

Coordinamento pedagogico e territorio

Buone prassi e criticità. Quale futuro?



WELFARE
La Regione per le persone



Provincia di Modena



Assessorato Politiche Sociali



Coordinamento
Pedagogico
Provinciale

Coordinamento pedagogico e territorio

Buone prassi e criticità. Quale futuro?

a cura di: Roberto Maffeo, Anna Pelloni, Claudio Ruggerini, Maria Cristina Stradi

Sesto seminario regionale dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali
Modena, 20 e 21 ottobre 2011

Sommario

Presentazione	5
Teresa Marzocchi, Assessore Politiche Sociali, Regione Emilia-Romagna	
Introduzione	7
Elena Malaguti, Assessore Istruzione, Politiche giovanili e Cultura, Provincia di Modena	
Gli interventi regionali per la realizzazione di un sistema integrato di servizi in un'ottica di qualificazione	9
Angela Fuzzi, Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza, Regione Emilia-Romagna	
1. Una verifica inattesa	11
2. Istruzioni per l'uso di questo testo	11
3. Il percorso verso il Seminario	12
3.1 Organizzazione e scelte	13
3.2 Metodologia di maggio	17
3.3 Essere professionisti al tempo della crisi: cercare alleanze	19
3.4 Coordinamento pedagogico: criticità della professione	21
4. Il Seminario di ottobre	23
4.1. Ambienti	25
4.2 Culture	39
4.3 Reti	91
5. Dopo il seminario: dati e riflessioni	112
5.1 Il "terzo occhio": un insolito sguardo	112
5.2 Relatori e osservatori	117
5.3 Un seminario "abbastanza" gradito	118

Materiali reperibili sul sito MOIN (Modena Infanzia) Assessorato all'Istruzione Provincia di Modena
www.moin.it

- Il fascicolo delle buone prassi in mostra
- Documenti di maggio
- Relazioni di ottobre
- I diritti dei bambini... e non solo, secondo Francesco Tullio Altan
- Strumenti utilizzati
- IL CPP di Modena
- Bibliografia

Presentazione

Rieditiamo un nuovo appuntamento di riflessione questa volta accogliendo la disponibilità della provincia di Modena e nuovamente intendiamo restituire attraverso la metodologia dei quaderni regionali, il prezioso materiale elaborato nei mesi di preparazione di questo seminario e di quanto prodotto nelle giornate in cui ha avuto luogo.

Il filo che lega in successione i seminari dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali (CPP) lungo il tragitto della via Emilia nasce nei primi anni del 2000 in occasione del lancio della L.R. 1/2000 e successive modifiche; in essa per la prima volta si dichiara l'imprescindibile valore della figura del coordinatore pedagogico e della sua appartenenza in forma più estesa in organismi di coordinamento che fanno capo sia agli enti gestori pubblici e privati, i quali in base alla norma regionale devono prevederne la presenza negli organici riferiti al sistema dei servizi per la prima infanzia, sia all'interno delle Province assumendo la configurazione di coordinamenti pedagogici provinciali.

Sede di meta-confronto, meta-rielaborazione, meta-ridefinizione dei propri orientamenti, tra generazioni vecchie e nuove di pedagogisti dei servizi pubblici e privati, il coordinamento pedagogico provinciale, assume la funzione di crocevia informativo e formativo preziosissimo, luogo di raccordo interistituzionale, contesto in cui far convergere riflessioni per azioni politiche ed educative coerenti e non contraddittorie.

È a livello provinciale che vanno raccolte le esperienze maturate nei servizi per farle uscire dall'alveo dell'autoreferenzialità consentendo loro di rappresentarsi e di divulgare il livello delle competenze raggiunte o acquisite, rendendole disponibili ad altri, in un "meticcio" ed un confronto in cui scambiare saperi tecnici e gestionali, dando continuità e testimonianza del proprio percorso anche attraverso la documentazione locale e regionale.

Quella del coordinatore pedagogico appare oggi più che mai una professione sistemica dove al binomio **coordinatore-servizio** (con tutte le molteplici variabili ad esse connesso - personale, famiglie) si associa una triplice configurazione: **coordinatore-comunità-contesto**.

All'interno di questa rinnovata configurazione i nodi della rete vengono mantenuti e valorizzati proprio dalla funzione sistemica del coordinatore, artefice delle alleanze che possono attivarsi tra i differenti attori della stessa, ciascuno dei quali concorre a definirne un pezzo, attraverso interventi che se dialogati e scambiati non possono che giovare alla qualità delle politiche che sostengono i programmi e le azioni dedicate alla cura educativa non solo dei bambini, ma dell'intera comunità sociale.

Anche il nuovo piano socio-sanitario regionale introduce un sistema di governance locale che in parte modifica il precedente assetto strutturato su ambiti meno trasversali e soprattutto, per quanto riguarda i CPP, sollecita i coordinatori a lavorare a stretto gomito con altre figure professionali ugualmente impegnate alla valorizzazione e promozione di una maggiore sensibilità ai temi dell'infanzia e dell'adolescenza in un quadro di politiche integrate.

Se le azioni introdotte dalla Regione in questi anni a sostegno della figura del coordinatore, hanno trovato una buona corrispondenza nel privato convenzionato rappresentato dalla FISM e dalla cooperazione, molto percorso rimane da compiere invece nei rapporti con lo Stato, in relazione soprattutto alla partecipazione nei CPP dei coordinatori coinvolti nella sperimentazione della figura del coordinatore alle scuole dell'infanzia

statali, nonostante il tentativo da parte della Regione di sostenere progetti quinquennali per la dotazione della figura di coordinatore pedagogico alle scuole dell'infanzia statali, attraverso una sperimentazione che non ha potuto protrarsi oltre data l'impossibilità di beneficiare di finanziamenti dedicati anche da parte dell'USR.

Ma in ordine di tempo occorre anche ricordare lo sforzo che la Regione sta compiendo con i CPP per la definizione di un sistema di regolazione della qualità attraverso l'analisi del progetto pedagogico e delle linee guida licenziate nell'autunno 2012.

Le ragioni di questa operazione sono note. La cultura dei servizi ha nella nostra regione al suo attivo molti anni di elaborazione e il sistema non è oggi più solo comunale, ma la gestione è mista e quindi esso si configura progressivamente sempre più come integrato.

Ciò significa che i soggetti che offrono la propria disponibilità al fianco del pubblico nella gestione di servizi, devono essere orientati ad adempiere il proprio mandato in base a norme e regole comuni. Inoltre nel quadro di una competitività sana che regola il mercato, anche quello del welfare, occorrono paradigmi ed obiettivi condivisi, anche per quel che riguarda gli aspetti valoriali che sottendono le diverse proposte pedagogiche, sia che esse siano orientate alla laicità piuttosto che ispirate a fedi religiose o a approcci pedagogici molto strutturati. Infine occorre sempre ricordare che l'80% del costo dei servizi 0-3 è rappresentato dall'incidenza della voce del personale che costituisce l'onere di maggior costo poiché in possesso di titolo di studio e sorretto da una robusta e prolungata formazione professionalizzante.

Investire quindi sulla qualità del sistema attraverso il sostegno a figure professionalmente adeguate significa non sottrarsi a processi di valutazione della qualità che siano coerenti con l'impianto dei servizi e la loro natura orientata al sostegno della cura educativa e delle competenze relazionali che il personale deve saper esprimere sorretto dal vigilante accompagnamento dei coordinatori pedagogici impegnati al monitoraggio della qualità dei servizi da loro coordinati.

Per questa ragione la necessità di rieditare i seminari periodici a scadenza biennale dei CPP e per questo anche i temi che di volta in volta vengono trattati, come nel caso di questi adottati dal CPP di MO a preludio di un percorso che dal seminario si apre verso la meta successiva.

A chiusura infatti di questo evento, di cui il presente quaderno è testimonianza con i materiali prodotti da questa occasione formativa, si apre il percorso che ci porterà alla prossima edizione del 2013 nella provincia di Forlì-Cesena nel quale confrontarsi appunto su qualità, sostenibilità ed equità dell'offerta educativa alla luce degli esiti, seppure parziali, della sperimentazione per quanto attiene i processi di auto ed eterovalutazione della qualità dei servizi per la prima infanzia, nell'auspicio di un obiettivo irrinunciabile: l'adozione di un sistema di regolazione dei servizi 0-3 fondato su principi di qualità negoziata.

Teresa Marzocchi
Assessore Politiche Sociali, Regione Emilia-Romagna

Introduzione

Riflettere sulle concrete possibilità di dialogo e di lavoro tra servizi educativi, sociali e sanitari.

È stato questo il principale obiettivo del seminario regionale "Coordinamento pedagogico e territorio: buone prassi e criticità. Quale futuro?", promosso dalla Provincia di Modena e dalla Regione Emilia-Romagna e svoltosi presso il Forum Monzani di Modena il 20 e 21 ottobre 2011.

L'iniziativa, nel ribadire la centralità del bambino e della famiglia nelle politiche e nelle strategie socio-educative della nostra Regione, ha rappresentato un'opportunità per contaminare saperi, facendo dialogare pedagogisti, economisti, politici, neuropsichiatri, antropologi, sociologi, giornalisti, economisti, psicologi e matematici.

Il coordinatore pedagogico, è noto, si trova a svolgere un compito che lo vede a contatto con diversi ambiti del sapere, poiché rappresenta una sorta di fulcro, intorno al quale ruotano i diversi elementi che compongono il mosaico del mondo dell'infanzia.

Le competenze che gli si chiedono sono quindi molteplici e complesse: egli è un professionista riflessivo in ascolto che, attraverso un approccio inclusivo e circolare, crea collaborazioni tra i diversi protagonisti e attori dei vari contesti, riconoscendo i differenti bisogni con l'obiettivo d'integrarli.

La rete di rapporti con gli altri attori che si occupano dell'infanzia nasce da un bisogno reale e concreto e si sostiene se c'è condivisione d'intenti: il contributo dei singoli attori, uno a uno, è determinante alla sua tenuta e alla sua riuscita.

Se ben curata la rete diventa un vantaggio per tutti coloro che ne fanno parte; essa ha una forte valenza formativa laddove viene condivisa e consente di lavorare, integrando al meglio le singole risorse del gruppo.

Questa pubblicazione raccoglie gli atti di un seminario che potremmo definire "lungo" e "largo": lungo, perché è figlio di una progettazione che ha visto i coordinatori pedagogici e gli educatori lavorare sin dall'inizio del 2011 per il confronto e la predisposizione dei documenti sulle tematiche che sono state dibattute nelle due giornate seminariali e perché ha completato un trittico di appuntamenti convegnistici avviato quattro anni fa con il seminario bolognese incentrato sulla figura del bambino; largo, perché ha inteso, in effetti, abbracciare tutte le esperienze e le competenze del territorio e della nostra regione, uscendo anche dagli steccati disciplinari e contaminando i saperi pedagogici con gli apporti delle scienze sociali, dell'economia, della psicologia.

Credo non sia privo di senso il fatto che questo lavoro pluriennale si chiuda qui a Modena, dove, rinomatamente, fin dagli anni '70 si è lavorato per costruire servizi per l'infanzia di qualità in una logica che teneva insieme la crescita relazionale e cognitiva dei bambini, le politiche di genere e il sostegno allo sviluppo economico.

Nelle due giornate seminariali si è chiuso un lavoro di analisi e riflessione, ma soprattutto si è aperta una stagione, che è già immanente, fatta di necessari, a volte gravosi, ripensamenti delle politiche e delle pratiche con cui si è fatta educazione per il segmento 0-6 anni fino ad oggi.

Questa stagione, purtroppo, presenta tendenze che sembrano poterci ricacciare indietro nel tempo, mentre la nostra volontà, confortata dalla Regione Emilia-Romagna, è quella di andare avanti, consolidando le posizioni che abbiamo raggiunto, appunto, a partire dagli anni 70.

Andare avanti significa, innanzitutto, sostenere il nesso fra servizi educativi, partecipazione delle donne alla vita sociale e produttiva e crescita economica, uno dei grovigli, tra i più complessi, che tengono ingessata

la società e l'economia del nostro paese e che noi potremmo (e possiamo, nel nostro territorio) sbrogliare, investendo risorse nei servizi per l'infanzia, nella loro qualità e nella loro capillarità.

Questa della diffusione e generalizzazione dei servizi e della loro qualità è la seconda posizione che dobbiamo mantenere, anzi far progredire.

