell'educare che emerge nel nostro lavoro. La stessa complessità, insita anche nell'attività del singolo educatore o Gruppo educativo di un servizio, si ripercuote ad altri livelli nella complessità del lavoro del coordinatore potenzialmente immesso in reti a diversi livelli.

E, per finire, c'è da dire che una delle maggiori questioni oggi aperte è il fatto che siamo di fronte a una vera costruzione del sistema integrato, non solo sulla carta, ma di fatto operative in molte realtà, come quella del contesto romano in cui opero. Si pone, allora, con forza il problema dei rapporti tra coordinatori all'interno del sistema integrato. Problema della possibile differenziazione delle loro funzioni, ma soprattutto il problema anche di un confronto tra culture professionali potenzialmente diverse, tra culture diverse rispetto allo stesso servizio, idee di servizio, idee di offerta formativa, possibili approcci diversi alla stessa concezione dell'educare i bambini piccoli. Ma emerge anche il problema importante del rapporto tra ruoli diversi, tra coordinatori di parte pubblica o privata. A Roma ci troviamo ad affrontare questo problema e stiamo cercando di costruire un percorso di valutazione partecipata della qualità dei servizi, in maniera paritaria e definendo i reciproci ruoli all'interno di uno scambio, di un confronto dettagliato, approfondito e continuato.

Sono tutte sfide che ci troviamo davanti che non devono appesantire la nostra prospettiva ma essere di conforto e di impulso, per considerare anche l'interessante

aspetto di rinnovamento culturale continuo e di impegno personale insiti nel lavoro di coordinamento. Voglio ricordare che in una discussione con alcuni coordinatori anni fa intorno agli aspetti interessanti e problematici insiti nel ruolo del coordinatore, emergeva una definizione del lavoro di coordinamento quasi come uno sport estremo, che presenta momenti di impegno e stress emotivo e fisico molto alti, ma che alternativamente offre anche momenti di grande partecipazione emotiva, soddisfazione e realizzazione di sé.

## I diversi strumenti di programmazione: il contributo dei coordinamenti pedagogici e delle figure di sistema

STEFANO RICCI

Buongiorno a tutti e grazie per l'invito. Questa relazione, che arriva dopo la pausa pranzo, è stata introdotta come un "ammazzacaffè".

Speriamo che questo "ammazzacaffè" non ammazzi definitivamente le vostre capacità di resistenza, tanto più che, arriva una voce esterna, esterna sia per territorio che per professionalità: io faccio il sociologo e, dal sociale, sono stato prestato da un anno e spiccioli all'Azienda Sanitaria Unica Regionale delle Marche. Nell'A.S.U.R. sono il Responsabile dei Servizi di Integrazione Socio-Sanitaria, un "Direttore" accanto a quello Sanitario e a Quello Amministrativo che però non è un Direttore Sociale e nemmeno un Coordinatore del servizio socio-sanitario ma è qualcosa di

### "Fuori dal nido"

diverso, una figura di sistema che fa da ponte tra i servizi sociali ed i servizi sanitari che, nelle Marche, vanno gestiti congiuntamente perché il sistema marchigiano di integrazione socio-sanitaria è un po' particolare, in quanto si mantiene "rigidamente" da una parte la competenza sociale ai comuni e dall'altra la competenza sanitaria all'azienda sanitaria.

Sto parlando a persone che non hanno la mia stessa formazione, che probabilmente si occupano delle stesse cose di cui mi occupo io però da un altro versante ma, forse proprio per questo, mi è stato chiesto di aiutare a comprendere il ruolo delle "figure di sistema" e provo a svilupparlo così come lo so fare.

"I diversi strumenti di programmazione: il contributo dei coordinamenti pedagogici e delle figure di sistema"; l'indice del mio contributo è molto semplice e vuole anche essere un po' provocatorio (poi vedremo alla fine quanto sarà recepito): fuori dal "nido", "spicchi concentrici", "tangram", con finale di "piste".

Fuori dal "nido", passatemi la battuta ed il riferimento al Nido di infanzia. È il Coordinatore pedagogico, una figura professionale in crescita, che è chiamato ad andare "oltre il nido", per capire bene che chi abbandona il nido - o che comunque è invitato ad uscire dal nido - è chiamato a perdere anche tutta una serie di sicurezze, a "volare" per conto suo e quindi si può creare qualche problema perché va in cielo aperto.

In questa logica c'è una evoluzione di competenze nel ruolo del Coordinatore pedagogico, ma voi mi indicate che è un "ritorno al futuro", perché già nel seminario regionale del 2001 a Reggio Emilia si affermava che:

- il raggio di azione del coordinatore pedagogico è destinato a crescere;
- abbraccia anche aspetti tecnico amministrativi, le politiche per l'infanzia, progetti educativi scolastici ed extrascolastici, prevenzione, sostegno alle genitorialità, la messa in rete dei progetti eccetera;
- è una opportunità perché il coordinatore pedagogico può entrare a pieno titolo come consulente portatore di contributi sostanziali agli interventi progettuali e politici nel prossimo futuro.

Ma se è "buttato" fuori dal nido, in realtà ci rimane anche profondamente dentro, non lo abbandona ma si presenta (e sono già da quattro anni che si sente) questa esigenza di rispondere a nuovi bisogni.

Quali sono questi nuovi bisogni che hanno portato a rivedere ruolo e funzioni del

coordinatore pedagogico?

Sicuramente un primo fatto è che, ormai, nelle nostre famiglie ci sono figli "orfani" di fratelli e di cugini: ciò determina la necessità di una relazionalità tra coetanei (ma anche una verticalità con bambini più piccoli e ragazzi più grandi), che deve essere recuperata altrove e questo bisogno si manifesta fin dalla primissima infanzia.

C'è poi una diffusa fragilità delle nuove coppie, sia quelle coppie che si sposano giovani, sia quelle che - a maggior ragione - hanno figli piccoli da adulti "maturi", dove le paure, le insicurezze verso l'accoglienza e l'educazione di un bambino sono troppo spesso assolutamente esagerate e, mi sento di dire, anche non accettabili; questo perché, poi, chi ha avuto la possibilità di occuparsi dell'educazione e della crescita dei bambini, sa che, per fortuna, i bambini "crescono da soli" nel senso che "si organizzano", compensano le nostre inadeguatezze e imparano in fretta in fretta, perché se dipendesse tutto dagli adulti non crescerebbero né bene né presto.

Un altro nuovo bisogno è quello delle famiglie "corte", delle famiglie dove il livello delle opportunità di assistenza è basso, dove la possibilità di darsi una mano tra famiglie è molto difficile da sviluppare. Capite bene che quando la "coperta è corta" qualcuno rimane fuori, e chi è che rimane fuori? In genere le fasce più deboli, i bambini, gli anziani... e come si risponde alla famiglia corta? Troppo spesso con quello che io chiamo un "frenetico presentismo atemporale", perché noi tutti viviamo un oggi esageratamente convulso, che non ha né ieri e né domani e che, quindi, ci porta anche a non avere né memoria, né futuro; questo oggettivamente per un bambino, soprattutto nella primissima infanzia, è - capite bene - partire con il piede sbagliato, per cui risulta evidente che vanno recuperate soffitte, cantine, balocchi e altre cose.

Penso sia chiaro, quindi, che accanto alle vecchie competenze educative, psicologiche, razionali, tecniche, gestionali, giuridico amministrative (il tuttologo di cui sopra), ci sono specificità che vanno recuperate da parte del Coordinatore pedagogico.

Probabilmente al Coordinatore pedagogico vanno "aggiunte" nuove competenze quali, per esempio, quelle territoriali proprio perché si va "fuori". L'attenzione va centrata sul territorio; la conoscenza del territorio non può essere più raffazzonata, non può essere più semplicemente episodica, ma deve essere una conoscenza sistematica.

Ci sono poi delle competenze "confessionali", cioè ci deve essere la capacità di mettere insieme i pezzi, anche perché sono sempre meno le persone che nella collettività mettono insieme i pezzi. A me capita. occupandomi di fragilità, di affrontare le difficoltà delle persone che accedono ai servizi sanitari, di rendermi conto (e stiamo cercando di intervenire ma con molta fatica), che molto spesso chi fa l'integratore dei servizi è l'utente stesso, il quale è costretto a tenere insieme i pezzi di un sistema che invece va in maniera auto-referenziale, assolutamente frammentata... e meno è attrezzato l'utente più i servizi sanitari fanno fatica ad includerlo in un percorso corretto di continuità assistenziale.

Questo può capitare anche nell'ambito pedagogico educativo e quindi serve una figura con questo tipo di competenza: "conessionale", è una parola brutta ma forse rende l'idea; è una competenza sociale e sanitaria proprio perché si tratta di connettere e, integrare, risorse e sistemi sanitari e sociali.

C'è anche un nuovo ruolo che abbiamo chiamato, avete chiamato, figura di siste-

ma, capace cioè di interpretare i bisogni e di progettare interventi innovativi attraverso risorse presenti o da individuare, in grado di monitorare, supervisionare e controllare la qualità dei diritti di infanzia dentro al sistema dei servizi educativi e non solo. In questo senso Coleman J.S. usava una bella espressione: “agente delle politiche di welfare locali”, che apre ad una prospettiva interessante. Il coordinatore pedagogico è una figura di sistema tra figure di sistema? Mi sembra che la normativa dell’Emilia-Romagna non lo preveda come ruolo specifico nel contesto della programmazione territoriale, come invece accade in altri ambiti, sociali o sanitari, come, per esempio, Direttore di distretto. Però se ricordiamo l’art. 33 della legge regionale 1 del 2000 novellato, come si dice, dall’art. 17 della legge regionale 8 del 2004, tra le varie funzioni c’è anche quella di raccordo tra i servizi educativi, sociali e sanitari, di collaborazione con le famiglie e la comunità locale.

Quindi, casomai vi fosse sfuggito, è “per legge” che i Coordinatori pedagogici “devono” fare queste cose e che “devono” essere figura di sistema. Ma è evidente che la logica non può e non deve essere “adempimentalistica”, bensì quella di una corretta rivisitazione del mandato professionale e istituzionale.

A questo punto però permettetemi una parentesi che reputo necessario fare, anche se ho davanti una platea sostanzialmente omogenea mentre invece sarebbe stata più utile in una logica interdisciplinare. Mi sembra opportuno e necessario valorizzare le aree comuni delle professionalità sociali. Perché dico questo?

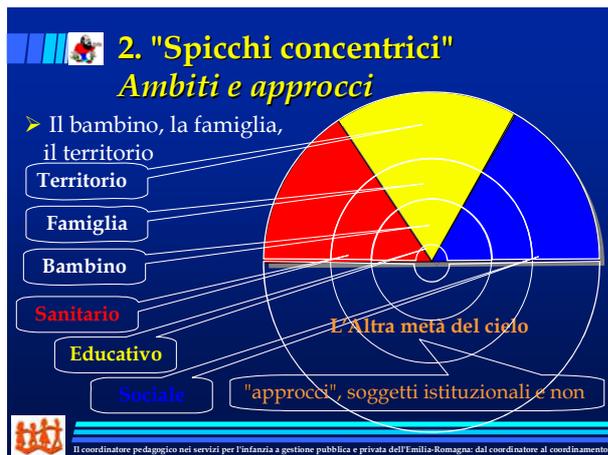
Perché le professioni devono crescere, devono differenziarsi ma anche mantenere legami con le loro radici e c’è una cultura comune nelle professioni sociali, nelle professioni rivolte alla persona che va recuperata. Nell’esperienza quotidiana, invece, si assiste a chiusure corporative; si scambiano i “mezzi”, cioè le professioni, i servizi, le istituzioni, con i “fini”, cioè il servizio alle persone e alle comunità locali.

Non lo dico a voi perché voglio fare una “predica”, lo dico a voi perché nella mia esperienza professionale di questi mesi, in sanità, faccio molta fatica a trattare con i medici e con tutte le categorie professionali... che stentano a parlarsi e a riconoscersi. Ci sono 22 “nuove” professioni sanitarie dentro alla sanità, oltre ai medici, agli psicologi... Le specificità vanno mantenute ma richiamare il patrimonio comune e la formazione comune alla base delle professionalità sociali, di cura della persona mi sembra un elemento importante, perché per superare la auto-referenzialità dei servizi, la specializzazione necessariamente non deve entrare in conflitto con l’area comune di professionalità e di formazione degli altri soggetti.

Proprio per entrare in relazione corretta tra professionisti diversi secondo me andrebbero recuperate quelle che sono le “funzioni comuni relazionali”. Queste riguardano nuove competenze e abilità praticabili nelle situazioni di relazione in cui si ha a che fare con le persone destinatarie dei processi di aiuto, con gruppi di popolazione, con i colleghi di lavoro. Vanno anche recuperate funzioni comuni e gestionali che attengono a competenze di natura metodologica, necessarie per programmare, gestire, adottare interventi, integrare professionalità diverse nel gruppo di lavoro. Ogni professionalità sociale nel suo specifico affronta queste tematiche, che sono sostanzialmente trasversali alle diverse professionalità sociali, educative, assistenziali, sanitarie: è importante quindi ragionare partendo da quest’area comune.

**Spicchi concentrici** di A questo punto va sviluppato lo strano concetto di “spicchi concentrici”, cioè ambiti e approcci dove il Coordinatore pedagogico può svolgere una funzione

sistema.



Dalla diapositiva presentata si coglie come i livelli concentrici partono dalla persona, si allargano alla famiglia e, oltre la famiglia c'è il cerchio del territorio.

Questi sono "cerchi concentrici" che partono dalla persona, ma sono "cerchi concentrici" nei quali si innestano anche "spicchi" di competenze che in parte vengono chiamati anche "mondi vitali"; noi però li guardiamo dalla parte dei servizi che si occupano di sviluppare la qualità della vita in questi cerchi concentrici.

Il risultato sono, appunto, degli "spicchi concentrici" quali quello sanitario (perché interviene sulla persona - il bambino -, sulla famiglia e sul territorio), quello educativo e quello sociale... e anche altri ma in questo momento operiamo una necessaria semplificazione.

Badate bene c'è l'"altra metà del cielo". Io sto parlando di cerchi concentrici ma, in questo momento ci concentriamo su questi tre perché mi sembra che il livello di integrazione debba privilegiare queste tre dimensioni particolarmente decisive per la fascia d'età che voi incontrate prevalentemente. L'altra metà del cielo sono altri approcci, altri "mondi": c'è la parte giuridica, c'è il tempo libero, c'è la cultura, c'è l'ambiente, ci sono tutti gli altri settori che riguardano la vita, ma a questo punto ad ogni spicchio corrispondono anche diversi servizi con implicazioni comunque "pedagogiche", sia a livello sanitario che educativo e sociale.



Ognuno di questi spicchi ha un'articolazione organizzativa, metodologica, procedurale specifica: ad esempio nella sanità c'è il distretto; il consultorio; i pediatri; il Sert (inteso in questo come genitori tossicodipendenti di bambini nella fascia di età 3-6, "...io ho avuto un problema... eh sì il bambino...", le crisi di astinenza da metadone; ma il genitore tossicodipendente è molto spesso giovane anche lui, quindi sono implicate responsabilità genitoriali e accompagnamenti educativi in senso lato);

per il Dipartimento di Salute Mentale vale lo stesso ragionamento; l'ospedale con la specializzazione nei bambini.

Nella parte educativa: scuola dell'infanzia e scuola materna... Ma poi c'è anche tutto il mondo che si riferisce al versante sociale (servizi sociali, centri per le famiglie, centri di aggregazione) intimamente connesso con gli altri due. Ad esempio a me piacerebbe pensare a delle "sezioni speciali" delle Banche del Tempo riferite ai bambini e quindi allo scambio di competenze rispetto al servizio.

Quindi, richiamando il tema della "base comune" delle professionalità di cura della

persona, voglio riprendere un tema su cui voi avete già ragionato molto, quello del confine, ed io vi ripropongo un altro significato di confine che probabilmente vi è già familiare, quello della "soglia".

Noi abbiamo una serie di questi servizi, sanitari, educativi, sociali... che vanno vissuti "sulla soglia", cioè proprio sul confine tra le diverse competenze, ed è probabilmente questa la parte che fa la differenza tra un servizio auto-referenziale ed una professionalità vissuta in una logica di sistema. La butto lì come provocazione confidando nel fatto che la svilupperete positivamente.

Ancora sugli "spicchi concentrici". Evidentemente c'è una relazione e uno scambio che dobbiamo attivare tra le dimensioni sanitaria, educativa e sociale e ripeto, ho preso queste tre perché mi sembrano comunque prevalenti, ma il ragionamento va esteso.

Un primo livello è quello del raccordo, ma andando in crescita dovremmo trovare delle collaborazioni, dovremmo trovare delle sinergie, un lavorare insieme, certamente delle alleanze, facendo riferimento ad un patrimonio comune.