Con tre importanti implicazioni: in primo luogo la volontà di confermare la scelta che abbiamo fatto per una forte integrazione fra pubblico e privato, con il privato spesso protagonista nella gestione; poi, l'impegno ad accentuare la vocazione alla sperimentazione di servizi innovativi, coinvolgendo anche le forze imprenditoriali e sindacali, che sono le prime interessate e beneficiarie di un sistema 0-6 che funzioni e che riesca a soddisfare i fabbisogni di tutto il territorio anche delle aree periferiche; infine, la necessità di sostenere il lavoro dei coordinatori pedagogici e degli educatori, il cui operato e le cui proposte sono state giustamente al centro di questo nostro seminario, che per noi, come Amministrazione provinciale di Modena, è stato un dovere ma soprattutto un piacere ospitare.

Elena Malaguti
Assessore Istruzione, Politiche giovanili e Cultura, Provincia di Modena

Gli interventi regionali per la realizzazione di un sistema integrato di servizi in un'ottica di qualificazione

Angela Fuzzi

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

La legge regionale approvata nel 2000 non ha solo regolamentato la realizzazione ed il funzionamento dei servizi per la prima infanzia, ma ha inteso anche ridefinire finalità e obiettivi per sostenere la realizzazione di un sistema integrato di servizi nell'ottica della qualificazione.

Prioritariamente, gli assi portanti della programmazione degli interventi di questo decennio sono stati:

- il sostegno allo sviluppo dei servizi, stante anche l'aumento della popolazione infantile che si è registrato stabilmente dal 2000, incentivando ulteriormente l'offerta quantitativa e accogliendo anche la prospettiva dell'obiettivo del Consiglio europeo di Barcellona del 2002 e cioè che gli Stati membri si dotassero di servizi per la prima infanzia tali da raggiungere, nel 2010, almeno il 33% dell'offerta dei bambini in età;
- l'orientamento alla creazione di un sistema integrato regionale nel riconoscimento e rispetto dei differenti approcci pedagogici e dei diversi modelli gestionali che sostanziano l'offerta educativa regionale. I diversi percorsi formativi hanno riguardato:

a) gli scambi pedagogici, per mettere in dialogo le differenti identità pedagogiche, facendone oggetto di riflessione e di approfondimento a partire dalle diverse tipologie e modelli organizzativi e gestionali. Nella fase iniziale sono stati coinvolti:

- nidi pubblici e privati, per favorire una maggiore riflessione sulla cultura dell'infanzia prodotta nel sistema dei servizi di più lontana realizzazione;
- servizi integrativi per una particolare attenzione al rafforzamento della formazione per quanto attiene le relazioni triadiche (bambini-educatori-genitori/adulti di riferimento);
- scuole dell'infanzia del sistema paritario per un maggiore impulso alla realizzazione dell'interistituzionalità;

b) la convenzione con la Facoltà di Scienze della Formazione - Dipartimento di Scienze dell'Educazione, per sostenere un passaggio adeguato e sufficientemente qualitativo dalla dimensione formativa a quella lavorativa, una maggiore collaborazione tra mondo della ricerca e mondo del lavoro, rappresentato appunto dai servizi per la prima infanzia. Con i tirocini, previsti nell'ambito della convenzione, si è rafforzata l'accoglienza nel sistema dei servizi 0-6 pubblici e privati e si è puntato sempre più a orientarli verso la conoscenza dello stato dell'arte, degli approcci pedagogici adottati e dei modelli gestionali e organizzativi praticati. I Laboratori si sono caratterizzati attraverso la presenza allargata di coordinatori pedagogici appartenenti ai coordinamenti pedagogici provinciali coinvolti nelle docenze. La Ricerca si è orientata verso l'assunzione di un tema d'interesse regionale ovvero quello della cura educativa vista con una chiave etno-antropologica, pedagogica e dalla prospettiva di chi è destinato a curare (personale educativo).

c) la documentazione educativa regionale con la quale si è avviato un percorso di conoscenza e diffusione delle progettazioni, esperienze e buone prassi che caratterizzano i diversi territori, in una collaborazione pluriennale tra (l'attuale) Centro Riesco del Comune di Bologna ed i coordinamenti pedagogici provinciali.

d) l'appuntamento biennale relativo alla realizzazione di un seminario formativo rivolto al ruolo e funzione del coordinatore pedagogico. Occasione in cui ogni coordinamento pedagogico provinciale promuove una riflessione su un tema ritenuto di particolare importanza (negli eventi 2001-2003-2005 la riflessione si è sviluppata maggiormente sull'identità di tale figura professionale e sul rapporto con la funzione del coordinamento).

Dunque le tappe di questi primi anni di lavoro comune si sono orientate al confronto ed allo scambio ma anche all'opportunità di ridefinire le mappe concettuali che orientano la progettazione educativa. Infatti dal 2006 la trattazione dei temi individuati nell'ambito della qualificazione è stata caratterizzata da una convergenza su nuclei di riflessione che hanno delineato il percorso regionale di questi ultimi anni:

- per gli scambi pedagogici le attività dei gruppi territoriali si sono sviluppate attorno a tre temi:

- idea del bambino tra diritti e bisogni;
- idea di famiglie tra diritti e bisogni nella reciprocità;
- idea di contesto con un focus sugli operatori tra diritti e bisogni nella reciprocità;

- anche per i seminari dei coordinamenti pedagogici sono stati individuati ambiti tematici di riflessione in coerenza con le progettazioni regionali:

- 2007/coordinamento pedagogico di Parma "chi sono i bambini ai quali dedichiamo la nostra progettazione del quotidiano?"
- 2009/coordinamento pedagogico di Ferrara "chi sono le famiglie alle quali ci rivolgiamo per sostenerle e accompagnarle nella cura e nella crescita dei loro bambini?"
- 2011/coordinamento pedagogico di Modena "come e con quali risorse umane e progettuali si configurano i rapporti interistituzionali all'interno dei contesti in cui educatrici, coordinatori e operatori esprimono le loro professionalità?"

Analogamente, anche la documentazione regionale è divenuta una risorsa per creare una convergenza sui progetti di regionali offrendosi come opportunità per indagare e raccogliere progetti ed esperienze sulle stesse piste di lavoro oltre che a sostanziarne il percorso attraverso una possibile documentazione coerente e organica.

Un insieme articolato di azioni che hanno sostanziato un processo formativo e informativo che ha coinvolto l'intero territorio, in una sorta di laboratorio di studio, riflessione e approfondimenti, tra i servizi dell'ambito educativo, sociale e sanitario, i coordinamenti pedagogici, i Comuni, le Province, i soggetti gestori pubblici e privati. I diversi appuntamenti pubblici hanno avuto lo scopo di mettere in dialogo le ricadute formative e le problematiche emerse. Ora, secondo una calendarizzazione pianificata, con le riflessioni e gli approfondimenti realizzati dal coordinamento pedagogico di Modena sulle possibilità di dialogo e di lavoro tra i servizi educativi, sociali e sanitari, i cui contenuti sono oggetto di questa pubblicazione, si completa questo approfondimento e si creano i presupposti per prefigurare sguardi verso un itinerario futuro, che sarà oggetto del settimo seminario regionale, realizzato in collaborazione con il coordinamento pedagogico di Forlì-Cesena.

1. Una verifica inattesa

Quando la Regione ha assegnato la realizzazione di questo seminario al Coordinamento pedagogico il tema del rapporto tra servizi rappresentava un elemento sicuramente importante, attorno al quale si stavano concentrando risorse e vedeva tutti piuttosto impegnati, ma all'interno di una dimensione di assoluta normalità. Non ci sarebbe mai venuto in mente che, proprio a questo rapporto tra i servizi, avremmo poi dovuto ricorrere per rispondere con estrema sollecitudine a un'emergenza quale quella verificatasi con il terremoto del maggio 2012.

Il terremoto in realtà ha rappresentato proprio la prova del nove circa la tenuta della rete ed ha fatto emergere quelle buone prassi che pensavamo dovessero esserci e di cui non avevamo verificato la tenuta, se non nella dimensione della normalità e della quotidianità. Esse invece, e per fortuna, hanno rappresentato la base "forte" su cui si è potuto intervenire con molta scioltezza per dare una prima, ma determinante, risposta alle problematiche che il terremoto ha scatenato.

Se vogliamo proseguire ad usare metafore, la rete tra servizi del territorio è stata ciò che ha consentito alla struttura (nidi, scuole, servizi, rapporti con le famiglie) di tenere: se ne sono screpolate delle parti, se ne sono rotte delle altre, ma il simbolico edificio costruito in anni di incontri, di azioni fatte insieme o in parallelo, di scambi di opinioni e di condivisione di tradizioni, ha tenuto ed è rimasto in piedi. Questo anche grazie, ed aggiungiamo un aspetto preciso agli elementi indicati sommariamente prima, alla formazione del personale che era stata attuata negli anni precedenti. Non, ovviamente in previsione di alcun disastro e neppure di queste dimensioni, ma in previsione della gestione dei normali conflitti, la preparazione professionale è stata il punto di forza per declinare, all'interno di una realtà inaspettata, saperi e procedure che si erano già acquisite e sperimentate.

Indagare le caratteristiche del rapporto tra i servizi educativi, sociali e sanitari della rete, obiettivo del seminario, è comunque stata occasione per avvicinare l'esistente e muovere pensieri in funzione di un rapporto ancora più stabile e rinnovabile con maggior frequenza.

2. Istruzioni per l'uso di questo testo

La documentazione del Seminario che vi accingete a leggere richiede alcune istruzioni per l'uso.

Già la lettura dell'indice suggerisce la complessità dell'evento che si è svolto in più Step, ha coinvolto coordinatori, amministrativi, funzionari, amministratori ed esperti, si è proposto come vetrina delle buone prassi esistenti in regione sul tema del dialogo e della collaborazione tra servizi e istituzioni e ha inteso proporre anche momenti di divagazione creativa grazie alla disponibilità di Francesco Tullio Altan.

La ricostruzione cronologica e narrativa dell'evento rappresenta solo una piccola parte del testo: l'itinerario di lavoro seguito è stato lungo e complesso con frequenti ancorché normali ripensamenti e revisioni. Si è trattato infatti di conciliare non solo le idee e le intenzioni del CPP di Modena, ma di renderle il più possibile in sintonia con le indicazioni regionali e le possibilità di collaborazione e condivisione con gli altri coordinamenti provinciali. I temi oggetto dell'analisi sono stati messi a punto, inviati ai colleghi, ripresi e risistemati e discussi in più occasioni senza contare poi quanto è emerso dai lavori conclusivi. Si è trattato di un'operazione complessa per la quale sono occorsi tempi e procedure per concordare gli aspetti nodali della tematica del Seminario ed i tre ambiti, ambienti, reti e culture sono talmente interconnessi da giustificare sovrapposizioni di lettura e di interpretazione.

Nel testo i resoconti dei lavori di maggio, i documenti preparatori e le relazioni del seminario di ottobre non sono presentati nella loro versione integrale. Tutta la notevole documentazione prodotta e raccolta è stata invece utilizzata come "materiale grigio" in una ricostruzione per nuclei tematici e quindi riportata all'interno di tre macro-contributi (capitolo 4) che hanno appunto lo scopo di proporsi come discorso unitario.

Il lettore troverà quindi percorsi di approfondimento relativi ai diversi nuclei tematici ricostruiti in una logica che include i contributi ad essi pertinenti e che possono provenire da relazioni espressamente dedicate a quel tema, ma che anche quell'argomento avevano toccato per sostanziare tesi o argomentazioni diverse. Proprio per questo motivo molte citazioni sono presenti più o volte a supporto dei tre ambiti approfonditi. Vorremmo che tale scelta non fosse assolutamente vista come un aspetto negativo e ridondante: anzi! Per i curatori infatti questo testimonia la complessità della riflessione e l'estrema interdipendenza dei diversi aspetti o nuclei della rete: consideriamo un punto di forza il fatto che più persone, anche provenienti da percorsi e professionalità differenti, pongano con forza l'attenzione su concetti analoghi.

I documenti preparatori e tutto ciò che è stato prodotto è comunque disponibile nel sito della Provincia www.moin.it ed è riproposto nella versione integrale, non rivista dagli autori: è quindi responsabilità dei curatori qualsiasi errore od omissione e di ciò anticipatamente chiediamo scusa.

Il percorso verso il Seminario ed il Seminario stesso hanno impegnato tante risorse e richiesto energie tempi a molte persone: sono più che doverosi i ringraziamenti a tutti. In particolare vorremmo però esprimere la nostra gratitudine ai colleghi del Gruppo tecnico e di tutto il Coordinamento Pedagogico e a Margherita Malagoli, ai dirigenti e ai funzionari dell'Amministrazione provinciale e a Carla Pollastri che ha seguito e curato non solo gli aspetti organizzativi, ai colleghi dei Centri di documentazione di Modena e di Bologna, così come ai referenti del CPP di Bologna e degli altri CPP emiliano-romagnoli, ai docenti delle università di Modena e Reggio e di Bologna, alla casa editrice Franco Cosimo Panini e a Francesco Tullio Altan per la gentile concessione di alcune sue illustrazioni, a Sandra Benedetti e Angela Fuzzi del Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza, Regione Emilia-Romagna.

3. Il percorso verso il Seminario

La storia inizia negli uffici della Regione quando si concordano le tematiche relative ai seminari dei coordinamenti provinciali che fanno riferimento a tre grandi nuclei/ambiti concettuali:

il coordinatore, a cui vengono dedicati i seminari di:

Reggio Emilia 2001 - **Il coordinatore pedagogico nei servizi pubblici e privati dell'Emilia-Romagna**,

Rimini 2003 - **Il coordinatore pedagogico nei servizi per l'infanzia nell'Emilia-Romagna**,

Bologna (Castel San Pietro Terme) 2005 - **Dal coordinatore al coordinamento**.

gli utenti e il contesto dei servizi, a cui vengono dedicati i seminari di:

Parma (Salsomaggiore) 2007- **Sguardi dal bambino per il bambino - la bottega dell'educazione**,

Ferrara 2009 - **Esercizi di democrazia nei servizi per l'infanzia. Il coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento**,

Modena 2011- **Il rapporto tra coordinamento e territorio**.

il progetto pedagogico e la sua valutazione:

a cura dei Coordinamenti provinciali di Forlì-Cesena, Piacenza e Ravenna per gli anni 2013, 2015 e 2017.

Nel gennaio del 2010 si definisce la trama di massima dei lavori con particolare attenzione ai contenuti ed

agli aspetti logistici e organizzativi. Il focus diviene il coordinatore e la relazione con gli ambiti del sociale e del sanitario.

Si fa in modo che si realizzino tre percorsi di riflessione: uno più teorico, un secondo più analitico e un terzo legato all'esperienza; si concorda di coinvolgere al più presto i colleghi degli altri CPP per portare avanti una consistente parte di lavoro insieme, o almeno in forte sintonia.

3.1. Organizzazione e scelte

Il Gruppo di Coordinamento di Modena s'impegna da subito a trovare soluzione ad alcuni quesiti.

- L'argomento è complesso: come potrà essere ben svolto nelle sue diverse sfaccettature?
- Che cosa si vuole arrivare a definire e soprattutto quali risultati si spera di raggiungere?
- Il tema chiama in causa altre professionalità con le quali non ci sono mai state situazioni di rottura, ma neppure intrecci collaborativi particolarmente intensi e continui: si riuscirà a coinvolgerle?

Era inoltre forte la consapevolezza, e non si offenda nessuno, che spesso i seminari e i convegni rispondono a più intenti alcuni dei quali a volte prevalgono sugli altri. Di sicuro un momento di confronto pubblico, in quanto tale, consente a chi lo organizza di acquisire visibilità e, poiché siamo nella società della comunicazione, questo quasi contestualmente si traduce in credibilità e importanza. Un appuntamento di tali dimensioni (vengono coinvolti tutti i coordinatori pedagogici della regione, i referenti del sociale, del sanitario e dell'educativo e scolastico 0-6 anni) può essere davvero utile per lanciare temi ed argomenti che sottolineano le diverse competenze? Un seminario è un contesto di incontri e di relazioni: molti presenziano a queste iniziative per l'opportunità dello scambio e dell'incontro con i colleghi. Basterà questo per il gradimento dell'iniziativa? Un seminario è anche occasione per raccogliere idee sui temi affrontati ma anche su come questi sono presenti e diffusi nelle pratiche quotidiane: ci si chiede se e quanto potrà essere occasione per socializzare buone prassi? Con un briciolo di coraggio e anche arroganza (sono sempre ben mescolati insieme questi sentimenti, se ci pensiamo!) il gruppo tecnico del CPP di Modena inizia a costruire un appuntamento che si riveli utile, che aiuti a ragionare serenamente almeno su alcuni dei tanti nodi che caratterizzano la complessità del rapporto tra azione educativa e Territorio.

Si voleva inoltre che il seminario non si muovesse secondo un'articolazione troppo convenzionale e in tal senso ci si impegna a realizzare momenti per ascoltare, guardare, scambiare opinioni con colleghi con cui si lavora da tempo o che s'incontrano per la prima volta, ed anche occasione per condividere esperienze e buone prassi. Per promuovere ciò tutti i coordinamenti provinciali, le riviste di settore e altri ospiti hanno avuto a disposizione stand e supporti per allestire piccole "mostre" e contestualmente si sono attivate alleanze, da quelle più consuete con il Centro di Documentazione del Comune di Modena, a quelle con alcuni istituti superiori della città e con le Università di Modena e Reggio e di Bologna.

Due quindi le grandi scelte organizzativo-logistiche: un primo appuntamento pre-seminario in tre giornate a maggio 2011 nel corso delle quali i coordinatori pedagogici, a gruppi ed in due sedi diverse (Modena e Bologna) si sono incontrati per approntare collegialmente relazioni da inviare ai relatori di ottobre con l'intento che essi muovano le loro considerazioni da ciò che i pedagogisti hanno evidenziato; ed il seminario vero e proprio a ottobre.

La rassegna condivisa delle "buone prassi": la mostra

Una parte importante del seminario si è svolta nell'atrio: le documentazioni esposte con ricchezza dai diversi Coordinamenti Pedagogici Provinciali (CPP) hanno accolto e coinvolto nella visione i partecipanti, trasmettendo informazioni, narrazioni, idee che hanno confermato ciò che è emerso dal seminario ed hanno portato ulteriori suggestioni.

Proprio per sottolineare l'attiva partecipazione e la coralità dei contributi al seminario da parte dei coordinamenti della regione, riportiamo qui una ricognizione dei materiali che troverete in allegato sul sito www.moin.it, per

evidenziare il loro apporto e permettere a chi è interessato di andare poi a ricercare maggiori informazioni sull'esperienza tramite le schede e i referenti indicati sulle schede stesse.

Come filo conduttore per la rassegna, utilizzeremo i temi che hanno guidato il seminario: ambienti, reti e culture. I numeri tra parentesi si riferiscono alla pagina del catalogo, per facilitare la consultazione.

Tanti ambienti per crescere

L'ambiente di vita dei bambini e delle loro famiglie è fatto anche di **istituzioni e servizi** che, condividendo un territorio o nell'incontro tra territori, si confrontano per individuare le migliori scelte per sostenere la crescita e l'educazione. In mostra sono stati portati esempi di questa attenzione dall'Unione Terre di Castelli nel progetto di comunità **"Insieme si cresce"** (25), un'esperienza pilota di integrazione tra le famiglie, dal Comune di Ravenna nell'esperienza **"La pedagogia dell'essenziale"** (58) una riflessione comune sul senso dell'educare nella comunità, dai comuni di Bondeno, Cento, Mirabello, Portomaggiore, Poggio Renatico, Sant'Agostino e Vigarano Mainarda nel percorso comune **"La politica, i servizi e il territorio"** (74) un confronto tra politici, referenti amministrativi e coordinatori sui servizi per l'infanzia.

Molti sono gli esempi di ambienti intesi come **luoghi di incontro** "amichevoli" per i bambini e le loro famiglie nel territorio cittadino. Nella mostra si sono potuti vedere **"I laboratori del fare e del crescere"** (70) del Comune di Riccione per genitori e bambini, così come **"Nidi di delizie"** (23) della cooperativa sociale Gulliver di Modena, la mappa degli spazi cittadini di **"Modena pensa ai bambini"** (17) del Comune di Modena che evidenzia i luoghi di aggregazione e di co-costruzione per i bambini al di fuori dei servizi, le esperienze **"L'ospedale lo conosco anch'io"** (49) della FISM di Parma e **"Una trottola di emozioni"** (38) del Comune di Sassuolo che riconciliano i bambini con gli ospedali.

Alcune esperienze si muovono alla scoperta dell'**ambiente naturale o urbano**. Esso può essere all'interno del nido stesso come in **"Orto didattico"** (64) della cooperativa sociale Zerocento di Castel Bolognese, oppure appena fuori dalla scuola, come in **"La storia...girovagando per la città"** (37) di Fism di Unione Terre d'Argine, e in **"Carpi la mia città"** (34) dell'Unione Terre d'Argine che hanno portato i bambini nei diversi luoghi cittadini, o anche in **"Le strade portano nei posti..."** (32) dell'Unione Terre d'Argine che ha portato ad una mappa della strada a tante dimensioni. **"Dire...fare...viaggiare"** (33) dell'Unione Terre d'Argine ha invece avvicinato, in un viaggio simbolico, ambienti lontani.

Numerosi sono stati i contributi che hanno raccontato la **progettazione e la realizzazione degli spazi** pensati per accogliere i bambini nei nidi e nelle scuole: un ambiente adatto alla realizzazione delle finalità di accoglienza, di cura e di educazione dei bambini e della costruzione di positive relazioni tra gli adulti che se ne occupano. A partire dalle tecniche costruttive de **"Il piccolo principe"** (73) della cooperativa sociale Service Web di Rimini e dalla sostenibilità ambientale del micronido Trottola nel progetto **"Spazi che dialogano"** (21) della cooperativa Gulliver di Modena, o dalla collaborazione tra architettura, pedagogia e comunità che ha permesso la realizzazione delle strutture scolastiche de **"Lo spazio educativo"** (28) del Comune di Nonantola e di **"Pavullo cresce"** (41) del Comune di Pavullo nel Frignano. Poi progetti rivolti all'organizzazione degli spazi interni in **"L'identità del nido: progettare lo spazio"** (69) del Comune di Rimini o alla trasformazione di questi perché mantengano traccia dei bambini che vi hanno vissuto con le loro **"Sculture di creta"** (22) della cooperativa sociale Gulliver di Modena, fino alla progettazione partecipata degli spazi esterni della scuola dell'infanzia esclusivamente con elementi vegetali in **"Girotondi di pensieri naturali"** (66) della cooperativa sociale Argento vivo a Correggio. Altro spazio di cura, il reparto di neonatologia del Policlinico di Modena si rinnova con il **"Progetto di decorazione delle pareti"** (19) realizzato dall'Istituto d'arte Venturi.

Le reti a sostegno dell'educazione e del benessere

La mostra è stata ricca di esempi di buone prassi nel fare rete all'interno dei vari territori. Numerosi nella regione i progetti che coinvolgono in rete servizi per la prima infanzia e scuole in un **sistema educativo integrato 0-6** che si allarga anche a comprendere le scuole successive, dall'infanzia all'adolescenza. Già i CPP

sono uno snodo importante come ci ricordano in **“Rete territoriale, rete familiare e rete istituzionale”** (4) i colleghi del CPP di Bologna, ma anche a livello comunale esiste **“Il sistema integrato dei servizi educativi”** (14) di differenti gestori come nel Comune di Argenta; ci sono poi reti tra le numerose scuole d’infanzia statali a livello provinciale **“La scuola dell’infanzia statale come luogo di progetto”** (18) dell’Ufficio scolastico provinciale di Modena o a livello di singolo distretto come quello di Pavullo nel Frignano in **“Una rete di scuole”** (42) e ci sono reti sovra comunali tra servizi per la prima infanzia come **“La politica, i servizi e il territorio”** (74) dei sette comuni della provincia di Ferrara, o addirittura esperienze sovra provinciali come la ricerca-azione **“OPERA Organizzazione di percorsi educativi ricerca-azione”** (61) della FISM Ravenna che ha coinvolto anche le FISM di Reggio Emilia, Modena, Forlì, Parma e Rimini.

Al collegamento tra servizi educativi rivolti a diverse età sono dedicati progetti di continuità in **“Idee, itinerari, connessioni”** (12) del CPP di Ferrara o **“La musica è pittura per gli occhi”** (51) dell’Istituto comprensivo Micheli di Parma e progetti di collaborazione come **“Sculpture di creta”** (22) della cooperativa sociale Gulliver di Modena. **“Integrazione: crescere insieme - progetto Val.I.Sco.”** (39) riunisce tutti i servizi educativi e scolastici 0-18 del distretto di Pavullo nel Frignano nella sperimentazione della valutazione dell’integrazione scolastica.