In qualche modo dobbiamo ragionare, finalmente, in termini di "integrazione".

Un'integrazione che deve tenere contemporaneamente in pista diversi livelli:

- territoriale, perché l'integrazione si fa dentro il territorio e tra il territorio;
- istituzionale, quindi tra i diversi enti ed istituzioni, appunto, coinvolti;
- organizzativo, il modo con cui i servizi sono organizzati e si rapportano tra loro;
- gestionale, effettivo dei servizi;
- professionale, cioè nelle relazioni tra i diversi professionisti.

Non affermo nulla di nuovo naturalmente ma, forse, la cornice è un po' diversa, più impegnativa..

Quello che voglio sottolineare è il fatto che ormai le connessioni tra i cinque livelli dell'integrazione sono tanti e tali che qualsiasi scelta, qualsiasi azione, anche fosse quella professionale o qualsiasi altra che parta da un altro livello, ha delle ricadute, dei riverberi sui diversi livelli gestionali, organizzativi e istituzionali, assolutamente forti. L'interconnessione ormai è un dato, una realtà che dobbiamo assumere nel momento in cui andiamo a sviluppare la nostra professionalità e la nostra funzione e, infine, arriviamo al Tangram, cioè al rapporto tra "le" programmazioni ed il territorio.

Ho detto qualche mese fa ad un convegno di Bologna che "di programmazione si può morire anche in Emilia-Romagna" ed è scrosciato un applauso clamoroso dalla platea, perché il rischio è che una sovrapposizione di programmazioni ed una metodologia di programmazione sganciata dall'operatività e dalla gestione vanifichi le opportunità offerte dalla programmare. Ridico la frase perché anche oggi conterei sull'applauso... ma va bene lo stesso anche senza. D'altra parte sappiamo tutti che la progettualità è indispensabile nel senso che, la programmazione e la progettualità appunto vanno giocate per la persona e per la programmazione integrata territoriale, senza esagerare con la formalizzazione, ma certamente dobbiamo capire da che



parte vogliamo provare ad andare, cercando direzioni unitarie e compatibilità. Rispetto alla programmazione per il Coordinatore pedagogico gli strumenti che vedo importanti riguardano un doppio livello di impegni: rimanete, per fortuna, professionisti dell'educazione, quindi è evidente che c'è una "progettazione personale" con il coordinamento dei servizi per gli interventi educativi personalizzati; si aggiunge il ruolo di figura di sistema e quindi il collegamento alla programmazione territoriale, PPS, PDZ, PAT. Ho messo tra parentesi i POF perché apparentemente non c'entrano, ma mi piacerebbe che anche questo livello di programmazione (che ha delle ricadute territoriali) venisse agganciato, perché altrimenti vedo dei Piani dell'Offerta Formativa assolutamente fuori dal contesto, che e non servono a nulla se non, forse, alle scuole, magari più grandi, per attrarre clienti, ma non mi sembra quella la logica corretta della programmazione che c'era dietro; anche per questo ho messo il POF tra parentesi e con il punto interrogativo, ma è importante ribadire alcuni possibili e necessari collegamenti.

Nella Delibera di Giunta Regionale dell'Emilia-Romagna n.615 del 2004, viene riportato che all'interno delle dimensioni del Piano di Zona potrà essere potenziata una cultura complessiva della programmazione, una logica distrettuale anche con una figura specifica e un sistema con competenza in ambito educativo e sociale, presupposto e condizione per un buon lavoro di rete.

Ancora, si auspica la formazione e sperimentazione di alcune figure, quali esperti giuridici in diritto minorile di supporto all'attività dei Servizi Sociali e figure di sistema per il raccordo fra le progettazioni locali, sociali educative e sanitarie...

All'interno di ogni singolo Piano di Zona, e questa è la dimensione specifica, il Programma territoriale di intervento per l'infanzia e l'adolescenza si pone in continuità con la programmazione precedente, ne assume gli obiettivi, la metodologia e gli interventi, ma in un'ottica di maggiore integrazione; tale inserimento rafforzerà e garantirà una presa in carico locale delle politiche per la promozione dei diritti e delle opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.

Su un altro "livello di programmazione" è fondamentale all'interno del Piano per la Salute il contributo dato dal settore "generale" che svolge una funzione di ascolto, partecipazione e governance; non c'è, però, una Programmazione territoriale pedagogica ed è per questo motivo che ho fatto prima il richiamo al Programma territoriale per l'infanzia dentro al Piano di Zona, perché questo mi sembra l'elemento corretto alla luce dello stato dell'arte.

Penso sia evidente però che questo significato lo potrà avere nella misura in cui, anche qui come in tutti i convegni, l'ultima relazione - cioè questa - sarà integrata e sviluppata opportunamente dalle riflessioni dei partecipanti ai gruppi e rimandata anche ad approfondimenti successivi.

Arriviamo al Tangram: sette pezzi che servono per costruire un quadrato e poi anche altre cose; io propongo di agganciare ad ognuno dei sette pezzi una dimensione tra "contenuti, metodi e fasi" da tenere ben presenti rispetto alla programmazione del territorio. Anche qui - ripeto - non vi aspettiate nulla di nuovo, è soltanto un rimettere insieme i pezzi... e visto che è un tangram è esattamente quello che mi ripromettevo di fare.

Il primo pezzo è il metodo attraverso la partecipazione e a me stanno a cuore i tre cicli: consultazione, concertazione e coprogettazione.

Il secondo pezzo è quello di rilevazione e analisi dei bisogni che deve essere corretta,

adeguata, partecipata; quindi è necessario conoscere che cosa abbiamo a disposizione sul territorio, che cosa possiamo attivare, (ricognizione e mappatura dei servizi e delle risorse). In successione si ha, poi, l'individuazione e la definizione condivisa degli obiettivi: "dove vogliamo andare" e l'individuazione e la definizione condivisa dei mezzi e degli interventi. Io ripeto molto spesso di fare attenzione a non far confusione tra obiettivi e mezzi: dicevo prima che se l'obiettivo è favorire la socializzazione, la responsabilità, la consapevolezza, lo strumento che uso sarà la riunione, il giornale, l'opuscolo...

Altro pezzo del Tangram è l'organizzazione delle risorse e l'attivazione dei mezzi e degli interventi per raggiungere gli obiettivi, perché molto spesso noi ci fermiamo a fare degli splendidi progetti ma nella fase cooperativa e gestionale non riusciamo ad andare avanti.

L'ultimo pezzo è decisivo anche se non sembrerebbe: la documentazione (con monitoraggio, verifica, valutazione) e mi rigioco ancora una auto-citazione: le sette dimensioni della documentazione dell'Osservatorio Infanzia Adolescenza lì avevano i sette colori dell'arcobaleno, qui ci sono i sette pezzi del Tangram... che vediamo "neri" ma devono assumere i "colori" delle diverse programmazioni.

I sette pezzi del Tangram rappresentano le dimensioni che vanno giocate coerentemente dentro i diversi livelli della programmazione.

È evidente che nella programmazione territoriale c'è una dimensione sanitaria che svilupperà la sua programmazione territoriale. A sua volta la programmazione sociale svilupperà la propria programmazione, e di questo abbiamo già parlato quando si è parlato dei Piani; la stessa cosa dovrà fare, in qualche modo, il versante educativo, ma se ogni "ambito di azione" lo farà per conto suo evidentemente non si riuscirà a trovare le indispensabili corrispondenze e le interconnessioni necessarie per dare risposte unitarie ai bisogni dei cittadini sul territorio. L'obiettivo quindi è quello di trovare una adeguata forma di raccordo fra i diversi modi di tenere insieme i pezzi delle programmazioni territoriali, garantendo unitarietà.

A questo punto del ragionamento penso sia evidente che le differenti forme della programmazione territoriale dipendono dal fatto che "qualcuno" ha stabilito quali siano le forme dei sette pezzi che dobbiamo mettere insieme ma che devono/possono essere combinate in modo originale e creativo. Per fortuna, appunto, c'è un ruolo a livello regionale ed uno a livello locale che fanno sì che le progettualità non siano tutte uguali ma

**3. "Tangram"**  
**Programmazioni e territorio**

Dimensioni	Programmazione	Sanitaria	Educativa	Sociale
Partecipazione (Consultazione, Concertazione, progettazione)				
Rilevazione e analisi dei bisogni				
Ricognizione e mappatura dei servizi e delle risorse				
Individuazione e definizione condivisa degli obiettivi				
Individuazione e definizione condivisa dei mezzi e degli interventi da attivare per raggiungere gli obiettivi				
Organizzazione delle risorse e attivazione di mezzi e interventi				
Documentazione, Monitoraggio, Verifica, valutazione				

Il coordinatore pedagogico nei servizi per l'infanzia a gestione pubblica e privata dell'Emilia-Romagna: dal coordinatore al coordinamento

**3. "Tangram"**  
**Programmazioni e territorio**

➤ Le diverse forme della programmazione territoriale

Ruolo del "livello" regionale  
Ruolo del "livello" locale

Il coordinatore pedagogico nei servizi per l'infanzia a gestione pubblica e privata dell'Emilia-Romagna: dal coordinatore al coordinamento

possano/debbano essere coerenti.

Il bello del Tangram qual è? Che le progettualità territoriali combinano i sette pezzi che vengono dati per dare risposte adeguate ai bisogni del territorio (gatto, anatra, balena, corvo... quello che volete voi); ma con questa progettazione e programmazione territoriale si ha una chiarezza e una coerenza nella metodologia e nei contenuti da giocare.

Chiudo con alcune piste, e sono contento che sono simili a quelle che ci proponeva anche Tullia Musatti, quali, per esempio: qualificare il Coordinatore pedagogico come figura di sistema. Mi sembra che ci sia una consapevolezza crescente per la formazione, una formazione intesa come di base, specialistica, master, funzioni di coordinamento provinciali. piste...

Mi piace citare un aspetto che è marginale ma serve come ulteriore collegamento con l'idea della base comune delle professioni sociali. I corsi di laurea dell'Università di Ancona per Assistente sociale e per Educatore professionale sono lauree triennali che hanno il primo anno in comune per la maggior parte dei corsi; secondo me questo avrà una ricaduta notevole rispetto alla prospettiva di collaborazione che avremo domani nei servizi tra professionisti, nello specifico tra Assistenti sociali e Educatori professionali; un'efficacia complessiva maggiore ma rispettoso delle specificità.

In questa prospettiva, anche per quello che ho detto, il Coordinatore pedagogico è un professionista sempre più interdipendente, interconnesso rispetto al bambino; è opportuno pensare e prevedere luoghi e forme di programmazione territoriale progressivamente integrati, anche se va mantenuta la peculiarità dell'infanzia con la rilevanza della dimensione pedagogica che deve essere riconosciuta. In coerenza con gli strumenti originali di programmazione però si tratta di accettare, è necessario, gradi di formalizzazione diversi tra il sanitario, il sociale e l'educativo, in riferimento sia alle figure di sistema che agli strumenti di programmazione territoriale; serve però raccordo e coordinamento partecipato e condiviso, cioè la governance sia a livello regionale che locale.

Per cui il Tangram lo dovete fare voi nella vostra Regione, con le vostre specificità, ma in una corretta logica di sussidiarietà e di partecipazione.

Uno sguardo dall'esterno: riflessioni sulle sessioni di lavoro

Dal servizio alla rete di servizi

*Eustachio Loperfido*

Neuropsichiatra infantile

*Paolo Zanelli*

Dirigente del Servizio Sviluppo qualità educativa e direzione pedagogica,  
Comune di Forlì

Dal modello organizzativo ai diversi modelli organizzativi

*Piero Sacchetto*

Responsabile tecnico-pedagogico, Servizio Istruzione,  
Comune di Ferrara

Dal coordinatore al coordinamento

*Viviana Tanzi*

Referente del Coordinamento Politiche Educative  
dei Comuni della Val d'Enza, Reggio Emilia

## BEVO PER RICORDARE DANILO DOLCI

(cocktail italiano, bevuto dal 1924 al 1997)



Alla formica  
Chiedo scusa alla favola antica,  
se non mi piace l'avara formica.  
Io sto dalla parte della cicala  
Che il più bel canto non vende, regala.

Gianni Rodari

### Ingredienti

- 1/3 di dialogo come metodo, andando a parlare direttamente con le persone che vivono i problemi (un nuovo modello educativo e sociale: la struttura maieutica)
- 1/3 di educazione come attenzione all'uomo e alle sue capacità/possibilità di crescita dove l'apprendimento non sia un'acquisizione esterna, ma piuttosto il ricongiungimento interno fra quanto il soggetto è in grado di elaborare e quanto la realtà esterna gli offre da rielaborare
- 1/3 di pratica e di lotta non violenta per la pace e la dignità degli uomini

## BEVO PER RICORDARE ALBERTO MANZI

(cocktail italiano bevuto dal 1924 al 1997)



La guerra che verrà  
non è la prima. Prima  
ci sono state altre guerre.  
Alla fine dell'ultima  
c'erano vincitori e vinti.  
Fra i vinti la povera gente  
faceva la fame. Fra i vincitori  
faceva la fame la povera gente ugualmente.

Bertolt Brecht

### Ingredienti

- 1/3 di attenzione ai media come comunicatori in grado di alfabetizzare ed educare ("Non è mai troppo tardi")
- 1/3 di rifiuto di compilare le schede di valutazione, i giudizi, dei suoi alunni per evitare classificazioni e conseguenze sul piano sociale (fa quel che può, quel che non può non fa)
- 1/3 di attenzione alla metodologia didattica per per raggiungere gli emarginati e gli esclusi con attenzione al rapporto tra le comunità ed il loro ambiente.

### **Le sessioni di lavoro\***

Il processo verso la qualificazione della rete dei servizi educativi e del ruolo del coordinatore e il processo verso il sistema integrato degli interventi educativi e sociali ci paiono connotati da alcuni elementi comuni: il passaggio dal "singolare al plurale (ovvero l'impossibilità del lavorare da soli, solo il pubblico, solo il privato, solo nel "proprio servizio"... ) e l'esigenza del confronto in termini "dialogici", cercando "parole comuni" all'interno di "linguaggi diversi".

Con questa idea di fondo sono state attivate le sessioni di lavoro, all'interno delle quali si è riflettuto sugli elementi di positività e di difficoltà che i singoli coordinatori e i coordinamenti incontrano in particolare su 3 specifici aspetti di questo processo, che sono stati declinati in domande ed affermazioni come stimolo per la discussione.

#### **1. Dal servizio alla rete di servizi**

La creazione del sistema integrato dei servizi, la programmazione locale e gli accordi territoriali, sono elementi caratterizzanti gli ultimi anni. Su questi elementi anche la professionalità del coordinatore pedagogico sta rimodellando e sta potenziando interventi e azioni orientandosi

- dall'operare sul singolo servizio, al creare una rete di servizi;
- dall'intervento per il bambino, all'intervento di promozione della cultura dell'infanzia e di sostegno delle funzioni genitoriali ed educative;
- dalle funzioni di coordinamento dei servizi, alle funzioni di promozione della qualità pedagogica dei servizi della rete territoriale;
- le figure di sistema.

#### **2. Dal modello organizzativo ai diversi modelli organizzativi**

La realtà territoriale è ormai caratterizzata da modelli organizzativi e gestionali molto diversi a seconda delle caratteristiche e delle scelte dei comuni (Comune di grandi dimensioni e numero di servizi, piccolo Comune, associazione di comuni) e delle tipologie di gestione (pubblico/ privato):

- quali le caratteristiche e quali le ricadute (per la città, i bambini, le famiglie, gli educatori) delle diverse organizzazioni?
- quali competenze/professionalità dei coordinatori pedagogici sono richieste nei diversi modelli?
- quali risorse e quali funzioni nei gruppi di coordinamento locale ?
- il coordinatore come snodo per promuovere la qualità.

#### **3. Dal coordinatore al coordinamento**

In molte realtà (territori di grandi dimensioni, aggregazioni territoriali...) sono presenti gruppi di coordinamento che raccordano l'attività dei singoli coordinatori. L'introduzione con la L. 8 dei CPP e la programmazione dei piani di zona hanno ulteriormente dato valore al lavoro dei gruppi di coordinamento:

- i coordinamenti (locali e i CPP): quale ricaduta hanno sui bambini, le famiglie, i servizi,
- i gruppi di coordinamento e la promozione e il governo della qualificazione dei servizi,
- le funzioni del coordinatore e le funzioni del coordinamento: quali intrecci e quali specificità?
- i coordinamenti e la formazione.

Anche la metodologia di lavoro ha tenuto conto di questa esigenza di confronto e di dialogo: per questo è stato richiesto a tutti i coordinamenti pedagogico provinciali della regione di individuare i conduttori dei gruppi e sono stati individuati "osservatori" dei gruppi con l'obiettivo di "guardare un po' da lontano" i lavori per poi restituire gli elementi più rilevanti del lavoro svolto. Le relazioni che seguono riportano questo "sguardo dall'esterno" che, partecipando ai diversi momenti di lavoro e i diversi interventi, ha poi portato ad unità le riflessioni dei gruppi e i singoli contributi delle relazioni.

---

\*nota dei redattori



## Dal servizio alla rete di servizi

EUSTACHIO LOPERFIDO

Ringrazio innanzitutto le Istituzioni e le persone che mi hanno dato l'opportunità di partecipare full time a questo Seminario che ho trovato molto interessante per come è stato progettualmente concepito, molto ricco di cultura e di esperienza ed anche appassionante.

Considerando il ruolo professionale che esercito, il mio sarà uno sguardo esterno allo specifico ambito pedagogico, anche se, per convinzione e formazione sono sempre stato, come ricordava Tullia, Musatti, attento al mondo dell'educazione e alla cultura dell'infanzia. Queste mie caratteristiche non possono non aver inciso sul modo in cui ho svolto il compito di osservazione e di animazione del gruppo di discussione a cui sono stato destinato.

Devo dire innanzitutto che la discussione nel gruppo è stata ricca di interventi e di argomenti, intensamente partecipata.

Nel riferirne la sintesi ho pensato di distinguere i contributi in due aree: l'area dei dubbi, degli interrogativi e l'area delle proposizioni evolutive.

Nella prima area si collocano tre questioni problematiche:

1. La prima concerne l'identità della figura professionale del Coordinatore Pedagogico che risulterebbe tuttora confusa, non univoca e anzi molto variabile nelle concrete interpretazioni della prassi. Il problema è sul tappeto da tempo, è stato oggetto di discussione anche in più occasioni precedenti ma, lamentano i diretti interessati, non si è ancora pervenuti ad una chiara definizione del profilo professionale. Ciò comporta alcuni inconvenienti, quali la difficoltà di comparazione e di confronto, la disomogeneità dei progetti di formazione, la difficoltà a stabilire criteri di valutazione di efficacia applicabili in modo uniforme su scala regionale o almeno provinciale. Proprio per l'indeterminatezza identitaria i Coordinatori Pedagogici si trovano in molti casi a vivere le contraddizioni tra la domanda che a loro proviene dalle educatrici e dalle istituzioni educative e i vincoli compresi nel mandato delle Istituzioni amministrative da cui dipendono. Alcuni hanno sottolineato come accada che gli oneri derivanti dagli adempimenti amministrativi siano di entità tali da rendere residuali le funzioni di vero e proprio coordinamento pedagogico.

2. Una seconda problematica emersa nella discussione di gruppo è connessa con il progressivo incremento in questi ultimi anni dell'acquisizione di coordinatori pedagogici con *contratto a termine*; cosa che ha fatto lievitare il tasso di precarietà e dunque di discontinuità nei progetti in programma e nei rapporti. È stata rilevata la stridente contraddizione tra la sollecitazione a privilegiare il lavoro di sistema e la precarietà di punti nodali del sistema. Abbiamo sentito, nello svolgimento della Tavola rotonda di ieri, quanto gli Amministratori locali, tutti, apprezzino e valorizzino la funzione del Coordinatore pedagogico nei loro Comuni e come abbiano sostenuto la necessità di investire su questa figura professionale per un miglioramento della qualità dei Servizi. Dunque è opportuno che questo riconoscimento sia tradotto in atti concreti che abbiano come primo obiettivo l'abbattimento della precarietà contrattuale anche per favorire un incremento della produttività, della qualità e dell'efficacia.

3. La terza questione discussa è, a suo modo, ancora legata ad un'esigenza (molto diffusa tra i partecipanti) di chiarificazioni sul profilo e la funzione della "figura di sistema" anche in confronto con quella del Coordinatore pedagogico. Al riguardo devo dire che già la relazione che abbiamo ascoltato questa mattina da Stefano Ricci ha portato interessanti contributi al riguardo. Ci aspettiamo che Lorenzo Campioni, nelle conclusioni del seminario, completi con la sua competenza e dalle finestre del suo ruolo le informazioni utili a fare definitiva chiarezza sull'argomento, a beneficio di tutti.

Cerco ora di riportare e rappresentare sinteticamente la parte propositiva della discussione del gruppo, che, in qualche modo costituisce di per sé una ricerca di risposta agli interrogativi prima esposti.

Il cuore di questa ricerca è l'individuazione di traiettorie del processo evolutivo del ruolo e delle funzioni del Coordinatore Pedagogico in relazione al processo parallelo di complessificazione della realtà sociale e alla conseguente esigenza della "missione" educativa in essa esercitata.

I contributi provenienti da esperienze innovative e più avanzate nel territorio regionale hanno sostenuto che il tratto principale della traiettoria evolutiva stia nel mutamento della funzione del Coordinatore Pedagogico: dalla semplice gestione (pedagogica e amministrativa) dei Servizi educativi al governo di connessioni tra realtà diverse ma affini rispetto alla finalità perseguita. In altri termini possiamo parlare di passaggio da un modello "direzionale" e di controllo ad un modello di "governance". Sono, questi, i termini usati da Ginzburg nell'interessante intervento che ha svolto qui ieri l'altro e che mi pare utile riprendere in qualche punto ed integrare in questo percorso di elaborazione. Egli allargava ai nostri occhi il campo visuale riferendoci come in campi diversi dal nostro come quelli della economia (micro e macro), della politica, dell'organizzazione si sia verificato in tempi recenti una trasformazione sostanziale dei modelli di gestione passando da sistemi direzionali basati sull'esercizio del controllo "top down" (piramidale dall'alto al basso) a sistemi di "governance" in cui assumono valori preminenti le connessioni, la comunicazione, la partecipazione. È importante la notazione che questo passaggio è dovuto ad un'opzione di funzionalità richiesta dall'incremento di complessità dei problemi in ogni campo e della accresciuta interrelazione tra fattori appartenenti ad aree diverse. Ragione per cui i sistemi direzionali di controllo top down si rivelano non funzionali e non produttivi. Nell'accezione del Coordinatore Pedagogico operante sul territorio il principio di "governance" si traduce nella strategia del "lavoro di rete" che vuol dire operare connessioni, facilitare le comunicazioni, evocare e favorire partecipazione. Lavorare in rete vuol dire mobilitare e utilizzare tutte le risorse presenti sul territorio, nei Servizi e nella comunità locale, finalizzandole alla soluzione di problemi e di bisogni emergenti nel tessuto sociale.

Il Coordinatore Pedagogico deve innanzitutto "mettere in rete" i servizi educativi per l'infanzia che rientrano nella sua competenza gestionale e, a partire da questi, contribuire alla costruzione di reti con altri servizi operanti sul medesimo territorio: a scopo esemplificativo sono stati evocati i servizi per l'infanzia a gestione privata, l'area dei servizi sociali per l'infanzia e la famiglia, i servizi sanitari per l'età evolutiva ecc. Se, proseguendo nelle esemplificazioni, posso aggiungere un contributo personale derivante dall'esperienza professionale (soprattutto da quella di supervisore al personale educativo), voglio evocare il caso del "bambino-problema". L'ampia possi-

bilità di accesso agli asili-nido e la frequentazione dei Centri gioco per genitori e bambini, permette al personale educativo di osservare e rilevare in un certo numero di bambini comportamenti atipici, spesso indecifrabili, che rendono necessario l'aiuto e il supporto di competenze altre rispetto a quelle educative per capire, comprendere e progettare interventi adeguati. Dietro ogni bambino c'è una famiglia che è necessario conoscere nella sua dinamica. Generalmente nel medesimo territorio sono presenti servizi con competenze idonee a contribuire alla comprensione del problema, che in genere è, per sua natura, complesso. Ci possono essere due modi per utilizzare quelle competenze: La segnalazione e l'invio del bambino e della sua famiglia al Servizio oppure coinvolgere quest'ultimo in una dinamica interattiva che permetta di ragionare insieme e di veicolare, per quanto possibile, la risposta ai bisogni individuati nel progetto educativo. Questa seconda modalità è possibile solo se è praticato il lavoro di rete.

Dunque, tornando alle sollecitazioni del gruppo, lavorare in rete significa, per il Coordinatore Pedagogico, innanzitutto, aprire lo sguardo per leggere la complessità dei bisogni che si manifestano non solo all'interno delle Istituzioni educative ma anche nella realtà ad esse contigua. Significa anche dialogare con i diversi linguaggi delle varie competenze specialistiche, mantenendo l'identità della propria, al fine di convergere nell'unità di senso e negli obiettivi.

È stato giustamente osservato nel gruppo come tutto questo non possa essere visto e concepito come una soluzione tecnico-organizzativa studiata a tavolino ma richieda un cambio di mentalità.

Con belle espressioni è stato detto che il primo luogo di attivazione delle reti è la mente: se la rete abilita i pensieri, ispira e modella l'operatività. È consequenziale che lavorare in rete comporti una diversa metodologia, che non deve essere data per acquisita ma che bisogna apprendere: da qui la necessità di percorsi formativi specificatamente orientati.

Questa parziale riconversione non deve peraltro comportare una cessione di identità sul piano della specificità culturale scientifica: occorre anzi che il Coordinatore Pedagogico conservi e consolidi l'imprinting fondativo della sua professionalità pedagogica. Questa regola deve valere per tutte le altre professioni con cui si troverà ad interagire. È anche questa una condizione perché si realizzi un vero lavoro di rete.

Il contesto e il contenitore nel quale quest'ultimo va concepito e concretamente collocato è quello del Piano di zona territoriale, nell'ambito del quale si può pensare una sorta di cabina di regia costituito dall'incontro tra i rappresentanti dei vari servizi e delle Istituzioni Locali.

È così agevole pensare che il Coordinatore Pedagogico, su cui oggi abbiamo caricato tante attribuzioni, non è solo ma è parte di un gruppo che nel suo insieme avrà la responsabilità e l'onere di far funzionare attivamente il sistema delle reti. In questo gruppo il Coordinatore Pedagogico dovrà rappresentare (onere ed onore) il mondo dell'educazione: Auguri!

**PAOLO ZANELLI**

Mi atterrò fedelmente, in questa breve comunicazione, al compito che ci è stato assegnato, in qualità di osservatori: mettere in relazione quanto emerso dai gruppi di lavoro tematici con i contenuti proposti dai relatori intervenuti in queste giornate di

seminario.

Sarò, inoltre, volutamente schematico, pur consapevole che ciò può costituire un elemento di riduzione della complessità e della ricchezza della discussione che c'è stata.

Anche se condivido, infatti, le critiche – riproposte in alcuni interventi di questi giorni – ad una prospettiva epistemologica cartesiana, contemporaneamente, è presente, nella mia formazione, un aspetto decisamente “cartesiano”, che mi spinge a ricercare, per maggiore chiarezza esplicativa, una modalità lineare di esporre contenuti che lineari non sono. Lo faccio intenzionalmente, consapevole dei pericoli di riduzione e di banalizzazione che questo comporta.

Cercando di mettere in relazione ciò che è emerso dal gruppo di lavoro (“Dal servizio alla rete dei servizi”) con i contenuti proposti nelle relazioni di questi giorni, ho individuato tre questioni cruciali che, credo, meritino di essere approfondite, in quanto costituiscono (o, comunque, sono percepite come) altrettanti problemi, in relazione al ruolo e ai compiti dei coordinatori pedagogici.

A partire da queste questioni, tenterò di fornire, in particolare, tre chiavi di lettura della condizione e del ruolo del coordinatore pedagogico, oggi.

Anticipo, in sintesi, le tre “questioni chiave” di cui parlerò, in modo da consentire, a ciascuno di voi, di costruirsi, sin da ora, lo schema mentale di quanto sto per dire.

La prima questione coincide con un nodo complesso che (è emerso in maniera evidente negli interventi, nell'ambito del gruppo di lavoro) è vissuto da molti come difficile da districare.

Il nodo problematico è costituito, in estrema sintesi, dai seguenti ingredienti: la presenza di una pluralità di soggetti gestori di servizi, che vogliono essere riconosciuti e valorizzati, ciascuno, con le proprie originalità; un'esigenza di integrazione territoriale dei diversi apporti / risorse - non per nulla si parla di sistema di servizi; la richiesta, infine, di chiarire il ruolo del “pubblico”, in primo luogo dell'Ente locale, nella costruzione di un sistema territoriale che si ponga l'obiettivo di valorizzare la pluralità, in una logica di integrazione, in un contesto che sta diventando sempre più problematico, se non altro sul versante delle risorse da mettere in campo.

Questi tre elementi (insieme, ovviamente, ad altri che non ho evidenziato), intrecciandosi, costituiscono il primo nodo problematico che ritengo valga la pena di cercare di dipanare.

La seconda questione può essere individuata in un pericolo, rappresentato in diversi interventi nell'ambito del gruppo di lavoro: il pericolo di confusione fra differenti livelli di azione e di funzioni attribuiti al coordinatore pedagogico.

Proprio per evitare confusioni, e disorientamenti conseguenti, credo sia necessario tenere conto di livelli e funzioni diverse di coordinamento; questo costituirà la seconda questione che affronterò.

La terza questione è costituita da un'idea di “coordinamento di sistema”, proposta con forza negli ultimi tempi, a livello regionale, percepita, da molti pedagogisti, come problematica, anche se le relazioni di questa mattina ci hanno aiutato a dipanare, almeno in parte, questa problematicità.

Credo che la problematicità del “coordinamento di sistema” abbia a che fare con la

seconda questione sopra accennata: si ricollega, infatti, da una parte, alla difficoltà di cogliere la differenza concettuale fra “figure”, “funzioni” e “azioni” di coordinamento di sistema e, da un’altra, alla confusione di livelli logici fra “coordinamento di sistema” e “coordinamento pedagogico”.

Queste sono le tre questioni che vorrei brevemente e schematicamente affrontare nel prosieguo dell’intervento.

Preliminarmente, però, dal momento che è stato chiesto, a noi osservatori, di mettere in relazione quanto emerso dai gruppi con i diversi interventi (cioè un’impresa, in termini letterali, veramente impossibile), consentitemi di evidenziare, in tutto quello che è stato detto, alcune suggestioni e di ricucirle, dal mio punto di vista ovviamente, per delineare un possibile percorso, un possibile filo conduttore concettuale che aiuti a meglio comprendere quello che dirò poi.

Parto dalle parole chiave utilizzate in questi giorni: “pluralità”, “complessità” e “confini”.

Sono parole che delineano gli elementi di uno scenario entro il quale si situa, oggi, l’azione del coordinatore pedagogico; possiamo interpretarle in modi differenti, ma non possiamo far finta che non siano cariche di implicazioni.

La pluralità, che costituisce uno degli aspetti della complessità, ha sicuramente (ci è stato ricordato da alcuni relatori) a che fare con il processo di differenziazione, quindi di complessificazione (nel gruppo ciò è emerso come diversità, pluralità di interessi, di esperienze, di linguaggi, di tempi, di concezioni organizzative e metodologiche).

Questa pluralità porta con se l’esigenza di definire dei confini, delle proprie “coerenze organizzative”.

Complessità, infine, vuol dire che il processo di differenziazione in atto è anche, nello stesso tempo, processo di articolazione delle reciproche relazioni (che, a loro volta, diventano meno scontate e, quindi, più problematiche), delle interconnessioni, secondo una stratificazione sempre più intrecciata di livelli.

L’aspetto decisivo di quanto emerso è, secondo me, che la complessità entro cui ci

**Complessità: occasione per un nuovo ed inedito equilibrio tra coerenza e riconoscimento**

muoviamo può essere intesa, o può essere assunta in maniera intenzionale, come occasione per nuove e inedite forme di equilibrio fra esigenze di coerenza, che fanno sì che i diversi soggetti rivendichino propri confini, e l’esigenza di riconoscimento, che implica anche la ricerca di nuove interconnessioni e di nuove aree di condivisione.

Questo mi sembra il messaggio estremamente positivo emerso in questi giorni che vorrei facesse da sfondo a quanto dirò di seguito.

Ciò mi permette anche di introdurre la prima delle questioni che affronterò: l’esigenza contemporanea di pluralità e di integrazioni.

Nello scenario di cui stiamo ragionando, l’esistenza di una pluralità di soggetti gestori dei servizi va interpretata come risorsa e non come ripiego. La pluralità non va tollerata solo per la necessità di assicurare i servizi in una situazione in cui il pubblico non riesce più, suo malgrado, a rispondere al cento per cento della richiesta. Se mai c’è stato, questo equivoco va subito superato.

Si tratta di riconoscere, senza remore, che questa pluralità è una ricchezza, una risorsa per la crescita dell’intero sistema.