Altri esempi di buone prassi riguardano la capacità dei servizi e delle scuole di costruire collegamenti **con le famiglie e tra le famiglie**. Come nella condivisione di percorsi formativi che coinvolgono più scuole in **“La continuità: progetto pedagogico, buone prassi e famiglie”** (31) del distretto di Castelfranco Emilia, in **“La pedagogia dell’essenziale”** (58) del Comune di Ravenna o nella mostra **“La partecipazione delle famiglie”** (72) del Comune di Poggio Berni. Varie iniziative coinvolgono le famiglie in attività di lettura come **“Iniziative dedicate ai libri e alla lettura”** (27) dell’Unione Terre di Castelli o in attività musicali come in **“Ambienti sonori”** (62) di FISM Ravenna, o ancora in riflessioni educative come **“Il sonno dei bambini e le emozioni degli adulti”** (52) e **“Metiamoci in gioco”** (47) entrambi del Comune di Parma. Favorire le relazioni tra famiglie è l’obiettivo di **“Famiglie che aiutano famiglie”** (9) del Centro per le famiglie del Comune di Imola, di **“Incontrarsi e conoscersi nei centri per bambini e genitori”** (5) del Comune di Bologna come anche del progetto di comunità dell’Unione Terre di Castelli **“Insieme si cresce”** (25) che coinvolge famiglie anche di diverse provenienze culturali. Il supporto alle famiglie tramite la consulenza educativa è ciò che hanno realizzato il Comune di Copparo in **“Sguardi incrociati, l’unione fa la forza!”** (15) ed il Comune di Parma insieme a Parmainfanzia in **“Genitori crescono”** (48).

La collaborazione **tra servizi educativi, sociali e sanitari** nella nostra regione è documentata da numerosi progetti, segno di una realtà radicata nella pratica. Sono presenti tavoli tra istituzioni, come **“Lavorare in rete per il sostegno alla genitorialità”** (6) tra Comune di Bologna AUSL Bologna e ASP Irides o come **“Linee guida di buone prassi per l’integrazione scolastica”** (8) tra FISM Bologna e alcune cooperative sociali.

Alcune esperienze riguardano il **“Progetto regionale NPIA-scuola per i disturbi dello spettro autistico 0-6”** come tra CPP e AUSL di Rimini (67), tra CPP, AUSL e Multicentro educativo MEMO di Modena (16), tra CPP e AUSL di Ravenna (57).

Altre riguardano il progetto regionale **“Nati per la musica”** in collaborazione con i pediatri di famiglia come **“Creare ascoltando: musica, suoni, rumori”** (65) di Castel Bolognese e i comuni della Valle del Senio o **“Nati per la musica”** (56) del CPP di Ravenna, o **“Emozioni sonore”** (29) del distretto di Castelfranco Emilia.

Altre ancora riguardano progetti di comunità come **“Sani stili di vita”** (30) che rientrano nei Piani per la salute del distretto di Castelfranco Emilia e **“Alimentazione e movimento. L’unione fa la forza”** (35) di Unione Terre d’Argine territorio di Soliera e AUSL Modena.

Alcune esperienze si attivano intorno al tema dell’inclusione di bambini e bambine con bisogni speciali come **“Lavorare in rete per l’inclusione”** (60) del Comune di Ravenna, altre attraverso formazioni comuni tra più enti **“Fra domande e risposte una proposta di cura: famiglie, educatori, operatori sanitari e sociali in dialogo sull’educare”** (59) del Comune di Ravenna.

Infine vi sono vari esempi della collaborazione tra servizi educativi, scolastici e sanitari in “L’ospedale lo conosco anch’io” (49) di Comune di Parma e FISM Parma e in “Una trottola di emozioni” (38) del Comune di Sassuolo e del Nuovo Ospedale Civile di Sassuolo; in “Leggere e scrivere... tutti insieme” (44) dell’Unione Comuni Modenesi Area Nord con la NPIA dell’AUSL Mirandola o ancora nel progetto sull’affido “La carovana dell’accoglienza” (40) del distretto di Pavullo nel Frignano.

Ci sono infine progetti che testimoniano le **reti con varie realtà del territorio**, come “Modena pensa ai bambini” (17) del Comune di Modena, “In viaggio scenografia sensoriale” (20) tra servizio lettura Il Sognalibro e RSA Mario del Monte di Modena, struttura per disabili adulti, o “Pane, acqua e fantasia: alla scoperta degli alimenti naturali” (26) tra nidi dell’Unione Terre di Castelli e Fattorie Didattiche.

Cultura dell’infanzia, culture e cultura.

I servizi per l’infanzia sono produttori di cultura dell’infanzia attraverso la cultura elaborata nei servizi stessi e contemporaneamente sono aperti e accoglienti delle culture diverse che nei servizi entrano. Sono anche fruitori con bambini e famiglie delle ricchezze culturali dei territori in cui sono inseriti: musei, biblioteche, monumenti. Molti progetti testimoniano la **cultura dell’infanzia** prodotta nei servizi, principalmente come elaborazione prodotta in momenti formativi: “Il progetto pedagogico oggi” (45) e “Autovalutazione della qualità dei nidi d’infanzia” (46) entrambi dell’Unione Comuni Modenesi Area Nord, “Quanto grande è il mondo se il nido d’infanzia è una avventura” (54) del Comune di Piacenza, “La pedagogia dell’essenziale” (58) del Comune di Ravenna, “OPERA” (61) di FISM Ravenna, “Il quotidiano tra scoperta e stupore” (10) delle scuole dell’infanzia statali e FISM del distretto di Imola, “La politica, i servizi e il territorio” (74) dei comuni di Bondeno, Cento, Mirabello, Portomaggiore, Poggio Renatico, Sant’Agostino, Vigarano Mainarda.

Altri raccolgono esperienze incentrate sui temi della vita nei servizi e scuole per l’infanzia, come “Metiamoci in gioco” (47) del Comune di Parma, “Sguardi incrociati, l’unione fa la forza” (15) del Comune di Copparo, “Progetto sensoriale” (63) delle cooperative sociali Zerocento e Cerchio di Lugo.

Altri ancora sono documentazioni di mostre allestite per testimoniare la cultura dei servizi alla comunità, come “Legge 1. Una legge per i bambini” (53) della Provincia di Piacenza, o “Gioco, quindi cresco” (68) del Comune di Rimini, o ancora “La partecipazione delle famiglie” (72) del Comune di Poggio Berni.

L’accoglienza delle diverse culture delle famiglie e dei bambini che arrivano ai servizi è documentata da vari progetti, come formazione del personale in “Il mondo a scuola” (7) di FISM Bologna e in “Tutti uguali, tutti diversi” (43) dell’Unione Comuni Modenesi Area Nord.

Altre esperienze riportano percorsi realizzati nelle scuole, come “Culture” (13) di FISM Ferrara, o “Diversi amici diversi” (24) della cooperativa sociale Domus Assistenza di Modena, o ancora “Dire... fare... viaggiare” (33) dell’Unione Terre d’Argine e “Gli altri... siamo noi” (36) di FISM Modena nel distretto Unione Terre d’Argine.

Mamme straniere in affiancamento alle operatrici del centro per le famiglie attraverso una borsa lavoro è invece la particolare esperienza di “Il burka invisibile” (11) della cooperativa CADIAI a Calderara di Reno. Un progetto di comunità mette in relazione famiglie di diverse provenienze culturali in “Insieme si cresce” (25) dell’Unione Terre di Castelli.

Le diverse forme nelle quali la **cultura** si manifesta sono proposte ai bambini in percorsi di avvicinamento alla musica come in “Emozioni sonore” (29) del distretto di Castelfranco Emilia o “Ambienti sonori” (62) di FISM Ravenna, alla lettura come in “Iniziative dedicate ai libri e alla lettura” (27) dell’Unione Terre di Castelli, all’arte come in “Crescere con l’arte” (71) del Comune di Cattolica.

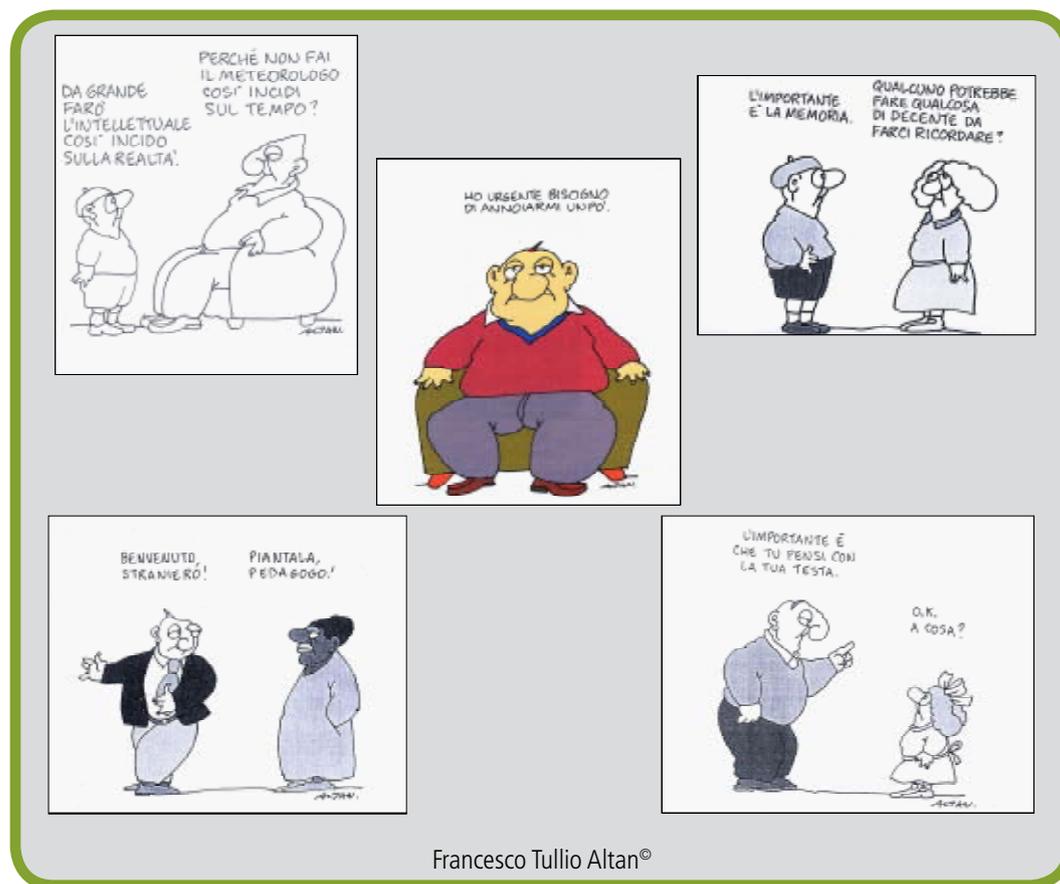
Gli intermezzi con Altan: parlare di pedagogia con ironia

La scelta di coinvolgere Francesco Tullio Altan per l’ironia e la satira che i suoi personaggi testimoniano, vista a posteriori, si colloca perfettamente in linea con quanto da qualche tempo a questa parte stiamo vivendo. E se è vero infatti, come ci ricorda Dario Fo che “la satira distrugge la possibilità di certi canoni che intruppano

la gente” usare questa forma narrativa nell’introduzione ad argomenti piuttosto complessi come i Diritti dell’Infanzia e per aprire e chiudere le diverse sessioni sottintendeva anche l’invito ad interpretare aspetti di professionalità e problematiche educative secondo un’ottica differente.

Ci siamo pertanto mossi chiedendogli la disponibilità a usare “In viaggio con la Pimpa alla scoperta dei Diritti dell’Infanzia” per ricordare in modo piacevolissimo i diritti dei bambini (e i doveri degli adulti) ed alcune sue vignette satiriche per sottolineare temi trasversali al seminario. Una seconda serie di immagini presenta infatti il Coordinatore pedagogico (con qualche piccola nostra licenza di interpretazione poiché non rientriamo come categoria nei personaggi di Altan) e soprattutto il rapporto tra genitori e figli visto secondo il punto di vista dei bambini e quello dei genitori.

Ne riportiamo alcune, rimandando al sito www.moin.it (Modena Infanzia) per le altre.