**Prima questione: esigenza contemporanea di pluralità e di integrazione**

Una conseguenza necessaria è che non si può chiedere ai soggetti gestori di rinunciare alla propria coerenza, originalità, specificità, di azzerare i propri “confini”, per realizzare delle specie di cloni del servizio pubblico comunale (penso, ad esempio, a come spesso vengono predisposti i capitolati/disciplinari di appalto o di convenzionamento).

Ciò premesso, si pone subito un problema: qual deve essere il ruolo del pubblico, in questo contesto?

È emerso abbastanza chiaramente, anche dalla tavola rotonda dei politici, che è necessario parlare di un duplice ruolo del “pubblico”.

Da una parte, un ruolo di gestore ed erogatore di servizi. Si potrà discutere sulle forme più appropriate di gestione, ma mi sembra non sarebbe un buon servizio al sistema complessivo dismettere un patrimonio che ha costituito storicamente, e costituisce ancora oggi, il perno centrale, il nucleo portante della qualità dei servizi nella nostra Regione.

Dall'altra parte, il ruolo di presidio della funzione (che dovrà diventare sempre più determinante in prospettiva) di governo territoriale della rete dei servizi educativi e più in generale, della rete dei servizi del Welfare locale.

Penso che questo secondo ruolo, per la questione di cui stiamo ragionando (“pluralità ed integrazione” nel campo dei servizi educativi), debba significare, in primo luogo, creare le condizioni e gli strumenti, a livello territoriale, perché i diversi soggetti (pluralità) possano essere valorizzati come risorse, senza dover rinunciare alle proprie originalità (confini), ma siano, contemporaneamente, promossi, sul territorio, processi di confronto e aree di condivisione, che dovrebbero divenire sempre più ampie.

Ciò, come noterete, ci riporta al dibattito, di questi giorni, sulla “complessità”.

C'è un'implicazione, di quanto sopra detto, rispetto al rapporto pubblico-privato, in particolare rispetto alla questione della valutazione della qualità dei servizi, anche in funzione dei futuri accreditamenti.

Il rapporto pubblico – privato va pensato e gestito in una logica diversa da quella del controllo; anche se elementi di controllo sono indispensabili, la logica non può essere quella del controllo. La logica deve essere quella della promozione della qualità educativa e questo è pienamente consonante col concetto di “governance”, che è stato più volte utilizzato, in questi giorni.

Collegata a questa prima questione problematica, vi propongo una prima chiave di lettura della condizione e del ruolo del coordinatore pedagogico.

Non è sufficiente pensare ad un raccordo/coordinamento fra servizi diversi (servizi educativi, servizi sociali, servizi sanitari...) o, in ambito educativo, fra servizi di diversa gestione, solo in termini funzionali (anche se è importante realizzare raccordi funzionali), come, di fatto, viene spesso inteso il concetto di “rete”.

La “rete” viene spesso intesa come un concetto funzionale in cui si privilegiano, se mi permettete la metafora, i buchi rispetto alla trama e all'intreccio, per cui succede che alla prima seria difficoltà (si pensi, ad esempio, a situazioni, come quella attuale, di contrazione delle risorse finanziarie) si rischia di sfilacciare tutto l'ordito.

Credo che il problema fondamentale della “rete” sia, oggi, quello di operare un passo in avanti: da un raccordo funzionale, pure necessario, al fare crescere, a livello territoriale, un processo di reciproco riconoscimento e condivisione che porti i diversi soggetti, senza rinunciare alle proprie originalità, a riconoscersi in un'area di

valori, di principi culturali e pedagogici, di metodologie, di criteri di valutazione, di standard comuni.

Si tratta di costruire, insieme, attraverso il confronto, la condivisione di un "nucleo duro" pedagogico, riconosciuto come irrinunciabile, riguardante ciò che può essere considerata la qualità educativa di un servizio.

Se volete, per utilizzare ancora la metafora dei confini, non si chiede di azzerare i propri confini (la propria autonomia) per far parte di un qualcosa che ha confini

**Condivisione di un "nucleo duro" della qualità educativa di un servizio: intersecare i diversi confini**

eteronomi, indipendenti dai propri, ma di intersecare i diversi confini, di definire delle aree di integrazione che devono portare a riconoscere livelli sempre più ampi di condivisione. Questo, penso, sia il primo passo, la cruna inevitabile dell'ago, che siamo obbligati a fare per il passaggio da una concezione semplicemente funzionale di rete di servizi ad una logica che alcuni chiamano, oggi, di comunità educante.

Seconda questione: confusione fra livelli diversi di coordinamento.

Fare una distinzione fra livelli diversi di azione e funzioni diverse di coordinamento è necessario.

È la confusione di livelli e di funzioni che genera, spesso, impotenza nei coordinatori. Fa, infatti, presumere che il singolo coordinatore, impegnato su tutti i fronti, debba

**Seconda questione: confusione fra livelli diversi di coordinamento**

essere caricato di impegni così gravosi che nessuno sarebbe in grado di onorare.

Mi sembra utile, in particolare, per contestualizzare la questione relativa alle diverse funzioni dei pedagogisti, tenere presenti due livelli di coordinamento, intrecciati, ma diversi.

Un primo livello che prendo in considerazione è quello del servizio o dell'insieme dei servizi di un territorio locale.

A questo livello, bisogna che siamo tutti estremamente chiari in proposito, al pedagogista è richiesto, prima di tutto, di garantire la professionalità pedagogica.

**Coordinamento dei servizi di un territorio: qualità pedagogica e creazione di interconnessioni con il contesto allargato**

Non basta parlare di servizi; bisogna che i servizi siano contesti effettivamente educativi. Chi è che si fa garante del fatto che i servizi siano contesti educativi, se non il pedagogista? E come può il pedagogista farsi garante di ciò, se la funzione strettamente pedagogica passa in secondo piano?

Quindi, questo è il compito fondamentale e deve rimanere il compito fondamentale del pedagogista che lavora nei servizi.

In secondo luogo, però, ci è stato ricordato in diversi interventi, c'è anche (ed io sottolineo "anche") un ruolo di sistema.

Bisogna, in proposito, fare estrema chiarezza, perché non si deve confondere il "ruolo di sistema", inevitabile per ogni pedagogista, con la figura del "coordinatore di sistema", che è un'altra cosa.

Parlare di "ruolo di sistema", proprio di ogni pedagogista, significa prendere atto che un servizio non esiste al di fuori delle interconnessioni con gli altri servizi, con gli altri soggetti della rete, con le agenzie del territorio; compito del coordinatore è anche quello di muoversi nelle aree di intersezione, nelle aree di interfaccia, di creare connessioni, nell'ambito del contesto allargato.

Questo ruolo, però, è indispensabile proprio per il governo del singolo servizio,

nell'ambito della rete dei servizi del territorio, e non va confuso (e questo sarà il terzo punto che affronterò) con il "coordinamento di sistema".

Solo un breve accenno al secondo livello di coordinamento pedagogico che ritengo determinante, almeno nella nostra regione, che è quello dei coordinamenti pedagogici provinciali.

**Coordinamenti pedagogici provinciali: costruire un processo di condivisione di significati**

I coordinamenti pedagogici provinciali raccolgono tutti i coordinatori di tutti i servizi pubblici e privati (accreditati) e qui, secondo me, si gioca una delle scommesse più interessanti per il futuro del coordinamento pedagogico.

Proprio la scommessa di cui parlavo prima. quella di costruire, attraverso una reciproca conoscenza, che può divenire riconoscimento reciproco (che significa anche riconoscere ed accettare che ci sono delle diversità e delle specificità), un processo di condivisione di un'area di significati sempre più ampia.

Solo questo processo può dare gambe pedagogiche al passaggio da una logica di controllo ad una logica di co-costruzione, perché, altrimenti, rimarremo, sempre e comunque, quando ragioneremo sugli accreditamenti, in una logica di controllo.

Terza questione, che affronto in maniera telegrafica, in considerazione del tempo a disposizione: il coordinamento di sistema.

**Terza questione: coordinamento di sistema**

Il coordinamento di sistema, lasciatemelo dire subito, si muove ad un livello logico diverso dal coordinamento pedagogico.

Non dico che non vi siano interazioni, ma il coordinamento di sistema non è riconducibile, questo si diceva anche stamattina, nei confini del coordinamento pedagogico; ha a che fare con il governo della rete territoriale dei servizi di Welfare locale e si riferisce, nella nostra Regione, in maniera particolare, alla gestione integrata dell'area minori dei Piani di Zona.

In un'ottica di Welfare di comunità, il coordinamento di sistema (quello che interessa a noi, in maniera diretta, è il coordinamento di sistema dei servizi per minori e a sostegno della genitorialità) mira ad un'integrazione degli apporti educativi, sociali e sanitari al fine di garantire delle funzioni ben precise: quelle relative al governo del processo di programmazione integrata dei servizi socio – educativi per minori e per le famiglie e quelle relative al governo del processo di monitoraggio e di verifica integrata degli stessi. Non ha altri obiettivi.

Si esprime attraverso figure di sistema, che possono essere anche dei pedagogisti, ma il cui ruolo non va confuso con quello del pedagogo dei servizi e neppure con il "ruolo di sistema" del pedagogo dei servizi.

lo ritengo determinante questa distinzione fra "ruolo di sistema" del pedagogo e "funzione di coordinamento di sistema", realizzata da "figure di sistema", che ha a che fare con un livello diverso di coordinamento, che non è quello del servizio, bensì del presidio della rete interconnessa dei servizi e delle azioni di sistema.

**Distinzione tra funzione di coordinamento di sistema, figure di sistema e coordinatore pedagogico**

Ora, ci sono diversi possibili modi di interpretare il coordinamento di sistema.

In questi ultimi minuti, vi chiedo di consentirmi di abbandonare la veste di osservatore e di illustrarvi, schematicamente, come ci stiamo muovendo nel Comune di Forlì e nel circondario forlivese.

Riteniamo che il coordinamento di sistema, al livello di sintesi, debba essere un coordinamento pubblico, con un mandato istituzionale forte, non debole: il mandato, cioè, di coordinare l'elaborazione del programma di interventi dell'area minori e famiglie del Piano di zona e di garantirne il monitoraggio e la verifica.

Per noi, il coordinamento, a questo livello, si configura come una specie di conferenza permanente dei responsabili dei servizi educativi, di alcune aree dei servizi sociali e di alcune aree dei servizi sanitari (in pratica, nella realtà forlivese: il responsabile del coordinamento pedagogico 0-6, il responsabile del coordinamento 6-18, il responsabile del centro famiglia, il responsabile dell'area dell'intervento minori, il responsabile dell'area intervento handicap e il responsabile della neuropsichiatria infantile). Proprio per questa sua configurazione, può garantire il coordinamento reale dell'intero processo sia di programmazione, sia di monitoraggio e di verifica del Piano di zona relativo ai minori e al sostegno della genitorialità.

Ovviamente, il coordinamento di sistema si servirà di altri livelli di coordinamento, di figure e di azioni di sistema, come tavoli, gruppi di lavoro, ecc..

In tutto questo, i coordinatori pedagogici sono chiamati, sicuramente, a garantire l'apporto ai tavoli tecnici; alcuni possono essere individuati per assumere il ruolo di figure di sistema; ad esempio, se ci sarà un coordinatore o un referente del coordinamento 0-6, farà parte del coordinamento di sistema come figura di sistema; così il referente del coordinamento 6-18 o quello del centro famiglia, con compiti di responsabilità anche nell'ambito del coordinamento di sistema.

In questo caso, però, quello che mi preme sottolineare è che si tratta di figure di sistema che hanno a che fare con i processi integrativi della rete dei servizi di Welfare, dei servizi socio educativi, non direttamente (o, almeno, non necessariamente) con il coordinamento pedagogico dei singoli servizi educativi.

Non fare questa differenziazione è rischioso, è pericoloso, perché potrebbe portare i pedagogisti a pensarsi in un compito immane che non si può gestire; così come potrebbe portare gli amministratori a pensare che un coordinatore debba essere onnipotente: debba garantire sia il coordinamento dei servizi, sia, contemporaneamente, il ruolo di figura di sistema e, perché no, altro ancora.

Ciò renderebbe irrealizzabile, di fatto, il progetto di un coordinamento di sistema, facendo perdere la grande occasione di sviluppo che questa figura, o questa funzione, come preferisco dire io, di sistema, può portare oggi a livello della rete di servizi del Welfare di un territorio.

## Dal modello organizzativo ai diversi modelli organizzativi

**PIERO SACCHETTO**

Ringrazio per l'opportunità che mi è stata data di seguire questo convegno per intero, e con una sorta di responsabilità particolare come osservatore nel sottogruppo tematico relativo al modello ed ai modelli. Mi è stato possibile ascoltare molto provando a farlo con particolare attenzione e l'ascolto, come certamente sapete, rappresenta un prezioso nutrimento, e un importante elemento di sollecitazione del pensiero.

Specularmente al sottogruppo che ho seguito io si è svolto, sempre sul medesimo tema, il lavoro dell'altro sottogruppo sotto l'occhio vigile e competente di Francesco Caggio che non può essere presente. Ho quindi anche la responsabilità di comunicarvi almeno in parte il suo pensiero. Molte delle cose che dirò le ho confrontate con lui constatando una sostanziale condivisione.

Proverò a sviluppare qualche considerazione tenendo come punto di partenza e di riferimento il lavoro (quindi, contenuti e metodologia) svolto dal gruppo del quale

sono stato osservatore.

Non si tratterà di riflessioni che vogliono finire un discorso e neppure fornire risposte alle numerose questioni che sono state sollevate.

Si tratta, piuttosto, d'annotazioni aperte che propongo alla vostra attenzione. Perdonate il tono esageratamente assertivo e l'eccessiva schematicità che il tempo limitato finirà per impormi. Sono certo per altro di poter contare sulla vostra collaborazione, in altre parole su un lavoro personale di completamento e precisazione di quelle idee ed affermazioni che rimarranno soltanto accennate e non adeguatamente completate come sarebbe opportuno e necessario.

La prima considerazione riguarda lo "strumento" e il modello.

Nel gruppo, dai conduttori, è stato, infatti, proposto una sorta di schema da utilizzare per consentire a ciascuno dei coordinatori di collocarsi a proposito della funzione, al ruolo oggi ricoperto nei servizi.

**strumenti  
e modelli**

Inizialmente ci si è soffermati a discutere dello strumento di lavoro proposto, perdendo un po' di vista o per lo meno confondendo un po' la discussione sullo strumento con la discussione sui contenuti che lo strumento proponeva, di organizzare, di mappare.

Nessuna discussione, invece, né esigenza di chiarimento preventiva sul significato di due termini – indicatori per altro di due (davvero due? - riprenderò questo discorso tra un momento) dimensioni professionali del coordinatore: gestionale e educativo. Dunque si discute, ci s'impegna con molta serietà e in un clima di sottogruppo davvero collaborativo e piacevole: è un lavoro all'insegna dei distinguo, di preoccupazione per specificità e differenze... e la mappa prende forma.

Adesso ciascun coordinatore è un puntino nero o rosso, pieno o vuoto (è un codice interno al gruppo, collocato nell'abbraccio scientifico del grafico cartesiano). È il momento della lettura e la costruzione riceve un primo colpo che la fa sensibilmente barcollare, quando una persona dice: «io sono spostato completamente sul gestionale, ma sono convinto di svolgere un grande e importante lavoro pedagogico». Rispetto al percorso di lavoro del gruppo questa "uscita", che ha ridimensionato lo strumento, è stata estremamente positiva perché i discorsi e gli scambi hanno trovato maggiore fluidità ed intensità.

Ma credo questo suggerisca una riflessione d'ordine più generale sull'uso degli strumenti e dei modelli nel nostro lavoro pedagogico.

I modelli ci vogliono - riguardano i bambini, i coordinatori, gli educatori - sono organizzatori di realtà, ne interrompono il flusso, la fermano in modo da permettere di guardarci dentro, ma non dobbiamo dimenticare che, non appena l'abbiamo organizzata in un modello, la realtà è già altra e reclama un'altra forma.

Moravia, che abbiamo avuto il piacere di ascoltare ieri, ricorderebbe forse a questo proposito l'ammonimento filosofico d'Eraclito che dichiara, per descrivere il fluire e la trasformazione della realtà, l'impossibilità di buttarsi due volte nello stesso fiume. Se perdiamo di vista questo rischio di confondere e pensare perfettamente sovrapponibili i contenuti e le forme concettuali che noi diamo loro per poterne discorrere. Invece, modellare e rimodellare continuamente con architetture robuste ma flessibili, grazie a strumenti che devono mantenersi nella funzione che è loro propria, cioè quella strumentale, è il grande compito del coordinatore; ma non solo del coordinatore.

Tra questi strumenti ce n'è uno che merita un'attenzione particolare perché ha una

forte valenza e forza costruttiva: si tratta del linguaggio.