3.2 Metodologia di maggio

Le giornate di maggio dovevano essere nell’intenzione del CPP un’occasione di confronto e di messa in comune di idee, opinioni e proposte relativamente ai tre temi che erano stati individuati come assi portanti del Seminario. Si è pertanto deciso di impostare i lavori secondo l’Open Space Technology¹, una metodologia impiegata nella

¹ Questa tecnica di conduzione dei gruppi, elaborata da Harrison Owen, permette di rendere efficaci gli incontri di lavoro che devono produrre decisioni o soluzioni, in gruppi anche numerosi, quando il risultato finale sia effettivamente libero e

gestione di gruppi e sperimentata negli ultimi vent'anni in differenti paesi del mondo. La scelta mirava ad aprire uno spazio di discussione in cui i partecipanti fossero liberi di intervenire non seguendo una logica rigida (nessun giro di tavola con obbligo di parola!), ma del tutto in funzione della libera partecipazione con la propria individualità, esplicitando o meno motivazioni ed interessi. Secondo questa tecnica particolarmente importante è la precisa focalizzazione del tema che deve essere abbastanza specifico da indirizzare la discussione e al contempo sufficientemente aperto da consentire aggiunte, integrazioni di cui sia possibile ipotizzare soluzioni ed esiti anche particolarmente innovativi.

I partecipanti a ciascun gruppo sono stati fatti accomodare in cerchio in una stanza nella quale una parete era allestita con cartelloni vuoti. I luoghi scelti (MeMO e Ri.E.Sco²) erano ideali in quanto dotati di ambienti abbastanza grandi e confortevoli (con aggiunta di bibite e snack a disposizione), da poter ospitare tutti i partecipanti seduti in circolo i quali avevano scelto il gruppo in base al tema al quale volevano contribuire. Il conduttore ha introdotto il tema e fornito il materiale (biglietti e cartelloni). Ogni coordinatore che aveva qualcosa da dire ha scritto su un biglietto (post-it) in breve l'argomento/contributo/proposta e lo ha collocato sul cartellone. Al termine di questa operazione, osservando i diversi biglietti, è partita la discussione che ha toccato tutti gli argomenti proposti. Al termine della discussione sono stati individuati insieme i contenuti da inserire nel report per il seminario di ottobre. I report di più gruppi che avevano lo stesso tema (ad es. Culture) sono stati integrati per formare il testo che è stato poi presentato al seminario.

Il 16 maggio relativamente al tema AMBIENTI sono stati organizzati due gruppi a Modena coordinati rispettivamente da:

1. Barbara Luppi e Laura Borghi e con osservatore Paolo Silvestri, economista;
2. Benedetta Pantoli e Maria (Patto) Ferrari e con osservatore Andrea Ligabue, genitore.

Il 18 maggio relativamente al tema CULTURE sono stati organizzati due gruppi a Modena coordinati rispettivamente da:

1. Matteo Lei, Alessandra Montorsi e con osservatore Roberta Vandini, giornalista TeleRadioCittà (Mo);
2. Angela Piccinini, Paolo Ferrari e con osservatore Roberta Savioli, Servizi sociali, Provincia MO.

Il 20 maggio relativamente al tema RETI sono stati organizzati tre gruppi a Bologna coordinati rispettivamente da:

1. Daniela Lombardi, M. Cristina Grenzi e con osservatore Lauriana Sapienza, genitore;
2. Roberto Maffeo, Livia Di Pilato e con osservatore Nelson Bova, giornalista e genitore;
3. Anna Pelloni, Elisabetta Boldrini e con osservatore Mara Rosi, Osservatorio Centri per le famiglie, Bologna.

... dalle riflessioni di Federica Pennisi ed Elisabetta Calbucci

Il conduttore e il co-conduttore di ogni gruppo, dopo una prima lettura dei documenti, una spiegazione rapida riguardo l'organizzazione della giornata e una breve auto-presentazione da parte di ciascun partecipante, hanno sviluppato una linea metodologica comune, se pur con leggere differenze.

Il documento con le domande-stimolo, inviato e distribuito ai partecipanti, era stato anche riassunto in tre o quattro "macro-domande" situate su cartelloni³; ognuno doveva scrivere pensieri, affermazioni o semplici riflessioni su dei post-it, collocati poi sui corrispondenti cartelloni. Chi ha scritto brevi concetti, chi opinioni, o

non controllato da chi facilita il gruppo. Harrison Owen «Breve guida all'uso dell'Open Space Technology» www.openspaceworld.org traduzione e adattamento italiano a cura di Gerardo de Luzenberger, Scuola superiore di facilitazione www.scuoladifacilitazione.it, 2005.

² Sono le sedi dei due centri di documentazione educativa e formativa, rispettivamente a Modena e Bologna.

³ L'uso più frequente è stato di formulare in tre domande che comprendessero l'intento di tutto il documento, in più era stato predisposto anche un cartellone con il "punto interrogativo" in cui si potevano apporre dubbi, perplessità o altri quesiti da discutere poi in gruppo successivamente.

chi lo ha desiderato, ha riportato delle esperienze professionali; tutti però avevano libertà di scrittura e di scelta su quanti o quali post-it comporre; l'unica eccezione era quella di evitare troppe lamentele, oggettivamente condivise ma poco produttive per i dibattiti.

Dopo la compilazione delle riflessioni il conduttore riapriva la sessione cominciando la lettura, e anche se i post-it risultavano anonimi gli autori potevano commentare o chiarire quanto avevano scritto.

Il conduttore e il co-conduttore hanno animato il dibattito cercando di sviluppare tutti i temi presenti nei cartelloni in modo da riuscire a concludere prima della pausa pranzo, perché nella ripresa pomeridiana ogni osservatore, che silenziosamente aveva assistito alla mattinata, ha riportato la sua analisi.

L'osservatore si è annotato gli aspetti, le affermazioni e le critiche che riteneva importante sottolineare e rilanciare come ulteriore riflessione al gruppo di pedagogisti, che a loro volta hanno chiarito o ancora una volta riportato dubbi o suggerimenti ulteriori.

La metodologia di lavoro è stata molto interessante perché in primo luogo ha "costretto" i partecipanti ad elaborare dei quesiti o delle opinioni circa l'argomento in questione, e in secondo luogo le annotazioni proposte dall'osservatore sono state ancora più utili perché provenienti da una prospettiva non pedagogica ma ricca di sollecitazioni e stimoli.

Tra gli aspetti relativi alla metodologia utilizzata dal CPP per la preparazione del seminario, c'è da rilevare una notevole partecipazione dei coordinatori che lavorano già quotidianamente in un'ottica di rete nel gruppo operativo di coordinamento (ciò è stato rintracciabile anche nella presenza di figure amministrative, educative, di dirigenza e che a vario titolo sono intervenute nei momenti di incontro dedicati).

Numerosi poi sono stati i momenti d'interscambio, di rivisitazione costante del proprio procedere e di monitoraggio dei momenti preparatori, in modo particolare per quanto riguarda gli strumenti, le strategie e i contenuti.

Infine il confronto costante tra i sottogruppi, pur mantenendo le singole originalità delle procedure (organizzazione spazi e tempi) e strumenti (schemi, cartelloni e post-it) scelti per le giornate di maggio, pensiamo sia risultata una modalità di lavoro efficace e autentica.

3.3 Essere professionisti al tempo della crisi: cercare alleanze

La situazione socioeconomica ha caratteristiche poco incoraggianti: gli Enti locali versano in serie difficoltà economiche e le famiglie esprimono nuovi bisogni ed anche nuove emergenze sociali. In questa realtà il coordinatore pedagogico deve muoversi e interpretare (e se possibile governare) servizi a tutela dell'infanzia. La pedagogia con le sue riflessioni e le sue ipotesi può cercare soluzioni che facciano intravedere evoluzioni positive se coinvolge e dialoga con altri saperi, con economisti, politici, antropologi, sociologi, giornalisti, genitori, urbanisti, esperti di sicurezza così come di igiene e altri ancora.

Il coordinatore pedagogico è un professionista che con conoscenze teoriche e pratiche lavora nel concreto della realtà quotidiana, ma è altrettanto capace di impegnarsi per l'utopia di un futuro migliore per i bambini e le famiglie; sa guardarsi attorno e sa spesso essere creativo. In questo suo agire professionale assume spesso una posizione non comoda di interfaccia (o meglio e più spesso di cuscinetto) tra utenti, amministratori e personale impegnato nei servizi. Una collocazione "difficile" che necessita di arricchirsi di punti di vista e di saperi diversi ancor più urgentemente se attorno c'è aria di crisi.

Spetta quindi al CP dimostrare apertura al dialogo ed al confronto, disponibilità a definire paradigmi di ricerca nei quali la direzione di senso del lavoro sia costantemente soggetta a valutazioni e riformulazioni in funzione delle procedure più congruenti con chi lavora nei servizi e chi invece ne fruisce (bambini e famiglie). La sfida educativa comporta necessariamente riflessioni, confronti e ascolto, apertura a pensieri provenienti da altri ambiti e sorretti da diversi approcci culturali.

Queste consapevolezza hanno suggerito una particolare forma di lavoro per le giornate di maggio con gruppi di discussione dove sono stati invitati ad assistere ai lavori degli "osservatori" individuati tra genitori, giornalisti, esperti di altra area che hanno avuto il compito di provocare ulteriori approfondimenti attraverso domande nate

dopo aver ascoltato buona parte del dibattito. Un’opportunità, come è più dettagliatamente descritto in altra parte del testo, per indagare da più punti di vista le medesime problematiche e soprattutto per testimoniare l’attenzione del CP verso un simile approccio metodologico.

La complessità della figura del coordinatore pedagogico, il ruolo e le funzioni che svolge spesso in dialogo con altre professionalità, diventa oggetto di riflessioni in alcune importanti ricerche, una delle quali in via di ultimazione a cura di un gruppo di ricerca tra CPP e UniMoRe sarà presentata al Seminario.⁴

La collaborazione con MeMo e le scuole superiori

La relazione tra Coordinamento e Contesto trova sostanza nell’attivazione di reti molto solide in primo luogo a livello locale: questo è quanto avviene da tempo nella realtà modenese con il Multicentro educativo MeMo Sergio Neri. La partecipazione di MeMo ai lavori si è concretizzata in più forme e non soltanto sul piano organizzativo: in più occasioni l’esperienza dello staff del centro si è rivelata preziosa per il buon esito dei diversi Step.

Altrettanto utile è stata la scelta, accolta con molto favore da dirigenti e insegnanti⁵, di coinvolgere l’Istituto d’Arte Adolfo Venturi, scuola a carattere grafico e artistico e l’I.I.S. Carlo Cattaneo, scuola con indirizzi a carattere tecnico commerciale.

Gli studenti dell’istituto d’arte hanno riproposto una serie di tavole da loro realizzate per il Pronto Soccorso pediatrico del Policlinico modenese e fornito una serie di immagini grafiche, una delle quali è stata trasformata nel foulard consegnato ai colleghi del CPP di FC come passaggio di testimone per il seminario del 2013.

Gli studenti dell’Istituto tecnico commerciale hanno invece offerto grande collaborazione nella preparazione delle borsine per i partecipanti e curato l’accoglienza degli ospiti nelle giornate di ottobre.

La collaborazione con le Università della Regione: UniMoRe e UniBo

La storia di ogni coordinatore pedagogico e, in un prossimo futuro di ogni educatore, nasce nelle aule universitarie. La Regione Emilia-Romagna è particolarmente fortunata: abbiamo infatti presenti sul nostro territorio università importanti e prestigiose. La preparazione di alto livello è infatti condizione indispensabile per accedere ad una professione dalle caratteristiche complesse e che richiede la capacità di coniugare in contesti di concreta operatività e relazioni saperi teorici e riflessioni derivate da conoscenza profonda di teorie e discipline diverse.

La necessità del coinvolgimento delle Università nel nostro percorso di lavoro non solo è stata da subito ritenuta opportuna, ma addirittura indispensabile nella logica di una collaborazione utile sia al Coordinamento pedagogico che all’università stessa di cui ben conoscevamo l’attenzione ad avere continui riscontri circa l’efficacia delle proprie proposte formative.

Queste collaborazioni si sono concretizzate nella presenza ai lavori del CPP tecnico della dott.ssa Federica Pennisi e della laureanda Elisabetta Calbucci dell’Università di Bologna, della Prof. Milena Manini che, con la collega Lucia Balduzzi hanno messo a punto una breve indagine sulle criticità del lavoro del coordinatore pedagogico da distribuire nel corso dei lavori preparatori.

Abbiamo poi potuto contare sul Prof. Gariboldi dell’Università di Modena e Reggio nella conduzione della ricerca su ruolo e funzioni del Coordinatore e nella presenza sua e di altri colleghi⁶ nel corso delle giornate di maggio e a ottobre.

⁴ A. Gariboldi, R. Maffeo, A. Pelloni (a cura di), *Sostenere, connettere, promuovere*, Edizioni Junior, 2013.

⁵ Ringraziamo per la grande disponibilità dimostrata la prof. Battilani dell’Istituto Venturi e la prof. Cavazzuti dell’Istituto Cattaneo.

⁶ I nominativi dei docenti che hanno partecipato ai lavori sono riportati in altra parte del testo.

3.4 Coordinamento pedagogico: criticità della professione⁷

Nella fase preparatoria del convegno su “Coordinamento pedagogico e territorio: buone prassi e criticità. Quale futuro?”, previsto per il 20 e 21 ottobre 2011, è stata sottoposta a coloro i quali hanno partecipato rispettivamente agli incontri del 18 e del 20 maggio 2011⁸, una domanda aperta, a cui si chiedeva di rispondere, anonimamente, seguendo un duplice ordine di richiesta.

Precisamente, la domanda era la seguente:

“Rispetto alle questioni individuate nei documenti di lavoro e in discussione nei diversi gruppi, ti chiediamo di indicare la criticità che hai riscontrato come più rilevante nella tua esperienza lavorativa e i motivi (non più di due o tre) per cui la giudichi tale”.

Il protocollo con la domanda scritta e con lo spazio per rispondere contestualmente è stato distribuito ad un universo di circa novanta coordinatrici e coordinatori iscritti a due dei tre gruppi che avevano partecipato, a partire dal mese di gennaio e fino al mese di aprile 2011, al dibattito relativo a tre tematiche fondamentali, **Ambienti, Reti, Culture**.

I protocolli restituiti e compilati sono stati quarantacinque quasi equamente distribuiti tra quelli riferiti al gruppo **Reti** e quelli al gruppo **Culture**⁹.

Alcune premesse generali

Prima di entrare nel merito specifico delle risposte occorre segnalare alcuni elementi generali di contesto relativi al significato ed al valore da attribuire alle risposte stesse.

- Innanzi tutto il numero dei protocolli restituiti rappresenta circa il 47,3% di quelli distribuiti, pertanto possiamo ritenerlo rappresentativo dell'universo dei coordinatori/coordinatrici presenti agli incontri del 18 e del 20 maggio u.s.
- È presente un'equità pressoché totale tra i due gruppi tematici.
- Per quanto riguarda gli elementi di contenuto, è rilevante sottolineare che la domanda chiedeva di esprimersi sulle criticità rilevate in merito ai temi trattati nei relativi incontri, e ripensati anche alla luce delle proprie esperienze professionali, inoltre di indicare i motivi di tali affermazioni; nella prima direzione si sono pertanto orientate prevalentemente le risposte mentre sono rimaste più in ombra le giustificazioni addotte per le precedenti affermazioni, oppure si sono manifestati molti intrecci, talvolta indistinguibili, fra le due parti della domanda.

È interessante, inoltre, osservare come siano state frequentemente proposte modalità di superamento delle criticità.

In merito al tema Reti

Partendo dalla considerazione che tutti gli scritti segnalano difficoltà più o meno rilevanti a realizzare il lavoro in rete, la lettura dei protocolli suggerisce di raggruppare le risposte sulle criticità, rilevate dai coordinatori e dalle coordinatrici, intorno a tre nuclei fondamentali: in **primo** luogo la misconoscenza dei servizi educativi e delle professionalità che operano al loro interno da parte dei servizi sociosanitari; in **secondo** luogo la rigidità, la scarsa disponibilità di questi ultimi a mettersi in gioco e a “trasgredire a qualche regola” per superare

⁷ Questo paragrafo è stato redatto dalle Prof. L. Balduzzi e M. Manini.

⁸ Per un disguido organizzativo il foglio con le domande non è stato distribuito ai coordinatori nella giornata del 21 maggio in occasione dei lavori dedicati al tema “Ambienti”. Ce ne scusiamo con le prof. Balduzzi e Manini e con tutti coloro che non hanno avuto tale opportunità.

⁹ Tra questi, un protocollo non è stato considerato ai fini dell'analisi in quanto compilato da un genitore, in qualità di osservatore/restitutore esterno al gruppo dei coordinatori.

inevitabili blocchi procedurali, economici, burocratici; in **terzo** luogo lo scarso riconoscimento del coordinatore pedagogico come indispensabile figura di rete.

Le ragioni prevalentemente addotte per spiegare le criticità indicate sono:

- le difficoltà a comunicare per la mancanza di un linguaggio comune e l'assenza di una mobilitazione sinergica volta a risolvere concretamente i problemi;
- la mancanza di un adeguato sostegno istituzionale che guidi i processi di rete. Questo comporta che la realizzazione di pratiche efficaci sia affidata alla buona volontà e/o alla competenza dei singoli soggetti interessati;
- la difficoltà a coordinare i tempi di lavoro, vale a dire a fornire e/o ricevere risposte in tempi congruenti ai progetti in corso di realizzazione e non quando informazioni e documenti sono superati dall'evolversi delle azioni educative e organizzative. Viene sottolineato il disagio di ordine temporale dei coordinatori pedagogici (non c'è tempo per svolgere bene i loro numerosi compiti e funzioni), ma qualcuno ipotizza anche analoghe problematiche da parte di coloro i quali operano nei servizi socio-sanitari, suggerendo pure una mancanza di formazione in direzione dell'educativo.

In sintesi, coloro che hanno risposto al quesito sulla criticità delle reti mostrano una tendenza ad attribuire agli attori degli altri servizi la responsabilità del mancato o dello scarso funzionamento dei piani di zona. Non è forse superfluo ricordare, come si è detto, che gli elementi di positività e di efficacia/efficienza nei lavori di rete, certamente presenti, non potevano emergere, se non surrettiziamente, nelle risposte alla domanda orientata sulle criticità. Indicazioni di positività, infatti, si possono riscontrare in quelli che abbiamo definito elementi propositivi, ad esempio l'apprezzamento per la giornata dell'incontro.

In merito al tema Culture

Leggendo le risposte presenti nei protocolli si evince, per questo tema ancor più che per quello precedente, la difficoltà a separare le criticità individuate con le ragioni addotte per giustificarne la percezione, pertanto i nuclei cruciali verranno considerati complessivamente sebbene nelle diverse articolazioni.

Quattro temi si intrecciano nelle riflessioni generali e si specificano negli esempi e nelle riflessioni.

Anche per quanto riguarda questo ambito esiste un'argomentazione che accomuna, più o meno esplicitamente, tutte le risposte: la presa di coscienza della complessità della cultura contemporanea.

In questo quadro generale un **primo** nucleo tematico è quello che sottolinea la questione delle **differenze** in tutte le loro manifestazioni e la difficoltà ad individuare strategie adeguate ad una loro corretta gestione. Il problema fondamentale è quello di trovare interessi e punti in comune, unificanti, e contemporaneamente mantenere la propria identità (è stato sottolineato: non solo del singolo servizio ma di quelli comunali o privati, di quelli provinciali, regionali e così via). Spesso il confronto sfocia in conflitti difficili da ricomporre.

Il tema dell'identità si coniuga non solo in relazione alle differenti culture presenti nei servizi educativi, ma anche rispetto al **secondo** tema da noi individuato, quello del **cambiamento** e della **flessibilità**.

Si riconosce la necessità di «stare al passo con i tempi» ma si rilevano pure le resistenze al cambiamento e la processualità lenta con cui questo può avvenire considerando la difficoltà a <<sospendere il giudizio>> e a mettere in discussione stereotipi e convinzioni consolidate in merito ai compiti, alle funzioni dei servizi educativi in relazione ai modelli educativi familiari e sociali. Un protocollo mette in luce un particolare approccio: i rapporti tra scuola e famiglia non devono essere considerati una criticità, ma un nucleo di lavoro fondamentale per discutere su identità, dialogo, ascolto e così via. Altri protocolli avanzano la domanda delle modalità secondo cui si possa trasformare le differenze in risorse: come sostenere l'autoconsapevolezza, il riconoscimento reciproco, l'accoglienza, le azioni inclusive, la collaborazione interistituzionale, seguendo linee indicate da una certa letteratura scientifica relativa a questo tema. In un altro protocollo l'autore/autrice della risposta si chiede come fare a ricomporre nel proprio pensiero e nelle pratiche quotidiane l'idea di bambino «idolo», dominante nella cultura occidentale contemporanea e la sua personale convinzione che i bambini, per crescere, abbiano necessità di una guida attenta e presente.

A questo ambito di riflessioni può essere collegata l'esigenza, espressa in un protocollo, di avere più tempo da dedicare agli aspetti importanti del lavoro di coordinatore, quelli pedagogico-educativi e di riuscire a conciliare i tempi dedicati ai servizi educativi e quelli per la riflessione.

Un **terzo** nucleo riguarda la **formazione** sia dei coordinatori pedagogici, sia delle educatrici sia delle insegnanti. Alla formazione dei coordinatori è attribuito un compito fondamentale e se ne denuncia la parzialità o l'inconsistenza rispetto alle due direzioni principali del lavoro che viene richiesto attualmente: quello di pedagogista e l'altro di organizzatore dei servizi.

Soprattutto (ma non solo) alla formazione viene affidato il compito di costruire/ricostruire la cultura del coordinamento e il ruolo dei coordinatori anche in relazione alle altre figure professionali di pari livello. La formazione può permettere a chi opera in isolamento di entrare in contatto con gli altri operatori educativi e le loro esperienze e può vincere anche la tendenza all'isolamento di chi invece vi cerca rifugio.

Per quanto riguarda la formazione di educatori ed insegnanti, i coordinatori pedagogici che ne richiamano il significato si appellano alla considerazione che sembra non esistere, nei servizi, la cultura e la pratica del lavorare in gruppo, mentre sarebbero necessarie entrambe per divenire educatrici e insegnanti autentiche: essere un gruppo educante di tal sorta sarebbe un esempio stimolante fondamentale per bambini e famiglie.

4. Il seminario di ottobre

Segreteria organizzativa
Iscrizione obbligatoria, la partecipazione è gratuita
info.seminario@provincia.modena.it

Si ringraziano l'Istituto Superiore Cattaneo e l'Istituto Superiore Venturi per la gentile collaborazione

Con il contributo di
Regione Emilia-Romagna
MeMo
Banca Popolare dell'Emilia Romagna
Ufficio Scolastico Provinciale
Franco Cosimo Panini Editore

Si ringrazia **Francesco Tullio Altan** per la gentile concessione delle immagini



Le relazioni presentate dal CPP di Modena rappresentano il frutto dei lavori condivisi con i CPP regionali.

All'interno degli spazi del seminario sarà ospitata una mostra di materiali che testimoniano esperienze di integrazione socio-educativa-sanitaria di ciascun CPP regionale

Con il patrocinio della Rappresentanza a Milano della Commissione europea

Come raggiungere la sede del seminario

In auto: uscire a Modena Nord, entrare in tangenziale seguendo l'indicazione Sassuolo e prendere la rampa d'uscita n. 17B, alla prima rotonda prendere la seconda uscita e immettersi in via Galileo Galilei, alla terza rotonda prendere la terza uscita

In treno: dalla stazione Modena Centrale prendere l'autobus n.4 direzione Galilei




Come raggiungere la sede del seminario



Uscita Al Modone Nord
Emilia Romagna

Uscita tangenziale n.17B
(direzione Sassuolo)

Ingenzerle sud S. Quasimodo

Motorizzazione Civile

Forum Guido Monzani
Via Aristotele

Formata Autibus n.4

Formata Autibus n.4

COORDINAMENTO PEDAGOGICO E TERRITORIO:

BUONE PRASSI E CRITICITA: QUALE FUTURO?



COMMISSIONE EUROPEA
Rappresentanza a Milano

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI
Dipartimento per le politiche della famiglia

SEMINARIO REGIONALE
20 e 21 ottobre 2011, Forum Guido Monzani
Modena, Via Aristotele 33

FINALITÀ

Il Seminario di Modena chiude, con la disamina del rapporto tra Coordinamento Pedagogico e Territorio, la tema di incontri dedicati a: Bambino (Bologna, 2007) - Famiglia (Ferrara 2009) - Territorio (Modena, 2011)

La situazione attuale ha caratteristiche non incoraggianti: il Piano finanziario per i Nidi è stato abolito, gli Enti locali versano in difficoltà e le famiglie esprimono nuovi bisogni e nuove emergenze sociali: una realtà che il coordinatore pedagogico non solo ha ben presente, ma che deve riuscire a interpretare e, se possibile, a governare in difesa dell'infanzia e dei suoi diritti.