Il costruttivismo radicale arriva a dire che una cosa, un fenomeno esiste in quanto è detto e per come è detto, e ,quindi , per la descrizione che di questo, l'osservatore fornisce. È un'affermazione forte, radicale, appunto; ma anche ammorbidita ed accettata per la sua forza provocatoria merita di essere considerata con attenzione.

**Il linguaggio** Dicevo prima del binomio gestionale- educativo che si presenta come una bipolarità con una forza attrattiva altrettanto intensa. Due poli nord. Un esempio del policentrismo di cui parlava Ginzburg giovedì?

Abbiamo visto, nel gruppo, ma è una questione di natura più generale, quante diverse "azioni", quanti differenti comportamenti le parole gestionale e educativo pretendevano di evocare, descrivere, definire.

Ma il gestionale e l'educativo sono caratteristiche della realtà o costruzioni del pensiero che prova ad organizzarla, a interpretarla per potere con questa interagire?

La domanda non è peregrina perché potrebbe valere la pena di mettere fra parentesi i due termini e di guardare la quotidianità in maniera meno preconcepita.

Provo a fare un esempio.

La questione che si può porre in una scuola dell'infanzia relativa al consumo di carne macellata secondo le nostre consuetudini - e non soltanto di maiale - da parte di un bambino di religione musulmana è una questione più pedagogica o più gestionale? È utile, ai fini della soluzione, una questione posta in questi termini oppure è più utile pensare che la professionalità del coordinatore, (e non solo la sua ma ovviamente anche quella delle educatrici che vivono concretamente la situazione problematica) viene interrogata a più livelli che richiedono azioni conseguenti e coerenti.

È davvero difficile distinguere quali azioni siano soltanto pedagogiche e quali soltanto gestionali:

- si tratta di riconoscere un diritto;
- si tratta di negoziare un diritto;
- si tratta di considerarne le ricadute educative;
- le ricadute organizzative sulla sezione, sulla scuola, sulle cucine, sul sistema di servizi di quel territorio e (nel caso di una grande città) su quello degli altri territori;
- le ricadute più ampie ancora che può produrre una posizione x o y sulla "politica" dei servizi più in generale: per esempio necessità di ridefinizione della filosofia dei servizi 0-6 per far fronte all'eventuale moltiplicazione di richieste "legittime" ma destabilizzanti per il sistema.

Quale di questi elementi è in grado di garantire, da solo, la soluzione, quale azione è gestionale e quale pedagogica, quale può essere vissuta come irrilevante e quindi trascurabile?

Mi pare che questo esempio possa risultare utile per aiutarci a capire come il problema che dobbiamo affrontare si risolve anche in funzione di come viene posto: un conto è porre un problema in maniera preconcepita, un altro conto è, invece, entrare nel problema e cercare di capire qual è il modo più utile per porcelo e per porlo ai nostri diversi interlocutori.

C'è un livello del problema, che ponevo poco sopra, rispetto al quale il coordinatore può tirarsi indietro sostenendo che non è sua competenza intervenire; e' possibile, opportuno, utile, che un coordinatore tracci dei confini di competenza immaginando che le dimensioni della realtà o del problema coincidano con quelle che gli sono familiari?

La lettura di un problema in una cornice sistemica non significa, automaticamente, un'attribuzione generica di responsabilità e di competenze, ma aiuta a capire quanto le letture parziali spesso impediscono prospettive di soluzione piuttosto che favorirle. È un tema che - me ne rendo ben conto - meriterebbe un approfondimento e il contributo di più punti di vista che risulta, ora, impossibile, Questo non mi impedisce però qualche accenno ad un aspetto che poco fa ho richiamato parlando di attribuzione generica di responsabilità : si tratta della competenza.

Competenza è una parola che può tracciare orizzonti di senso assai diversi: spesso richiama, per esempio, la performance, da considerarsi come effetto, produzione misurabile. Siamo nel campo dei processi cognitivi, delle strategie e valutazioni degli approfondimenti ecc. **Competenza di... e competenza per...**

Ma fermiamoci un pochino prima considerando due espressioni linguistiche ricorrenti: è competenza di, la competenza per. Le due dimensioni di competenza definite o, per lo meno, suggerite dalle due espressioni, non risultano sovrapponibili.

La prima espressione, infatti, apre il tema della "responsabilità", mentre la seconda apre quello della capacità di conseguire tempestivamente ed efficacemente un obiettivo che potrebbe essere visto come un atto, un prodotto in cui la responsabilità viene, dopo essere stata assunta, attualizzata.

Occorrerebbe capire bene se il timore e disaffezione del coordinatore per la dimensione gestionale di riferisce alla competenza per o alla competenza di.

In questo caso si vuole indicare semplicemente l'estraneità alla produzione di un documento amministrativo. Nel primo caso si apre invece il grosso problema del possibile disagio per quelle situazioni di definizioni molto approssimative delle responsabilità, dei rimpalli, delle inadempienze ecc. ecc.

Siamo nel terreno, anche, delle dinamiche delle corresponsabilità complesse e fluide. Questo disagio relativo alla competenza di non è però caratteristico, specifico della professionalità del coordinatore, ma è tipico di qualsiasi organizzazione in cui esiste una distribuzione di responsabilità e il cui funzionamento buono, mediocre o cattivo dipende da una molteplicità di fattori: non ultimi il livello delle competenze per, la condivisione di una filosofia e di un'etica del servizio, un management sufficientemente intuitivo e flessibile, oltre che rigoroso e riflessivo.

Il fatto di sapere che certi problemi non sono nostri non ne attenua necessariamente la fisionomia spigolosa e inquietante, ma è un utile richiamo a ricordare che il mondo dell'educazione, con i suoi elementi costitutivi, le sue regole di funzionamento, i suoi codici interpretativi e comportamentali, non è e non può essere un mondo a parte.

Ci aiuta a ricordare, per esempio che non esiste pedagogia senza contesto e corpi in relazione e che i contesti e i corpi in relazione sono complessi, rimandano alla complessità, generano complessità; tracciano e cancellano confini, esigono sguardi, letture e interventi plurali.

Una pluralità che riguarda non soltanto la messa in campo di azioni intenzionali, articolate e differenti, pur rivolte al medesimo obiettivo, consapevoli del principio dell'equifinalità, ma che richiede anche l'adozione e la condivisione di sguardi diversi e non sempre necessariamente consonanti con quello pedagogico.

Si può avere talvolta l'impressione che l'adozione di uno sguardo diverso dal nostro, troppo diverso dal nostro, lo indebolisca, gli tolga nitidezza e quindi efficacia. Cre-

do, al contrario, che la costruzione di una consonanza in cui i suoni possono rimanere riconoscibili, ma capaci, grazie alla consonanza appunto, di rinforzarsi a vicenda, sia un elemento fondante di una professionalità che può maturare senza invecchiare precocemente.

E siamo a un ultimo punto importante, quello della formazione del coordinatore. La **La formazione** formazione del coordinatore presuppone un set di competenze di base, ma ieri nel gruppo si sottolineava l'importanza del processo di costruzione della propria professionalità che vuol dire affinare gli strumenti di base, ma anche, superarli allargando i confini epistemologici e metodologici. Costruirsi una professionalità significa sviluppare una costante attività cognitiva e metacognitiva, vuol dire riflettere sugli strumenti che mi cerco, mi creo e su come li uso; vuol dire sostanzialmente costruirmi un modo per stare nella società di oggi, (la si chiami postmodernità o modernità liquida o surmodernità, a seconda degli autori di riferimento) senza pretendere di fermare la realtà, ma allo stesso tempo senza correre incessantemente perdendo la possibilità di uno sguardo riflessivo.

In questo lavoro vengono in aiuto paradigmi antropologici e socio-antropologici con i quali è importante familiarizzarsi.

Questo perché per quello che viene definito da un punto di vista filosofico "il pensiero debole" e che è un importante atto di problematizzazione del potere e della funzione della ragione non diventi un pensiero modesto, rinchiuso e sterilmente circoscritto e concluso.

Non si tratta di costruire un coordinatore tuttologo, ma, questo sì, un professionista che sa muoversi nella contemporaneità, soffrirne le contraddizioni, posizionarsi con un pensiero "debole" forte e rigoroso. È un processo affascinante ma non **Un pensiero "debole"** certo semplice; ha bisogno di una complementarietà di punti di vista e di **forte e rigoroso** risorse formative. Questo appuntamento è stato capace di fornire un contributo significativo in questa direzione.

## Dal coordinatore al coordinamento

**VIVIANA TANZI**

Restituire la sintesi del lavoro del sottogruppo "Dal Coordinatore al Coordinamento" è una impresa difficile: in primo luogo perché la sintesi implica una difficoltà intrinseca, in secondo luogo perché il tema trattato è molto complesso.

Provo e spero di essere chiara, ma non di chiarire tutti i passaggi.

Per questo occorre ancora tempo.

Una prima distinzione tra coordinatore e coordinamento si ritrova nella coniugazione dei termini: il coordinatore è un soggetto, il coordinamento è una funzione; per cui il coordinatore è, il coordinamento fa.

Nel sottogruppo questa distinzione è passata tuttavia in secondo piano.

Ci si è soffermati maggiormente sulla differenza quantitativa, il coordinatore è un singolo professionista che, lavorando in équipe, costituisce un coordinamento.

In questa prima sottolineatura, di origine quantitativa, si mette in evidenza una prima **L'uno e i tanti danno** distinzione qualitativa, l'uno e i tanti danno origine a processi **origine a processi** qualitativi differenti; poiché, parafrasando la teoria dei sistemi, il **qualitativi differenti** tutto non è la somma delle sue parti.

Mettendo in luce la differenza tra il coordinatore ed il coordinamento ricompaiono

vecchi fantasmi: la solitudine del coordinatore, la difficoltà del coordinamento. Pensieri noti e già detti, che occorre superare (non accantonare!) per darci una cornice culturale differente; il passaggio è inevitabile, ogni coordinatore pedagogico è chiamato ad operare in tavoli di coordinamento con funzioni plurime. Non ci è dato scegliere se fare coordinamenti, ma come stare nei coordinamenti.

È ovvio che con l'aumento della complessità dei compiti e delle situazioni, aumenta anche la fatica e la difficoltà, ma vi chiedo di leggere questo passaggio come uno snodo evolutivo e vi propongo la metafora della crescita, per cui ogni tre passi in avanti se ne fa uno all'indietro. Forse a volte i passi indietro sono più di uno, ma comunque si sta andando avanti. Per brevità, senza la presunzione di approfondire i contenuti del passaggio tra coordinatore e coordinamento, provo a leggere questa evoluzione proponendovi alcune osservazioni, tutte da sviluppare ed approfondire.

La prima osservazione è che il passaggio dal coordinatore al coordinamento è come un PONTE, una varco che traghetta un cambiamento, ma anche una via che può essere percorsa in entrambi i sensi, andando e venendo a seconda delle necessità. Un ponte ideale, quasi una utopia, per molti versi ancora da realizzare completamente, in questo senso è una teoria, un progetto, un LUOGO MENTALE che va costruito simbolicamente per essere in seguito realizzato concretamente.

È una utopia perché ancora non abbiamo storie e tradizioni di coordinamenti, con una struttura organizzativa e contenutistica esportabile. Solo nelle grandi città funzionano da anni équipes di coordinamento, ma la loro struttura è molto diversa.

Di cosa si occupa il coordinamento?

Quale è l'oggetto del suo lavoro?

La risposta è semplice e complessa allo stesso tempo.

Il coordinamento pedagogico ha il compito di declinare il PROGETTO PEDAGOGICO di un territorio; o meglio ancora di contribuire a costruire COMUNITÀ EDUCANTI.

Nel corso del convegno si è toccato questo tema, esplicitando come sia il fine ultimo del nostro lavoro. Impegno che travalica i confini dei servizi per mettere al centro del proprio interesse l'intera comunità, una comunità che assume la funzione di educare come valore prioritario.

Il coordinamento è allora quella struttura culturale che, dandosi appropriate organizzazioni, ha lo scopo prioritario di richiamare l'attenzione ai temi dell'educazione e chiede alla comunità, nelle sue molteplici facce, una assunzione di responsabilità che è al tempo stesso una dichiarazione di civiltà: il fine ultimo di ogni contesto sociale e culturale è quello di educare i suoi membri.

**Struttura organizzativa e progetto mentale**

La seconda osservazione è che il coordinamento è non solo una struttura organizzativa, ma è anche un progetto mentale.

Questo approccio rinvia a due riflessioni: il coordinamento è una soluzione metodologica necessaria per fronteggiare la complessità e la frammentazione dei nostri contesti sociali; ed ancora che il coordinamento è uno strumento per ricomporre e portare a sintesi, dandosi organizzazioni adeguate, la molteplicità dei compiti assegnati ai vari coordinatori.

Entrambe queste riflessioni, seppure corrette, rinviano ad una idea di coordinamento

**Aumento della complessità dei compiti e delle situazioni: uno snodo evolutivo**

**Declinare il progetto pedagogico di un territorio e contribuire a costruire comunità educanti**

COME MEZZO per raggiungere scopi difficili.

Con questo approccio il coordinamento assume però solo una funzione strumentale, è un mezzo efficace per realizzare impegni complessi.

Tuttavia il coordinamento NON È SOLO UNA STRUMENTO DI LAVORO SOFISTICATO, ma è anche e principalmente un CONTENUTO CULTURALE.

È una scelta concettuale e teorica per tenere insieme l'uno e il molteplice; non è una soluzione per semplificare la difficoltà del ruolo del singolo coordinatore, bensì un modo differente per affrontare i temi e le funzioni dei singoli coordinatori.

La realizzazione delle équipes di coordinamento va perciò letta come modalità di lavoro impostata con un contenuto progettuale ed una metodologia volta ad affrontare la complessità in una logica di pluralità di approcci e punti di vista.

Ben lontano da essere uno strumento per semplificare il difficile, è un fine per comprendere il molteplice ed aggredirlo con la logica reticolare che oggi è indispensabile per arrivare a soluzioni funzionali e lungimiranti. In sostanza il coordinamento non è un mezzo ma un progetto teorico, poiché sappiamo che dandoci organizzazioni differenti e plurime arriviamo a diverse elaborazioni contenutistiche.

La terza osservazione è che la storia di un processo condiziona i suoi esiti, perciò le **Le diverse esigenze** storie dei coordinamenti, molte e diverse, hanno portato ad esiti e progetti differenti.

I territori hanno dato vita ad équipes di coordinamenti per ragioni diverse, perché in quel momento ed in quel luogo si evidenziavano bisogni che, portati al gruppo, hanno dato origine a strutture di coordinamenti con scopi funzionali a rispondere a quei bisogni.

Proviamo a vedere, dalle parole dei partecipanti al sottogruppo, quali ragioni portano di solito i coordinatori a riunirsi in coordinamenti.

In genere, tra le prime esigenze messe in campo, vi è il bisogno di trovare conforto alla solitudine ed all'incertezza professionale. È un bisogno sempre presente, indipendentemente dalla maturità ed esperienza professionale del coordinatore, perché le esigenze di confronto si trasformano e cambiano, ma restano sempre necessarie. È un bisogno formativo per i giovani pedagogisti che, all'interno dell'équipe di coordinamento, trovano spazi di supervisione e consulenza. È un bisogno permanente anche per i pedagogisti più maturi che, per mandato, non dovrebbero mai smettere di interrogarsi e confrontarsi.

Al bisogno di avere nel coordinamento un luogo di CONFRONTO PROFESSIONALE corrisponde pertanto l'obiettivo di FARE GRUPPO e rafforzare le proprie competenze.

Una seconda esigenza che viene esplicitata è quella di mettere a confronto le varie differenze per trovare occasioni in cui abbattere le diffidenze.

È questo l'esempio più chiaro e concreto in cui il pubblico ed il privato si mettono in dialogo. Nelle sedi del coordinamento le molteplici esperienze si mettono a confronto, in una logica di reciprocità e rispetto che, pur con legittime differenze di approcci e di scelte, convergono su scopi comuni per costituire comunità territoriali ricche ed accoglienti di opportunità per bambini e ragazzi. Il coordinamento serve per stemperare conflittualità locali, a trovare spazi neutri di confronto, a stimolare dialoghi in altri luoghi impossibili.

A questo bisogno di COLLEGAMENTO E DI DIALOGO corrisponde quindi un obiettivo di INTEGRAZIONE E DI RETE.

Una ulteriore necessità che i coordinatori portano al coordinamento è il bisogno di

rafforzare le singolarità per dirimere questioni complesse, difficili, spinose faticose, talvolta dolorose.

Questa esigenza riemerge spesso e con forza ed è forse una delle maggiori cause di "rinuncia" dei giovani pedagogisti che, trovandosi isolati e sopraffatti da problemi pesanti e non avendo luoghi in cui portare queste fatiche per farsi aiutare, rinunciando ai propri incarichi.