Nel ribadire la centralità del bambino e della sua famiglia (o delle sue famiglie) invitiamo ad una riflessione realistica sulle concrete possibilità di dialogo e di lavoro tra servizi educativi, sociali e sanitari per incontrare altri saperi, mettendosi ancor più in dialogo con economisti, politici, antropologi, sociologi, giornalisti, genitori, urbanisti...

In questo periodo essere creativi e pensare con ottimismo al futuro rappresenta una sfida e una necessità: mai come adesso è importante lanciare sassi nello stagno, come suggeriva Rodari, per muovere, provocare, per trovare insieme altre soluzioni utili a uno sviluppo più sereno dell'infanzia di oggi e quindi degli adulti di domani.

Chiederemo ai nostri esperti di comprendere meglio la realtà attuale, ma anche di aiutarci ad immaginare un futuro possibile per l'infanzia.

Queste le intenzioni del Seminario che è stato preceduto a maggio da tre giornate di confronto tra pedagogisti e responsabili dei servizi educativi 3-6 anni: da questi appuntamenti sono state elaborate le relazioni che i membri del CPP di Modena presenteranno a nome di tutti i colleghi della Regione.

1° GIORNATA Giovedì 20 ottobre

- 8,30 registrazione partecipanti
 9,00 saluti delle autorità
 introduce **Teresa Marzocchi**, Assessore Promozione delle Politiche Sociali Regione Emilia-Romagna
 coordina **Elena Malaguti**, Assessore all'Istruzione della Provincia di Modena
 9,30 presentazione del Seminario **Maria Cristina Stradi**, tutor CPP Modena e **Sandra Benedetti** Responsabile F.O. Area Infanzia e Famiglie Regione Emilia-Romagna
 10,00 lezione magistrale
Il coordinatore pedagogico: un professionista per l'infanzia
Luigi Guerra, pedagogista, preside Scienze della Formazione, Università di Bologna
 10,45 intermezzo video/audio con i personaggi di Altan
 11,00 **L'identità del Coordinatore Pedagogico: una ricerca**
 Relatori: **Antonio Gariboldi**, pedagogista, Università di Modena e Reggio Emilia
Roberto Maffeo e **Anna Pelloni**, CPP Modena
 Dibattito
 12,30 pausa pranzo
 13,45 ripresa lavori Introduce e coordina **Maria Cleofe Filippi**, Assessore Istruzione Comune di Carpi
 14,00 Relazione del gruppo Ambienti
Barbara Luppi CPP Modena
 14,30 Relazione del gruppo Reti
Livia Di Pilato CPP Modena
 15,00 **Il territorio: una rete di risorse per i bambini e le famiglie**
 Tavola rotonda coordinata da **Lorenzo Campioni**, pedagogista, presidente Gruppo nazionale Nidi Infanzia. Con **Flavia Franzoni**, sociologa, Università di Bologna
Franco Nardocci, neuropsichiatra, Primario di N.P.I. Ausl di Rimini
Mara Padovan, pedagogista, Scuola Superiore Internazionale di Scienze della Formazione
Mauro Sarti, giornalista, docente Università di Bologna, fondatore di AgendaNet
 Interventi preordinati e dibattito
 17,30 chiusura

2° GIORNATA Venerdì 21 ottobre

- 9,00 ripresa lavori, introduce e coordina **Francesco Lamandini** Assessore Istruzione Unione Terre di Castelli
 Lezione magistrale **Il territorio per la cultura e l'educazione**
Maria Lucia Giovannini, Pedagogista, Università di Bologna
 10,00 relazione del gruppo Culture
Matteo Lei CPP Modena
 10,30 intermezzo video/audio con i personaggi di Altan
 10,45 **Le scelte educative in un contesto complesso**
 Tavola rotonda coordinata da **Agostina Melucci** dirigente Ufficio Scolastico Provinciale di Rimini
 Con **Roberta Cardarelli**, pedagogista, Università di Modena e Reggio Emilia
Giovanni Faedi, sociologo, esperto di sistemi formativi, membro della Commissione Nazionale Scuole ANCI
Vincenza Pellegrino, antropologa, ricercatrice di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi
Paolo Silvestri, economista, Università di Modena e Reggio Emilia, membro del CAPP - Centro di Analisi delle Politiche Pubbliche
 Interventi preordinati e dibattito
 13,00 pausa pranzo
 14,15 introduzione video/audio con i personaggi di Altan
 14,30 **I diritti dei bambini sono diventati grandi: cosa fanno i grandi per i bambini? A 20 anni dalla Carta dell'Infanzia**
 Tavola rotonda coordinata da **Adriana Querzè**, Assessore Istruzione Comune di Modena.
 Con **Daniela Cecchin**, psicologa, sindacato insegnanti BUPL, Danimarca
Francesco Milanese, presidente IDiE, Istituto per i Diritti e l'Educazione
Maria Giuseppina Bartolini Bussi, matematica, Università di Modena e Reggio Emilia, membro del Comitato Esecutivo di ICOMI - International Commission on Mathematical Instruction
 Interventi preordinati e dibattito
 17,00 passaggio del testimone ai colleghi del CPP di Forlì-Cesena
 17,30 conclusioni e chiusura seminario

4.1 Ambienti

Come indicato da Stradi in un precedente articolo anche il tema dell'ambiente ha seguito un suo itinerario, prima attraverso una fase di individuazione del tema attraverso un gruppo ristretto del CPP modenese e poi attraverso un impegnativo lavoro di gruppo che ha visto insieme differenti professionalità, dal pedagogo al dirigente scolastico e dall'insegnante al genitore, provenienti da quasi tutte le principali province della nostra regione. I gruppi di lavoro erano due, di circa 30 unità l'uno. Le modalità di conduzione, concordate precedentemente, sono state svolte in tutti i gruppi di lavoro come indicato nel capitolo 3.2.

Quando si è cominciati a definire che tipo di ambiente doveva trattare il convegno è emerso con chiarezza che si trattava di un ambiente inteso come spazio per l'infanzia. Nel lavoro di gruppo di maggio tale ambiente si specifica ancora di più e diventa i servizi 0/6 anni ed in particolar modo quelli 0/3. Possiamo cioè dire che la lunga riflessione che precede il convegno s'indirizza soprattutto verso i servizi per la prima infanzia.

È prodotto dall'interazione di lunga durata tra quelli che sono gli esseri viventi, quindi l'insediamento umano e l'ambiente, che viene continuamente trasformato in relazione al succedersi delle civiltà. L'ambiente è un soggetto vivente complesso, un continuo processo di trasformazione, il che implica un ruolo attivo da parte dei soggetti che sono all'interno.

Maria Lucia Giovannini

I lavori dei due gruppi di maggio che affrontano il tema dell'ambiente producono alcune riflessioni che possiamo sintetizzare in tre aspetti evidentemente ritenuti più urgenti.

Innanzitutto la consapevolezza della non conoscenza di adeguati strumenti di lettura e programmazione del territorio, utili per individuare una progettazione e programmazione di servizi per la prima infanzia che sappiano leggere e rispondere ai bisogni di bambini e famiglie d'oggi. Si necessita dunque di strumenti in grado di leggere i cambiamenti culturali che devono essere inseriti all'interno di un contesto con un'identità pedagogica forte, che mantenga però una flessibilità sostenibile, è necessario infatti che i modelli siano contaminati dalla cultura territoriale altrimenti risultano ingovernabili.

Nel gruppo emerge con chiarezza la difficoltà con cui gli attuali professionisti dell'educazione, a diversi livelli, faticano ad individuare le necessità emergenti delle famiglie per dare loro una risposta adeguata, perché il contesto sociale, così fortemente in movimento, porta i professionisti ad essere sempre in una sorta di ritardo o addirittura di non riuscire a focalizzare i bisogni reali.

...Legge 285, è che essa segna in qualche modo il ruolo del distretto, cioè dei Comuni che si mettono insieme per realizzare queste integrazioni, tra sociale, sanitario ed educativo. Legge che richiede una programmazione sul territorio per definire una comunità educante ... secondo me che dentro i nidi, dentro le scuole d'infanzia, dentro la scuola, sono entrati prepotentemente i problemi delle comunità in cui questi servizi sono inseriti e d'altra parte, l'abbiamo sentito stamattina, questi servizi hanno sempre di più bisogno delle comunità che stanno loro intorno... Una ricerca bolognese fatta da Scienze della Formazione, in cui veniva chiesto agli operatori "Che cosa è cambiato più negli ultimi anni nei vostri servizi?", gli operatori hanno risposto "I genitori". È proprio con i genitori, con i problemi delle famiglie, che la comunità entra nei nidi. ...l'IRESS ha fatto un po' di anni fa a Ravenna, in cui ha identificato le caratteristiche delle famiglie che poi si traducono in problemi per i bambini.

Famiglie affannate: una ricerca che abbiamo fatto a Modena molti anni fa - Modena è il posto dove le donne lavorano di più, dove stanno più fuori di casa, dove hanno più bisogno di servizi di sostegno - avevamo usato appunto questo termine, le famiglie oggi sono affannate. Che conseguenze abbiamo nei servizi? Che chiedono sempre più flessibilità di orari, di periodi per la frequenza dei bambini al nido e così via... c'interesserebbe che il sistema produttivo facesse il suo mestiere sul problema della conciliazione dei tempi; che la legge 53/2000

venisse applicata, che fossero dati incentivi alle aziende e che da imprese socialmente responsabili - uso questa parola, perché fa riferimento a una definizione del libro verde della Comunità Europea - ci fossero dei modelli organizzativi del lavoro compatibili con gli orari familiari. ...dei patti sociali territoriali secondo me, almeno nelle zone non troppo urbanizzate, sarebbero possibili e da questo dobbiamo cominciare e qui parlo di una presenza del sistema formativo dentro una programmazione territoriale estesa che comprende l'economia.

Famiglie sole: che hanno bisogno di altri supporti oltre al nido, per cui il nido può diventare uno strumento per creare intorno a queste famiglie legami comunitari. Il lavoro di comunità, che è anche un lavoro che in qualche modo il nido fa, può creare e fare manutenzione di questi legami di comunità... Per me il nido ha tre vocazioni: le due che sappiamo, educativa, diciamo sociale, ma anche questa vocazione di creare: è la prima istituzione con cui il cittadino viene a contatto ed è la prima istituzione che aggrega intorno a sé dei cittadini che possono creare fra loro dei legami... Mi è piaciuta molto l'osservazione di Campioni quando dice "Ma quali servizi? Tutti i servizi privati riescono ad avere anche questa funzione? Cosa accade intorno alle tagesmutter?" Terzo flash: famiglie competenti. Sempre più le famiglie hanno degli apprendimenti indipendenti, delle relazioni, delle conoscenze che portano dentro al nido... nella rete /un ambiente adeguato deve tenere conto anche di ...) ci deve stare il sanitario, ma ci deve stare una medicina di comunità. Bisogna che anche questo tipo di condivisione di saperi abbia una sua in qualche modo formalizzazione.

Flavia Franzoni

C'è dunque un significativo bisogno, sempre più emergente, di strumenti capaci di risolvere questo ritardo, e probabilmente bisogna andarli a cercare in altri ambiti, in un'ottica di effettiva ed efficace collaborazione interdisciplinare.

Allora io non posso non andare ad alcuni di quelli che sono gli insegnanti di pensiero più importanti. Per me è Morin che ha dato molto anche alla pedagogia e che dice che non basta affrontare la complessità, giustapponendo mente di saperi diversi. Lui dice che occorre trovare il modo per farle interagire all'interno di una nuova prospettiva e occorre, come lui ha fatto, quando si è dedicato allo studio sulla conoscenza, cercare di elaborare alcuni principi in grado di mettere in relazione quelle nozioni che gli strumenti tradizionali della conoscenza di solito non riescono a collegare senza temere le contraddizioni... Il pensiero binario crea autoreferenzialità e un parlarsi addosso che non produce avanzamento, perché, con esso, si cerca di evitare gli incroci, cioè gli snodi critici. Veniamo tutti da apprendimenti che hanno separato le discipline e hanno spezzato la realtà, rendendo di fatto impossibile in qualche modo la comprensione del mondo e impedendoci di cogliere quei problemi fondamentali che sono anche globali.