Il bisogno è di aiuto per capire ed affrontare le questioni, di ascolto per attingere alle esperienze altrui e trovare mentori che, incoraggiando e consigliando, danno una direzione alla fatica. È un bisogno di condivisione e rafforzamento poiché il coordinatore pedagogico fa un lavoro straordinariamente complesso, quasi sempre giocato in solitudine rispetto a gruppi forti ed organizzati come quelli delle insegnanti, dei genitori, dei colleghi di altri uffici.

Il bisogno di **SUPPORTO** risponde pertanto all'obiettivo di **NON SOCCOMBERE** alle inevitabili criticità del quotidiano.

Ed infine viene messa in luce la necessità di trovare nei coordinamenti uno spazio ed un tempo per elaborare riflessioni culturali colte, per leggere e comprendere i cambiamenti ed i processi sociali, come tale risponde all'esigenza di metariflettere sugli eventi.

I relatori del convegno hanno più volte sottolineato la necessità di rileggere le teorie per avere maggiori strumenti interpretativi per governare i cambiamenti dei processi sociali, ma anche per avere occasioni, riflettendo insieme in équipe di coordinamento, di cogliere ed anticipare gli eventi, indirizzando e suggerendo le soluzioni. A questo prezioso bisogno di anticipazione ed **INTERPRETAZIONE DEI CAMBIAMENTI** corrisponde dunque l'obiettivo di dare, attraverso il coordinamento, un senso istituzionale agli eventi e conseguentemente **SUPPORTARE LE SCELTE** politiche.

Abbiamo visto come i coordinatori rispondano ad una molteplicità di bisogni ed obiettivi, molti altri non sono stati messi in evidenza ma non per questo meno importanti.

A seconda delle storie e delle esigenze i vari coordinamenti territoriali si sono dati una struttura, contenuti e metodologie differenti; con un unico comune denominatore: trovare tempi e spazi per costruire, insieme, nuove dimensioni culturali e professionali.

La quarta ed ultima osservazione che vi propongo è relativa ai **RISCHI DEL COORDINAMENTO**.

**I rischi del coordinamento** Ne ho individuati tre, naturalmente ve ne possono essere tantissimi altri, ma al momento pongo all'attenzione i tre snodi più rilevanti che ho ravvisato nel filo delle conversazioni del sottogruppo.

Quando si parla della trasformazione dei compiti da coordinatore a membro di una équipe di coordinamento si mettono in evidenza principalmente il rischio della perdita della identità ("chi sono dunque io?"); il rischio della perdita di autonomia ("quanto sono indipendente?"), ed il rischio della proliferazione delle microprogettualità ("più siamo più riusciamo a fare!").

Quando ci si interroga sulla propria identità in relazione al gruppo è come porsi il problema dell'IO in relazione al NOI.

I confini e le ricerche di identità si interrogano su di SÉ e su gli ALTRI, cercando confini per negoziare gli spazi individuali e collettivi. Il nodo dell'identità professionale non è mai sciolto, perché in continua evoluzione e trasformazione e pertanto

**Un unico comune denominatore:  
trovare tempi e spazi per costruire  
assieme nuove dimensioni culturali  
e professionali**

mai data e definita una volta per tutte. Pertanto porre in antitesi la propria funzione di coordinatore con quella plurale del coordinamento, leggendole come antitetiche e potenzialmente conflittuali, è inopportuno.

Sappiamo che l'IO senza il NOI non può esistere, così il coordinatore senza la sua intrinseca funzione di coordinamento non ha senso; ed il coordinamento – per suo principio di fondo – porta a sintesi una molteplicità di persone e punti di vista.

Perciò fa dell'equilibrio e della mediazione la sua forza.

È la relazione il principio ispiratore della pedagogia, come tale interrogarsi in tortuose riflessioni sull'identità, senza metterla in relazione con le altre infinite identità, è riavvitarsi in discussioni capziose.

Il rischio allora non sta nel passaggio tra coordinatore e coordinamento, ma nella loro sovrapposizione e omologazione.

Infatti entrambi devono coesistere; non sono alternativi ma coesistenti. La via non è il pendolarismo confuso ed ambiguo: ora si è coordinatori, ed altre volte si è appartenenti ad un coordinamento, ma come le parti di un tutto, si deve produrre un IMPASTO GENERATIVO in cui la doppia appartenenza renda più ricche le possibilità.

Il rischio c'è se non si legge la COERENZA della doppia appartenenza e si transita dal coordinatore al coordinamento senza una logica intrinseca, ma con una sovrapposizione di pezzi confusi tra loro.

Passare da un contesto all'altro non significa rifissare i paletti della propria identità professionale, quale fosse un monolite monumentale e rigido, ma contestualizzare le proprie competenze senza troppe interrogazioni regressive.

Il ruolo del coordinatore pedagogico non è più così acerbo da correre il rischio di smarrirsi, il problema è semmai la crescita e la trasformazione del ruolo; mettendo in dialogo nuove identità, funzioni e competenze, anche divergenti tra loro.

Il secondo rischio è quello nel ritenere il coordinamento uno spazio di IPERCONTROLLO PROGRAMMATICO, cioè un luogo in cui far convergere così tante funzioni e competenze da farlo implodere per eccesso di compiti. Può manifestarsi con il desiderio di leggere e controllare la molteplicità degli eventi e degli stimoli sociali e culturali, nel bisogno di ricomporre le tante sollecitazioni per dare una risposta a tutte. Insegnanti, genitori, amministratori rivolgono così tante domande al coordinamento che, nel tentativo un po' onnipotente di far fronte a tutte, smarrisce la rotta e rivolge il timone in tutte le direzioni perdendosi per strada.

Nuovi spazi si stanno affacciando alla scena, nuovi tavoli si aprono ed interrogano il pedagogista; il mondo sociale e sanitario si rivolge all'educativo con una molteplicità di offerte e proposte che porta al rischio dell'eccesso.

Che fare? Rinunciare a rispondere?

Al contrario.

Non si può rinunciare al dialogo attuale, ma si deve imparare a rispondere dandosi ordine e priorità.

Il rischio è reale; i Distretti, la Provincia, la stessa Regione portano ai coordinatori ed ai coordinamenti una tale massa di stimoli che ritrovare in tutti questi fili una trama di fondo è difficile. Ecco perché al coordinamento spetta il compito, più che mai attuale, di scegliere tra i tanti percorsi quelli più funzionali alla propria crescita dandosi obiettivi di lavoro che sappiano riconoscere le priorità; rispondendo alle molte sollecitazioni ma non a tutte: pena la superficialità ed il caos.

Ed infine il coordinamento come somma di mille progettualità, ESPLOSIONE DEL FARE,

iperproduzione di eventi.

Il rischio è l'eccesso di centratura sul fare, anziché sul pensare. La dominanza del fare sviscerisce il coordinamento come luogo privilegiato della elaborazione culturale e sociale. Occorre innanzi tutto darsi spazi di riflessione e non di iperproduzione di eventi che, nella loro abbondanza, tentano di autopromuovere l'efficacia del coordinamento. Ritagliare una finestra di lucidità è indispensabile per non correre il rischio della banalizzazione o sovrapposizione.

Il coordinamento non ha il compito di fare esplodere o sommare tutte le iniziative possibili legate alle tematiche educative, non si identifica con le azioni che produce ma i pensieri che genera che, tradotti con coerenza, danno vita ad iniziative congruenti. Pensieri che danno origine ad un fare strutturato in una cornice di senso istituzionale. Per finire provo a tracciare alcune considerazioni conclusive sul passaggio dal coordinatore al coordinamento.

Un passaggio che non significa trasformazione da uno, il coordinatore, a tanti, il coordinamento, né il cambiamento dal semplice al complesso; bensì un passaggio di livelli di funzioni.

IL COORDINAMENTO SI ESERCITA TRA AMBITI: mettendo in dialogo, in modo inedito ed attuale, il sociale con il sanitario e l'educativo.

È per esempio il coordinamento territoriale dei Piani Sociali di Zona in cui i coordinatori pedagogici sono chiamati a svolgere una preziosissima funzione di raccordo con le altre professionalità che costruiscono le progettualità per la zona sociale.

IL COORDINAMENTO SI ESERCITA NELLA SUA DIMENSIONE TERRITORIALE: facendo dialogare il locale con il sovralocale, il singolo Comune con il distretto, la Provincia con la Regione.

È per esempio il coordinamento delle équipes distrettuali o provinciali in cui, più coordinatori pedagogici, con intese formalizzate, danno vita a gruppi di lavoro che tengono in attenzione una ampia zona territoriale in una logica di qualificazione e promozione sovracomunale.

IL COORDINAMENTO SI ESERCITA NEI VARI CONTESTI: tenendo insieme i saperi pedagogici con quelli gestionali, le esigenze tecniche con quelle politiche.

È per esempio il coordinamento dei servizi educativi per la prima infanzia con quelli extrascolastici, il raccordo con le scuole dell'obbligo con quelle a gestione privata; è quell'intervento complesso che, seppur esercitato localmente, mette a sistema tutte le opportunità di un luogo per offrire una migliore qualità di vita all'infanzia ed all'adolescenza.

Questo processo, dal coordinatore al coordinamento, è pertanto non solo quantitativo ma principalmente qualitativo. Per rafforzarsi e crescere ha bisogno di essere incoraggiato, sia da interventi istituzionali con i supporti normativi; ma anche da occasioni nate dal basso in cui singole professionalità, curiose ed attente, si legittimano a crescere.

Non credo che siano solo gli altri, i poteri forti, che ci devono legittimare, ma anche noi con i nostri contributi colti e lungimiranti ci dobbiamo ritagliare degli spazi di ascolto.

Il coordinamento pedagogico provinciale ne è una testimonianza.

dal coordinatore al coordinamento:  
passaggio di livelli di funzioni.

- coordinamento tra ambiti
- coordinamento nel territorio
- coordinamento dei contesti, dei saperi e delle esigenze

*Lorenzo Campioni*  
Responsabile Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza, Regione Emilia-Romagna

## BEVO PER RICORDARE SORELLE AGAZZI

Cocktail italiano del 1866 bevuto fino al 1951



Prima del viaggio si scrutano gli orari, le coincidenze, le soste, le pernottazioni e le prenotazioni (di camera con bagno o doccia, a un letto o due o addirittura un fiat); si consultano

le guide Macchietti e quelle dei musei, si cambiano valute, si dividono i franci da esodisti, rubli da coperchi;

prima del viaggio si informa qualche amico o parente: si controllano valige e passaporti, si completa il corredo, si acquista un supplemento

di lamette da barba, eventualmente si dà un'occhiata al testamento, pura scaramanzia perché i disastri aerei in percentuale sono nulla;

prima del viaggio si è tranquilli ma si sospetta che il saggio non si muova e che il piacere di ritornare costi uno sproposito.

E poi si parte tutto è O.K. e tutto è per il meglio e tutto.

E ora che me sarà?

del mio viaggio?

Troppo accuratamente l'ho studiato senza saperne nulla. Un imprevisto è la sola speranza. Ma mi dicono che una storiaccia dirselo.

PRIMA DEL VIAGGIO (Eugenio Montale)

### Ingredienti:

- 1/3 di realismo: il valore della scoperta della realtà quale prioritario strumento di conoscenza. Si conosce la realtà, attraverso il cuore e la ragione. "I sensi rinvigoriti vi daranno in un individuo sano, percezioni esatte, ma ciò che dà forma al sentimento e forza alla volontà si deve alla nozione chiara del bene".
- 1/3 di metodo: l'osservazione dei bambini è strumento per incontrarli. "L'educatrice alimenta con l'esempio il sentimento della fratellanza..."; implicazione personale nell'agire educativo; essere insieme per sostenersi: corresponsabilità educativa e reciprocità dei rapporti.
- 1/3 di tecnica: partire dal concreto, dall'esplorazione degli oggetti semplici (museo didattico), dall'esercizio fisico: "mezzo sovrano di sviluppo intellettuale e morale è il contatto con la terra, con il sole, con l'acqua... è da considerarsi come mezzo efficacissimo per dare all'infanzia la percezione primitiva di ciò che è"

## BEVO PER RICORDARE MARIA MONTESSORI

(Cocktail italiano del 1870 bevuto fino al 1952)

### Ingredienti:

- 1/3 di convinzione che i bambini e le bambine nuovi siano misurati, calmi, "delicati e pensativi", i cui movimenti siano posseduti dall'io, condotti secondo ragione, e legati a un pensiero scientifico nel quale l'insegnante diventa osservatore e sperimentatore ("Educatori per imparare ad osservare leggete Itard")
- 1/3 di coraggio a denunciare "l'ambiente ostile" della società verso i bambini e le bambine ("L'umanità fino ad oggi si è soltanto riconosciuta negli uomini e nelle donne, escludendo i bambini dalla comune opera di salvezza")
- 1/3 di metodo scientifico basato sul concetto attivista: "il bambino impara facendo", ma con l'aggiunta finale seguente: "bene"



Un arcobaleno senza tempesta  
Questa sì che sarebbe una festa  
Sarebbe una festa per tutta la terra  
Fare la pace prima della guerra

(Radari - Dopo la pioggia)

## LORENZO CAMPIONI

L'intervento di Cristina Volta, a nome del coordinamento pedagogico provinciale di Bologna, è stato un contributo di grande pathos, che mi ha stimolato riflessioni sul ruolo di accompagnatore, di guida, di suggeritore attento e anticipatore di tendenze svolto dal coordinatore pedagogico, sia nei confronti degli operatori, delle famiglie e degli amministratori pubblici e dei gestori di servizi privati.

Il nostro seminario si colloca in un cammino non facile: abbiamo ragionato sulla complessità e pluralità, sui confini, sulle zone prossimali, sulle aree di intersezione e ancora sulle imprevedibilità, sul convivere con paradossi, sul policentrismo... situazioni che si scontrano con il pensiero dominante, quotidiano che parla un linguaggio lineare, per slogan, per messaggi... in cui i nostri interlocutori, spesso, pretendono soluzioni o risposte in tempo reale, perché tutto è urgente, senza alcuna eccezione o gerarchia di valori.

Dato che operiamo nel mondo educativo, abbiamo bisogno di agire con continuità, tranquillità, riflessione: stiamo parlando del presente e futuro di bambini e di famiglie. Non entrerò nel merito del ruolo del coordinatore pedagogico, mi limiterò ad alcune riflessioni di contorno, rinviando a gruppi successivi l'impegno di ritornare sui problemi formativi, relazionali e istituzionali sollevati in questi giorni e che ci interpellano, in modo diretto, anche come Regione.

Ritornando al coordinatore pedagogico e ai coordinamenti provinciali, credo che, proprio questi ultimi, affinano e rinforzano questa capacità di ragionare sui fatti, sulle tendenze, sulle preoccupazioni e sulle ipotesi di lavoro futuro.

Nei coordinamenti provinciali bisogna aprire, con forza e determinazione, il capitolo dell'integrazione delle politiche a livello territoriale. Gli ultimi Piani di zona - pur marcando un grosso passo in avanti nelle politiche per l'infanzia e adolescenza, rispetto ai due Piani di zona sperimentali precedenti - non si possono considerare ancora del tutto soddisfacenti. Il "Programma territoriale di intervento per l'infanzia e l'adolescenza" - che è una delle novità più importanti della deliberazione di Consiglio regionale n. 615/2004, ricordata anche da Stefano Ricci - corre il rischio, in alcuni Piani di zona, di essere una giustapposizione di progetti che non parlano tra loro.

Le nuove figure di sistema, che si stanno identificando in questi mesi nei distretti sociosanitari, dovranno curare l'integrazione delle varie programmazioni locali specialmente dell'area sociale, educativa, scolastica, sanitaria ed extrascolastica. Sono state, infatti, pensate come garanti e promotrici della rete e delle progettualità locali per dare una maggiore efficacia all'azione locale e per promuovere una più incisiva produttività degli interventi. Spero che si possa avviare una collaborazione, nella programmazione zonale, tra queste figure e il coordinamento pedagogico provinciale, per mettere in moto un processo virtuoso, in modo tale che i prossimi Piani di zona del 2008 vedano, ben visibili ed esplosi, i temi legati all'infanzia e all'adolescenza, necessariamente correlati alle risorse umane e finanziarie.

I Piani di zona, hanno evidenziato, nella maggioranza dei casi, la gracilità delle famiglie per quanto riguarda la loro tenuta educativa. I servizi per l'infanzia, data la loro mission, non possono trascurare questo ultimo aspetto. Si tratta di potenziare, grazie alla formazione continua, la professionalità degli educatori e degli insegnanti, anche per quanto riguarda le competenze relazionali, e di aprirsi all'apporto di

professionisti diversi, presenti in altri servizi. Penso ad operatori sociali, quali assistenti sociali e educatori di vari indirizzi, ad operatori sanitari, come psicologi o neuropsichiatri, ma anche a quelli impegnati nei centri di documentazione e, soprattutto, a quelli occupati nei ventuno centri per le famiglie in Emilia-Romagna, che hanno accumulato una notevole esperienza nella mediazione e nella consulenza familiare.

Il coordinatore pedagogico è una figura professionale che mette le mani in pasta, si sporca con la quotidianità - ma in modo intelligente come abbiamo sentito -, scrutando e entrando nelle esperienze con una ragione non solo intuitiva, ma governata da regole e coadiuvata da strumenti metodologici e mettendosi in relazione e collaborazione con altri professionisti che incrociano l'infanzia e l'adolescenza.

Mi piace chiudere questo seminario, portando alla vostra attenzione due opere d'arte - che possono ricordarci gli interventi impegnativi di questo seminario sulla necessità di accompagnare la nostra azione con una robusta riflessione- e una scena di vita, tipica del discepolato, in difesa di momenti di sosta e di riflessione, come questo seminario.

Non mi dilungherò, dato il tempo a disposizione, nel descrivere il famoso quadro, in Vaticano, "La scuola di Atene", che tutti voi conoscete. Sanzio Raffaello ci descrive i due indirizzi filosofici principali che attraversano la nostra filosofia occidentale, non solo ateniese: da una parte vi è Platone, che indica il cielo con un dito per sottolineare l'importanza accordata proprio al mondo delle idee, al trascendente; dall'altra c'è Aristotele che addita la terra, per sostenere appunto l'importanza da lui accordata al mondo della natura e della conoscenza sensibile.

La seconda opera, che sottopongo alla vostra attenzione, si trova all'Archiginnasio, nella galleria al primo piano, ed è una decorazione di Donato Creti, in memoria di Giovanni Giordano (1641-1710), che è stato docente di anatomia e di medicina nello studio bolognese per lunghi anni. Ho ritrovato, in questa decorazione, due figure allegoriche, che secondo me bene inquadrano e descrivono la necessità di unire studio e azione.

Il Giordano viene descritto come un uomo di esperienza e di ragione. L'esperienza viene raffigurata da una matrona -i canoni estetici sono oggi molto diversi per descrivere la bellezza e la maturità femminile- con occhi al centro delle mani e la ragione invece, è rappresentata da una matrona che tiene, in una mano, un morso per cavalli. Il messaggio di tale pittura è immediato e inequivocabile: solo chi unisce nella propria vita professionale, una ragione governata e educata (vedi morso) e un'esperienza perspicace e desiderosa di entrare nelle cose e nei fatti (vedi occhi nelle palme) può essere riconosciuto come maestro e sicura guida.

Non vi sfugga il fatto che, sia nel caso di Giordano sia in quello di Platone e Aristotele, si fa riferimento a un gruppo, a una squadra, a una scuola quindi al maestro e ai discepoli, a una vita comune, fatta di condivisione, di confronti, di domande, di ricerca, di metodologie per risolvere problemi teorici o pratici. La caratteristica di una squadra è impegnarsi per lo stesso obiettivo o i medesimi obiettivi ma giocando ognuno il proprio ruolo. Non dobbiamo dimenticare che in una squadra non sono tutti portieri o tutti attaccanti; si vince se ognuno gioca bene il proprio ruolo, armonizzandolo con quello degli altri.

Il coordinatore pedagogico è colui che unisce la scienza e l'esperienza e la condivide con altri, siano essi insegnanti, genitori, Amministratori o colleghi. Un ruolo che si

spende e cresce nella esperienza quotidiana, non vissuta solo come fare-fare-fare. Così si spiegano gli incontri dei coordinamenti pedagogici provinciali e questo stesso seminario, da alcuni ritenuto, in fase di programmazione, di eccessiva durata: "Come si fa a stare assenti dai servizi per tre giorni?".

Credo che la preoccupazione per il ricambio generazionale, che alcuni di noi hanno manifestato in questi giorni, venga in parte attutita se parliamo di gruppo o di squadra, di coordinamento pedagogico territoriale e provinciale.

Ma vorrei che vi accompagnasse, nel ritorno alla vostra intensa attività, anche un'altra immagine tipicamente sapienziale. Nella migliore tradizione filosofica e religiosa, sia mediterranea che orientale, il maestro invita i propri allievi o discepoli in disparte a riflettere e a riposare, colloquiando sul significato del senso religioso o filosofico della vita e degli accadimenti.

Il Cristo, come maestro, non fa eccezione a questa usanza: siamo in un contesto ben conosciuto dagli studiosi delle culture dell'estremo e medio Oriente. Infatti nel Vangelo di Marco si dice che dopo essere stati a predicare nei villaggi vicini, i discepoli si ritrovano per riferire al Maestro. Il Cristo dice loro: "Venite, voi pure, in disparte, in un luogo solitario e riposatevi un poco". E continua "[...] e partirono in barca verso un luogo solitario per starsene appartati". È un prototipo di crociera o di seminario sui generis. Interessante è l'annotazione che fa l'evangelista Marco "Poiché erano molti quelli che andavano e venivano, sicché non avevano il tempo neppure di mangiare". Un'affermazione che smentisce che sia solo la nostra epoca caratterizzata così da dinamismo e attivismo sostenuti. Consoliamoci di questa realtà universale che attraversa i tempi e i confini.

Possiamo ritornare alle nostre attività più arricchite dalle riflessioni di questi giorni e con la certezza che non siamo soli nel lavoro. I nostri Amministratori, ieri, ci hanno dato una buona iniezione di ottimismo, nonostante le difficoltà finanziarie allarmanti in cui ci troviamo. Avverto nuove volontà politiche di non cedere, di non rinunciare a questa storia straordinaria dei servizi per l'infanzia. Queste finanziarie disastrose, forse, ci hanno fatto diventare più attenti, oculati e motivati nella difesa dei servizi educativi.

Constato novità nel panorama politico che mi aprono alla speranza:

- un ordine del giorno dell'Assemblea regionale del 28 settembre scorso a sostegno delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza e votato a larghissima maggioranza, dopo una approfondita discussione sia in Commissione "Turismo, cultura, scuola, formazione, lavoro, sport" sia in aula, e che pubblicheremo nel primo rapporto sui servizi e sulla condizione dell'infanzia e adolescenza. Sarebbe importante che in ogni Consiglio comunale venisse adottata una risoluzione, o comunque un ordine del giorno simile, in questo periodo di discussione e approvazione dei bilanci;
- ieri abbiamo sentito da Sindaci e Assessori che alcune Amministrazioni non diminuiranno i fondi per l'infanzia e l'adolescenza nei bilanci 2006, nonostante le difficoltà nel fare quadrare i conti. Questo è una scelta coraggiosa e noi dobbiamo essere al fianco di questi Amministratori che hanno preso questo forte impegno di fronte a tutti noi;
- un ultimo punto di forza è la proposta di legge di iniziativa popolare Il diritto delle bambine e dei bambini all'educazione e all'istruzione dalla nascita fino a sei anni, che se approvata, rilancerebbe su basi certe e sicure, non solo dal punto di vista finanziario, le politiche per l'infanzia, superando quella condizione antistorica dei

servizi educativi per la prima infanzia considerati servizi a domanda individuale. È necessario riprendere e riscoprire il significato del nostro essere e agire professionale, come abbiamo fatto in questo seminario. Avere delle soste - e ben vengano anche quelle forzate come in questi giorni - ci permette di ripensare al nostro agire e prendere le giuste distanze dagli avvenimenti per ricollocarli in una gerarchia di valori e di priorità e per non essere consumati dalla quotidianità. Se auspichiamo che ciò avvenga per gli educatori e gli insegnanti, a maggior ragione lo dobbiamo prevedere per chi coordina la programmazione educativa e/o organizzativa dei servizi 0-6 anni.

Il prossimo 15 dicembre siete tutti invitati, in sede regionale, per la presentazione del primo rapporto sui servizi e sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Emilia-Romagna: è il primo tentativo di ricomporre tutti i flussi informativi, che ci provengono dal territorio, e di restituire una immagine più fedele possibile dei bisogni dell'infanzia e adolescenza e delle risorse per l'età evolutiva presenti nella nostra Regione. Consideriamo il rapporto un cantiere aperto ai vari apporti, come si diceva con Stefano Ricci che è stato l'ispiratore e primo coordinatore dell'Osservatorio regionale sull'infanzia e sull'adolescenza.

Il 13 gennaio 2006 presenteremo "Documentare per documentare", una pubblicazione sui due anni di lavoro sulla documentazione educativa e questo grazie, soprattutto, ai coordinatori pedagogici referenti provinciali, che fanno parte del gruppo regionale documentazione. Il seminario sarà l'occasione per rilanciare, con molta convinzione e rigore scientifico, l'attività documentaria per valorizzare le esperienze più significative dei nostri servizi, dare visibilità alle buone prassi, dovunque esse si svolgano, consolidare e incrementare, sempre di più, una cultura dell'infanzia non solo nella nostra Regione.

A maggio, inoltre, organizzeremo con l'Unicef nazionale un convegno sui "Nuovi passi verso città amiche dell'infanzia e adolescenza", una rilettura attualizzante della Convenzione internazionale sui diritti dei bambini di New York del 1989 proprio a 25 anni dalla legge 176 del 1991 di recepimento per l'Italia di tale Convenzione.

Nel 2006 avremo degli altri momenti di incontro.

Stiamo lavorando da tempo a una direttiva sulla accoglienza sia familiare che in comunità: sono tematiche che debbono vedere una collaborazione tra sociale, educativo e sanitario. Più sosteniamo un'idea di sociale come benessere individuale e collettivo -allontanandoci dall'idea tradizionale di sociale come pura riparazione-, scopriremo maggiori consonanze, obiettivi e valori condivisi per un percorso comune sociale e educativo.

Infine costituiremo due gruppi di lavoro:

- uno in previsione della direttiva sull'accreditamento;
- l'altro sul sistema educativo zero-sei anni; il gruppo inizialmente affronterà le tematiche delle scuole dell'infanzia e sarà costituito da rappresentanti del pubblico e del privato.

A tale proposito la Presidente Fism regionale, Mariannina Sciotti - che non ha potuto essere presente tra di noi in questi giorni perché impegnata a Roma in un convegno importante della federazione - mi ha scritto chiedendo una visibilità maggiore del privato. Certamente ne terremo conto per altri appuntamenti, comunque ritengo che il privato convenzionato sia ben rappresentato anche in questo seminario.

L'appuntamento biennale sul coordinamento pedagogico è tanto apprezzato e senti-

to che si sono già dichiarate disponibili per il prossimo seminario, nel 2007, più Province e di questo le ringrazio sentitamente, conoscendo di persona l'impegno e la pazienza che ci vuole per organizzare, anche nei minimi particolari, un evento così importante e specifico. Potremmo ipotizzare dei seminari locali nell'anno intermedio; comunque ci troveremo per confrontarci e scegliere insieme.

Pochi minuti fa mi hanno comunicato che Alfredo Carlo Moro ci ha lasciati. Alfredo Carlo Moro, un mese fa, ci aveva inviato due interventi, il suo ultimo regalo, che vi ritroverete all'inizio rispettivamente del terzo e quarto capitolo del nostro primo rapporto. Parole soppesate, lucide, autorevoli che tengono presente la vita quotidiana di bambini e delle famiglie e l'attuazione dei diritti dei più piccoli, spesso conculcati dagli adulti, anche con le più buone intenzioni.

Alfredo Carlo Moro è stato uno dei padri fondatori del diritto minorile italiano, un grande difensore dei bambini e dei ragazzi e il primo Presidente dell'Osservatorio nazionale sulla condizione dell'infanzia e adolescenza, dando un impulso eccezionale, fino al 2001, all'Osservatorio stesso. Persona di alta rettitudine e di profonda scienza, appena è cambiato il Governo, ha rassegnato le dimissioni da presidente, una rara eccezione nel panorama italiano. Noi ci siamo sentiti onorati della sua paterna amicizia in più occasioni, non ultima la sua partecipazione al convegno "Future città, nuovi cittadini" (2004), in cui aveva tenuto una lezione magistrale che voi potete leggere negli atti del convegno (Anna Baldoni, Antonella Busetto, Anna Rosa Fava, Alessandro Finelli, Luciana Torricelli, Future città, nuovi cittadini Bologna, Editrice La Mandragora, 2004). Di questa lezione magistrale stiamo preparando, insieme all'Università, un cd perché non vogliamo lasciare cadere nell'oblio il suo insegnamento. Credo che questa sia l'iniziativa migliore per onorare la sua memoria.

Un grazie alla Provincia di Bologna, in modo particolare a Maura Forni, Cristina Volta e Patrizia Tartarini e al coordinamento pedagogico provinciale di Bologna che, in modo simpatico ci ha deliziato anche con gli aperitivi pedagogici.

Un grazie al comitato Simonetta Andreoli - qui rappresentato da Milena Manini e Francesca Ricci- che ci ha permesso di avere relazioni su realtà straniere e ha dato a questo seminario un respiro internazionale, pensando "oltre il nido", come ci ricordava Stefano Ricci.

Grazie a tutti voi per la presenza e per gli apporti di grande rilevanza, in plenaria e nei gruppi di lavoro, che hanno dato spessore alla nostra discussione, fatto evolvere i pensieri su questa figura e sui servizi educativi e rafforzata efficacemente e ulteriormente la cultura sull'infanzia.



Report sulla partecipazione al seminario

I servizi educativi 0/3 anni in Regione Emilia-Romagna e nella Provincia di Bologna

Tipologia dei servizi e presenza del coordinatore pedagogico in Italia

I coordinamenti pedagogici provinciali in Emilia-Romagna



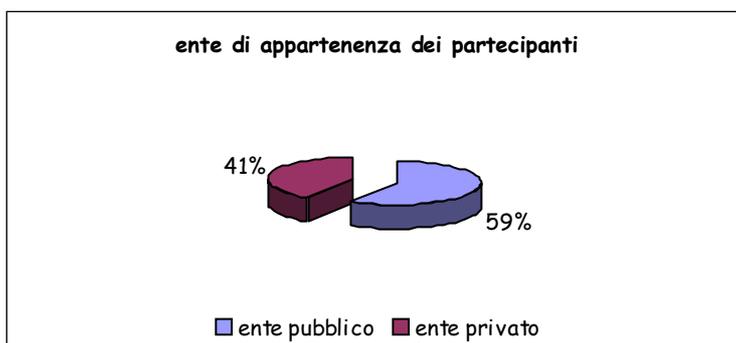
## Report sulla partecipazione al seminario<sup>1</sup>

Il numero totale degli iscritti al III Seminario Regionale è stato di 265 persone. Di queste 200 hanno effettivamente partecipato al seminario (75%) rispetto agli iscritti.

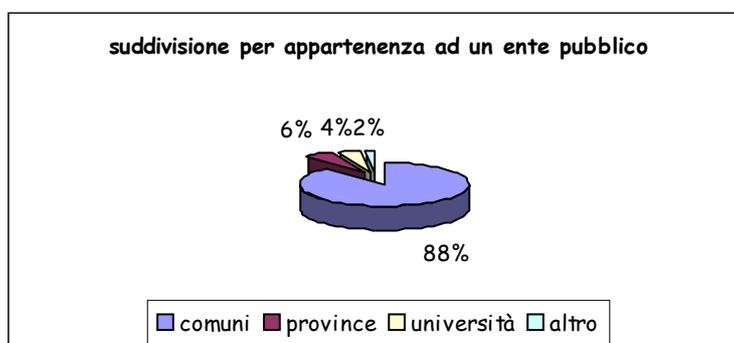


Inoltre è possibile rilevare la presenza di 11 relatori delle giornate seminariali, 18 osservatori e coordinatori dei sottogruppi di lavoro.

Sul totale dei 200 partecipanti, 117 appartengono ad un ente pubblico (59%), mentre 82 ad un ente privato (41%). Un iscritto non ha evidenziato il suo ente di appartenenza.

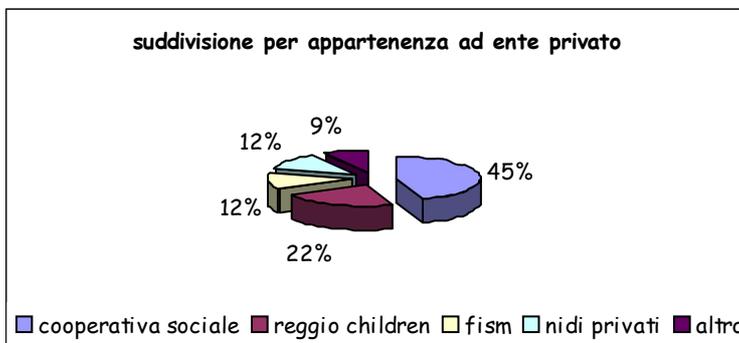


Se consideriamo l'appartenenza ad un ente pubblico, è possibile affermare che la maggioranza dei partecipanti è dipendente di un Comune (88%), il 6% di una Amministrazione Provinciale, il 4% dell'Università di Bologna. Il restante 2% è suddiviso tra Regione Emilia-Romagna e Ministero Pubblica Istruzione.

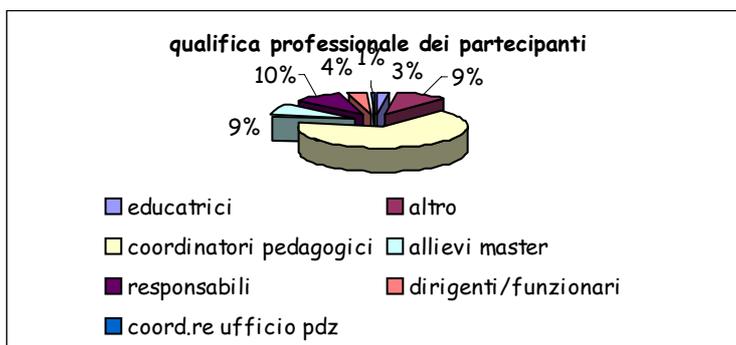


<sup>1</sup>per l'elaborazione sono stati considerati i fogli di presenza delle tre giornate seminariali

Come precedentemente affermato, 82 partecipanti al Seminario appartengono ad un ente privato. Di questi il 45% proviene da una Cooperativa Sociale e il 22% sono di Reggio Children. A seguire 10 partecipanti appartengono alla Federazione Italiana Scuole Materne, pari al 12%. La stessa percentuale proviene da nidi d'infanzia privati. Il restante 9% è suddiviso tra Associazioni, Centri Educativi, altro.



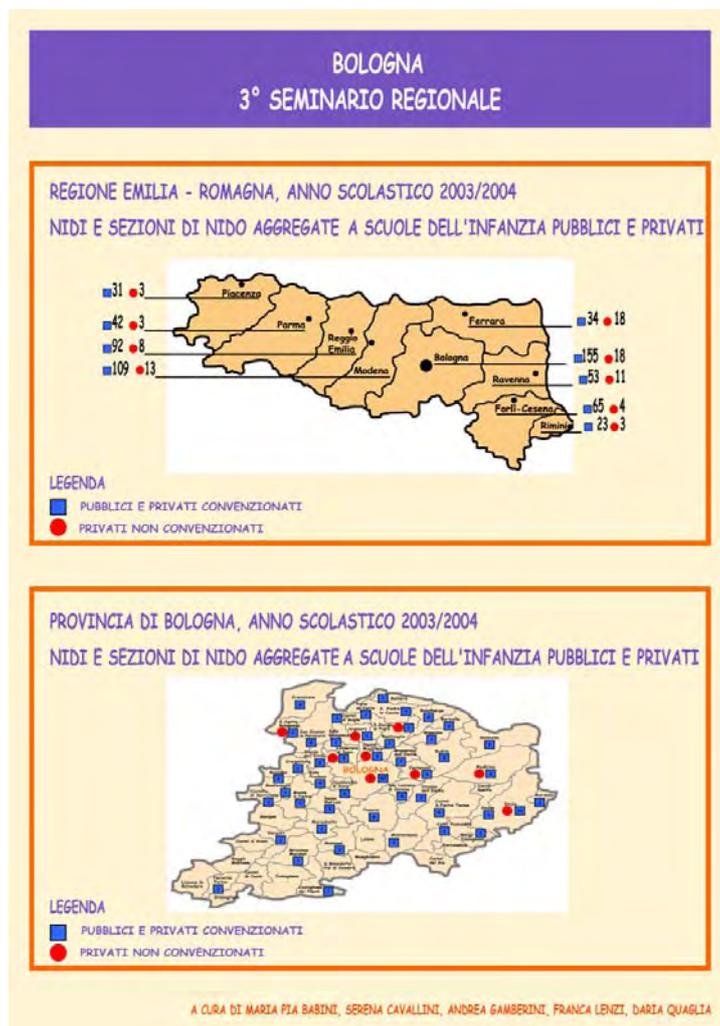
La maggior parte dei partecipanti (64%) è rappresentata da coordinatori pedagogici. A seguire abbiamo i Responsabili (dell'Area Infanzia, Settore Scuola e Servizi Sociali, Servizi Educativi..), pari al 10%, gli allievi del Master in Scienze dell'Educazione per il coordinamento dei servizi educativi rivolti all'infanzia e all'adolescenza organizzato da Reggio Children (9%), 8 Dirigenti/Funzionari (4%), 5 educatrici di servizi (3%). Il restante 9% è caratterizzato da ricercatori, consulenti, professori, insegnanti, formatrici, laureati in Scienze dell'educazione. Importante sottolineare anche la presenza di un coordinatore dell'Ufficio dei Piani di Zona.



Per quanto riguarda la provenienza territoriale dei partecipanti, il 64% proviene dalla Regione Emilia-Romagna, il 34% dalla città di Bologna e provincia. Solo il 2% proviene da fuori Regione, in specifico 2 da Firenze e 1 da Roma.



## I servizi educativi 0/3 anni in Regione Emilia-Romagna e nella Provincia di Bologna



Prendendo come riferimento la Regione Emilia-Romagna è possibile evidenziare, con riferimento all'anno scolastico 2003/2004, la presenza di 685 nidi e sezioni primavera, di cui 604 pubblici e privati convenzionati e 81 privati non convenzionati.

La provincia di Bologna, con 155 servizi (pubblici o privati convenzionati) e 18 servizi privati rappresenta il territorio con il maggior numero di servizi a livello regionale.

### I servizi educativi 0/3 anni nel territorio provinciale

Nella provincia di Bologna, con riferimento all'anno scolastico 2003/2004, sono presenti complessivamente 229 servizi educativi rivolti a bambini e bambine in età 0-3 anni. La situazione evidenzia una pluralità di offerte di servizi educativi, sia rispetto al numero sia rispetto alla loro tipologia, in particolare attraverso la sperimentazione di nuove forme di offerta affiancate al nido tradizionale quali l'educatrice familiare, l'educatrice domiciliare ed il Piccolo gruppo Educativo. Il maggior numero e la maggiore differenziazione dei servizi educativi è presente nel territorio di Bologna città che ha complessivamente 91 servizi per tutte le tipologie di offerta. Alcuni comuni, 12 sui 60 totali del territorio provinciale, non hanno servizi propri, anche se in alcuni casi hanno realizzato convenzioni o accordi sovracomunali per offrire posti per i propri residenti. Si tratta prevalentemente di comuni appartenenti all'area montana nei quali risulta maggiormente difficoltoso attivare servizi per questa fascia di età.

## Tipologia dei servizi e presenza del coordinatore pedagogico in Italia



Per ogni regione italiana sono evidenziati:

- tipologia dei servizi educativi presenti,
- presenza del coordinatore,
- altre figure presenti (per esempio, funzione di dirigente..),
- richiesta la laurea per svolgere la funzione di coordinatore.

Per quanto riguarda la tipologia di servizi, la fotografia della situazione attuale è quella di una distribuzione articolata sul territorio nazionale che presenta nelle aree settentrionali e centrali del paese una maggiore differenziazione di servizi educativi con la presenza non solo dei nidi di infanzia/asili nido, ma anche dei servizi integrativi e dei servizi sperimentali.

In merito alla funzione di coordinamento dei servizi per l'infanzia, essa è emersa negli anni come elemento essenziale alla gestione di questi servizi e ha portato allo sviluppo di figure professionali che hanno accompagnato l'espansione di tali servizi educativi. Ormai la figura del coordinatore pedagogico è presente in quasi tutte le regioni italiane e nella maggioranza dei casi necessita della laurea per svolgere il suo ruolo.

I coordinamenti pedagogici provinciali in Emilia-Romagna

**BOLOGNA**

**3° SEMINARIO REGIONALE**

**I COORDINAMENTI PEDAGOGICI PROVINCIALI IN EMILIA - ROMAGNA**

 <p><b>COORDINAMENTO PEDAGOGICO PROVINCIALE DI BOLOGNA</b></p> <p>Un appuntamento necessario per confrontarsi e riflettere. Le nostre radici dal lontano 1970 si sono ramificate dai comuni di provincia ai più piccoli comuni di montagna.</p> <p>Dal lavoro isolato all'interno del proprio territorio al lavoro nel e con il coordinamento pedagogico provinciale.</p> <p>Da un'attività ad servizio alle reti di relazioni territoriali.</p> <p>Di evolvere insieme o rigenerarsi.</p>	 <p><b>COORDINAMENTO PEDAGOGICO PROVINCIALE DI FERRARA</b></p> <p>Ora di sua storia una di attività è composto da pedagogisti dei servizi educativi pubblici e privati 0/6 della Provincia.</p> <p><b>Obiettivi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con attività del gruppo e informazione</li> <li>• Accordo con le zone e attività di caso proposte.</li> <li>• Formazione, coordinamento ed operatività.</li> <li>• Documentazione e collaborazione con il Laboratorio di documentazione "Racccontiamoci".</li> <li>• Promozione e monitoraggio sperimentazioni (Consulenza educativa alle famiglie).</li> <li>• Collegamenti con altri temi progettuali in aforza e obbligatoria.</li> </ul>	<p><b>Attività</b> 2004/2005</p> <p><b>Attività di programmazione e ricordo</b></p> <p>Sottogruppo autogestito</p> <p>Sottogruppo progetto pedagogico</p> <p>Sottogruppo scambi</p> <p>Sottogruppo servizi sperimentali</p>
 <p><b>COORDINAMENTO PEDAGOGICO PROVINCIALE DI FORLÌ-CESENA</b></p> <p>Nato nel 1999/2000 come luogo di confronto dei coordinatori comunali si è gradualmente esteso a tutti i pedagogisti dei servizi estanziali della provincia. È stato formalmente istituito nel gennaio 2005.</p> <p><b>Obiettivi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenza, scambio, messa in rete di esperienze.</li> <li>• Programmazione di attività di formazione dei coordinatori pedagogici e degli educatori.</li> <li>• Attività di ricerca e sperimentazione.</li> </ul>	 <p><b>Attività</b> 2004/2005</p> <p>Formazione "Dal progetto educativo alla documentazione educativa" ("Quando 10x10 non fa 100")</p> <p>Documentare in 10 immagini e 10 didascalie</p> <p>Scheda documentazione regionale: seminario conclusivo ad un anno di sperimentazione</p> <p>Dalla documentazione agli scambi pedagogici inter-provinciali</p>	<p><b>Attività</b> 2004/2005</p> <p>Ricerca-azione sulla valutazione della qualità dei nidi. Ha prodotto uno strumento di autovalutazione chiamato S.C.I.N. (Autovalutazione come ricerca, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2004)</p> <p>Ricerca-azione tuttora in corso finalizzata a produrre uno schema di riferimento condiviso da tutti i servizi della provincia per l'elaborazione del Progetto pedagogico dei nidi</p>

## BOLOGNA

# 3° SEMINARIO REGIONALE

## I COORDINAMENTI PEDAGOGICI PROVINCIALI IN EMILIA - ROMAGNA

**COORDINAMENTO PEDAGOGICO PROVINCIALE DI MODENA**



Nel 2002 ha un nucleo che propone ed organizza attività per tutti i coordinatori pedagogici pubblici e privati OIB, uno su quelli che frequentano i centri. Il nucleo, che rappresenta le diverse realtà, è formato da pedagogisti: uno referente per ogni sottoregione due per la provincia uno tutto.

**COORDINAMENTO PEDAGOGICO PROVINCIALE DI PARMA**



Nata nel 1991, si colloca cronca rispetto alle presenze e individua molti sempre ruoli di apprendimento bisogni e risorse, ricorrendo a un confronto e una collaborazione, fra offerta pubblica e offerta privata. Dal 1° gennaio 2005 è passata in capo alla Provincia, con un coordinatore esterno e 35 coordinatori territoriali.

**Obiettivi:**  
 Generare spunti ed implementare all'offerta;  
 Favorire e sostenere il confronto fra forze politiche e agenzie educative;  
 Sviluppare una collaborazione di coerenza;  
 Promuovere dialogo e collaborazione fra i servizi promozionali, riflessive e confronti;  
 Costituire elementi di raccordo interistituzionale.

**COORDINAMENTO PEDAGOGICO PROVINCIALE DI PIACENZA**



Nata nel 2000 è inizialmente costituita dai soli coordinatori degli Enti Pubblici, ma il sorgere di nuovi servizi lo arricchisce di altri componenti fino ad arrivare a 20 attuali:  
 un rappresentante della Provincia  
 7 coordinatori di nidi comunali  
 12 coordinatori di nidi privati convenzionati  
 Si incontra inizialmente ogni 3 settimane per il percorso formativo, mentre piccoli gruppi (Commissioni) lavorano sulle diverse iniziative.

**Attività**  
2004/2005



**Progetti regionali: documentazione, tirocini, sito famiglie, formazione teorico-pratica sulla documentazione**  
**Incontri sulla biografia e il ricordo**

**Attività**  
2004/2005



**Seminari di formazione, approfondimento e studio**  
**Confronto sulle diverse esperienze educative**  
**Riflessione e confronto su aspetti gestionali e di indirizzo**  
**Progetti vari di sostegno alla genitorialità**

**Attività**  
2004/2005



**Formazione permanente dei coordinatori**  
**Momenti di formazione comune per gli educatori di tutti i nidi**  
**Scambi pedagogici interprovinciali**  
**Pubblicazione di "Pensieri intorno a un tavolo"**  
**Scambi pedagogici regionali (servizi integrativi)**

## BOLOGNA

### 3° SEMINARIO REGIONALE I COORDINAMENTI PEDAGOGICI PROVINCIALI IN EMILIA - ROMAGNA

#### COORDINAMENTO PEDAGOGICO PROVINCIALE DI RAVENNA



Fornizzato nel 2001 accoglie tutti i coordinatori pedagogici dei servizi educativi 0-6 anni operanti nel sistema integrato territoriale pubblico-privato

Si propone di costruire azioni positive volte a sviluppare percorsi di qualità all'interno dei servizi educativi per l'infanzia provinciali nel rispetto delle diverse identità, promuovendo lo scambio e la messa in rete delle esperienze al fine di arricchire l'offerta complessiva dei servizi e dei progetti educativi

#### COORDINAMENTO PEDAGOGICO PROVINCIALE DI REGGIO EMILIA



Fra dalla sua nascita nel 1996 ha visto la partecipazione di oltre 30 coordinatori dei servizi educativi (0-6 anni) comunali, statali, privati, convenzionati al fine di progettare incontri di scambio, confronto, studio e analisi del ruolo e dello funzione del coordinatore.

Dal 2003/04, la Provincia di Reggio Emilia si è chiamata disponibile ad esercitare le funzioni di soggetto titolare del coordinamento provinciale. Oggi il coordinamento pedagogico provinciale è stato riorganizzato, prevedendo la partecipazione di un gruppo ristretto, di cui fanno parte oltre alla Provincia e ad un tutor pedagogico senior, 4 rappresentanti degli ambiti territoriali distrettuali, 3 rappresentanti dei soggetti gestori del privato sociale, 1 delle scuole dell'infanzia statali.

#### COORDINAMENTO PEDAGOGICO PROVINCIALE DI RIMINI



Ente nato formalmente nel 2004, è composto da 24 figure professionali  
Obiettivi:  
Formazione dei coordinatori

Scambio di informazioni e messa in rete delle esperienze realizzate nel territorio  
Riflessione sulla qualità dei servizi e sulla cultura dell'infanzia

Costruzione di un'identità di gruppo per diventare soggetto istituzionale riconosciuto

Attività  
2004/2005



Formazione, approfondimenti tematici e di scambi

Programmazione e raccordo a livello provinciale

Monitoraggio e documentazione delle esperienze

Realizzazione di eventi nel territorio provinciale

Attività  
2004/2005



Formazione e auto formazione dei coordinatori  
Scambio, acquisizione di linguaggi comuni, confronto tra le "buone pratiche" attivate nei servizi, con particolare attenzione al tema della documentazione. Giornate di studio con il coinvolgimento di figure che si occupano delle problematiche dell'infanzia e degli amministratori pubblici. Realizzazione di strumenti comuni di verifica, monitoraggio e documentazione. Sviluppo del progetto per la realizzazione del Centro di Documentazione Provinciale sull'infanzia.

Attività  
2004/2005



"CONVERSAZIONI SULLA PEDAGOGIA"  
Percorso di formazione/riflessione itinerante a favore del territorio con azioni di ampio respiro di cultura per l'infanzia che coinvolge tutti i soggetti che "praticano i servizi per l'infanzia". E' costituito da una serie di eventi in cui la pedagogia rappresenta l'occhiale che permetterà di leggere quale cultura dell'infanzia sostiene e da vigore ai servizi stessi