Allora, se occorre un'ottica interdisciplinare, come si fa a realizzarla? Quali sono gli strumenti? Morin dice che purtroppo l'interdisciplinarietà avanza molto lentamente. Essa è però positiva, perché mette le persone a lavorare in contesti in cui dialogano, ma occorre fare un ulteriore passo - lui dice - in avanti, in direzione della transdisciplinarietà; la sola - lui dice - capace di costruire un pensiero globale in grado di far parlare i saperi tra loro.

Sandra Benedetti

Quali possono essere gli strumenti di lettura dei nuovi bisogni dell'infanzia? Uno dei più importanti sembra esser quello dei diritti, da quando l'infanzia ha assunto un suo ruolo nella società oggi è diventata un soggetto di diritto, il prossimo 20 novembre la carta dei diritti dell'infanzia compierà infatti i suoi primi venticinque anni.

Diritti a tutela del minore è uno strumento essenziale per un ambiente a misura di bambino: Paradossalmente nel momento in cui la nostra società ha espresso una grandissima capacità di riconoscere enumerare e tutelare diritti personali e collettivi, ci rendiamo conto che esiste la necessità di affermare ancora una volta che i diritti per essere tali debbono essere universali, valere per tutti e per ciascuno al medesimo tempo, pena il fatto di

diventare solo dei privilegi. Per far sì che i diritti siano universali però è necessario, ancora prima di cercarne la migliore descrizione, rendere questi diritti accessibili, ossia fruibili a tutti. Ancora non è possibile davvero dire che tutti possono accedere ai diritti, lo vediamo ogni giorno accorgendoci di quanti sono esclusi, emarginati o indeboliti.

Dunque, offrirgli la possibilità di esercitare dei diritti non significa imporgli una capacità ancora inesistente... bisogna portarlo a conoscere i diritti per poterli esercitare (cittadinanza attiva, educazione civica) Il diritto è l'insieme di regole che il bambino impara vivendo, acquisendo esperienze: ovvero è quel sistema di sapere codificato in regole e sanzioni che la società adulta lascia al bambino come eredità del proprio passaggio nella storia, ma è anche in parte la protezione offerta al bambino, il viatico, che lo accompagna nel suo cammino verso il futuro." (è come conoscere i diritti e i doveri siano gli strumenti per un ambiente che tiene conto della voce dell'infanzia, che agisce da protagonista anche su questioni civili.)

Francesco Milanese

Noi siamo a vent'anni esatti poi dalla ratifica della convenzione internazionale, la 176 del '91. Che cosa succede in Italia al riguardo? Dopo sei anni, finalmente il Governo si è deciso a fare il piano d'azione per l'infanzia e l'adolescenza. Voi sapete che lo scorso anno c'è stata la conferenza nazionale, proprio a Napoli, in cui doveva essere presentato il piano, ma il piano non c'era, nonostante che per due anni avessero lavorato ben sette commissioni.

C'è stato chiaramente un tentativo dal Governo di tagliare alcuni capitoli, alcuni gruppi di lavoro, come quello sui Rom, Sinti, presentandosi a Napoli a mani vuote.

Allora a Napoli si è creato un insieme di associazioni, Batti il Cinque (non so chi di voi abbia avuto modo di andare sul suo sito), tra cui l'Unicef, Save the Children, l'ARCI, ci siamo anche noi che hanno fatto una specie di contro-convegno, di contro-conferenza, denunciando che in Italia mancasse il nostro piano di azione per l'infanzia e l'adolescenza.

Il Governo si era ripromesso di presentarlo entro gennaio, poi di fatto siamo arrivati a metà di quest'anno ed abbiamo avuto il piano d'azione per l'infanzia e l'adolescenza; non so chi di voi abbia avuto modo di leggerlo, però se andate sul sito, sia del dipartimento che del nostro gruppo, ve lo ritrovate. Ebbene, che cos'è capitato? Che quando abbiamo letto il piano, siamo arrivati alla fine, dove solitamente c'erano i finanziamenti, perché è inutile fare un piano se non ci sono i finanziamenti e cosa si diceva a riguardo? Che i finanziamenti del piano sarebbero stati previsti nella finanziaria, quindi nella legge di stabilità. Se voi andate poi a tutte le fasi successive, vedete che i fondi non si trovano, zero. Quindi lo Stato italiano ha fatto un piano con finanziamenti zero.

Che cos'è capitato? Che nella famosa relazione all'ONU, che fanno gli Stati che hanno firmato la convenzione, l'Italia ha fatto la sua relazione. Ebbene, proprio in questi giorni noi abbiamo le pesanti osservazioni della Commissione ONU sull'attuazione dei diritti in Italia: praticamente noi siamo come un Paese del Terzo Mondo. Sono delle osservazioni molto pesanti, che voi potete trovare già sul sito dell'Unicef e chiaramente - come diceva l'Assessore - si mette il dito nella piaga, cioè in Italia non esiste dal punto di vista nazionale una visione sull'infanzia e sull'adolescenza, ma direi anche sui giovani.

Quindi l'Italia viene richiamata pesantemente, per cui direi che non è un Paese per bambini e adolescenti. I bambini infatti, come diceva Carlo Alfredo Moro, che è un po' il nostro padre per quanto riguarda tutto il discorso della tutela e della prevenzione dei diritti dei bambini, non votano, non fanno lobby, non sono nelle sedi in cui si decidono le politiche per la vita comunitaria, non sono neppure amati dai nonni. Sembra una mostruosità, ma è vero, perché nei tavoli - pensate ai piani di zona - chi decide è lo SPI, non è assolutamente il bambino o il ragazzo, che non hanno rappresentanza.

Lorenzo Campioni

Il secondo aspetto che emerge dal gruppo di lavoro di maggio fa riferimento alla necessità di coniugare i bisogni di flessibilità, che paiono essere sempre più pressanti, con l'“identità pedagogica” dei servizi espressa sui territori. Da qui nascono interessanti punti di vista che mettono in evidenza da una parte le ragioni e le modalità con cui sono nati i nidi d'infanzia, che non corrispondono più a quelle attuali, dall'altra le nuove urgenti necessità che vanno interpretate sotto diversi profili, soprattutto quello economico ma non solo.

Vi ricordo che il nido non è una creazione dei pedagogisti, ma è una creazione comune degli psicologi, noi abbiamo imparato da loro cos'è il bambino dello 0-3, dei sociologi, degli antropologi e dei sanitari, perché inizialmente la sanità ci sovrastava... Io che ho i capelli bianchi e pochi mi ricordo quando c'erano i consorzi socio sanitari: si lavorava gomito a gomito con il neuropsichiatra, il medico, la logopedista, che venivano nei nidi; oggi sembrano degli UFO questi personaggi, nessuno di noi li conosce all'interno dei servizi. Allora, perché un Nino Loperfido ha potuto pensare, sognare un nido educativo? Lui andava settimanalmente nei nidi come neuropsichiatra. Oggi sono cose pazzesche se le raccontiamo.

Quindi noi abbiamo avuto un periodo in cui c'eravamo amati. Poi la legge ci ha separati, quindi ognuno di noi è andato avanti per la sua strada. Ecco, perché oggi facciamo estrema difficoltà di nuovo a integrare i nostri saperi, perché ognuno si è fatto il suo studio piccolo da Freud.

Un ultimo punto: oggi siamo chiamati a questa sfida di andare oltre il buon nido, che è il nido puntato completamente sul bambino. Oggi la comunità, le famiglie, ci chiedono qualcosa di più, quindi dobbiamo fare, con l'esperienza che abbiamo accumulato in questi quarant'anni, qualcosa di oltre. Io sto pensando soprattutto a contribuire al sostegno delle famiglie nel processo di crescita dei loro figli e quanto bisogno c'è mai di questo, però rendendoci conto anche di una nuova mission che è affidata ai servizi, cioè cooperare a creare comunità coese solidali... La domanda che mi faccio è questa: come rendere anche i servizi gestiti dal privato, dei punti importanti di costruzione di una comunità educante? Questo me lo chiedo e ogni tanto rimuginiamo questa mia domanda, cioè come possiamo far sì che anche il nido o i servizi integrativi gestiti dal privato diventino direi mattoni importanti di costruzione della comunità? Credo che sia importante quindi intrecciare i nostri destini e ricomporre la ricchezza dei nostri saperi disciplinari che attraversano l'infanzia anche se noi non lo vogliamo.

Vi ricordo che i servizi per l'infanzia non hanno mai avuto tempi d'oro, non è mai esistito un paradiso terrestre per i bambini, sia chiaro e anche all'inizio, quando i nostri primi amministratori hanno iniziato i nidi comunali, con la 1044, o addirittura prima di essa, li hanno fatti, sfondando i bilanci, quindi avendo un coraggio da leone, perché allora vi ricordo che le delibere venivano controllate dal Prefetto e quindi con tutta facilità uno se ne andava al fresco.

Hanno sfidato veramente i Prefetti di allora. Erano tempi diversi, con valori molto forti, che chiaramente potevano far superare anche le galere patrie, ma non, perché derubavano o altro, ma semplicemente per creare i servizi.

Il sistema dei servizi è stato creato grazie a loro e alle forze sindacali che allora, quando la legge era bloccata in Parlamento, riuscirono a sbloccarla. Perché? Perché chiaramente misero sul tavolo l'autotassazione dei lavoratori dello 0,10% e quello sbloccò la 1044.

Quindi come vedete noi non siamo eroi. Eroi sono stati altri. Noi abbiamo bisogno di molto coraggio che ci viene anche dal saperci in rete.

Lorenzo Campioni

...è in atto un travaglio di trasformazione dei servizi, chiamato in questi laboratori “dai servizi pubblici ai servizi comuni” che interroga proprio molti degli aspetti di cui avete parlato in questi due giorni: cioè una trasformazione complessa del rapporto con l'utente, sempre più competente, ma molto dipendente e poi ci torniamo. Interroga in maniera complessa la sovrapposizione frammentaria di servizi che adesso non rispondono più, si sono fatte politiche frammentarie che non rispondono più ai tipi di bisogni reali, invece, di cui sono portatori alcuni soggetti... La madre arriva e chiede informazioni per il proprio bambino, da un certo

punto di vista lui gli dice se dorme, se mangia, se sta bene, non è mia competenza, non fare la madre che vuole sapere tutto da te, ma non ti sai emancipare? Ma non sai decidere? Gli chiede di essere emancipata, dall'altro lato però gli porta delle informazioni con molta pressione, sui vaccini, sulle cose. Lei gli chiede tantissimo, ma rimane male che lui non la fa parlare. Sentite l'ambivalenza che si crea. È come la madre che va nel nido, penso alle mie figlie, e dice: "Maestra, puoi togliergli tu questa maglietta di paperino, perché è l'unica che si mette, ma io a casa non ci riesco?" La maestra la toglie e dice: "Certo che dovrete farlo voi a casa!". Questo continuo rimpallo tra una tecnica che assorbe tutto e un rimprovero però a questa madre competente che non fa le cose, che rimprovera il pediatra di non ascoltarla abbastanza, ma non riesce a capire qual è la mission, che cosa insieme stanno a fare... Dal fallimento di percorsi doloranti, i servizi dicono "abbiamo costruito un mondo di servizi, tutti frammentati, pensando che un utente se li ricostruisce tutti, invece non lo fa, perché è molto stanco, affaticato e non ha queste mappe", quindi le politiche devono tornare ad essere trasversali a quei grandi capitoli che abbiamo immaginato: sanitario, sociale, educativo. È una parola, è tutto lo stato moderno del 1900. I fatti rendono ragione di percorsi che sempre di più non riescono a ricucire in questi settori.

Vincenza Pellegrino

...crisi che rende certamente insostenibile il nostro welfare, che è stato un elemento fondamentale della nostra qualità di vita sociale, individuale, per lo meno nelle ultime tre o quattro generazioni... Tutto questo accade in un contesto in cui i governi nazionali non hanno più il controllo delle loro economie, il nostro poi si distingue particolarmente su questo piano e l'Europa stessa fatica a coordinare, a rendere incisive le proprie politiche economiche monetarie... come si può creare le condizioni per formulare un progetto di crescita e competitività che, come diceva l'altro giorno Chiara Saraceno in un incontro, non riguardi solo lo sviluppo economico, ma anche il capitale umano e sociale ed il miglioramento della qualità della vita individuale e collettiva, in quanto le questioni della sostenibilità sociale, dell'equità e della solidarietà tra i cittadini sono altrettanto importanti della sostenibilità economica.

Giovanni Faedi

Un altro posto dove andare a cercare i soldi quando facciamo fatica a cercarli sul fronte pubblico, ma spazio ce ne sarebbe se fossimo in un Paese normale, ma ci vorrebbe una legge elettorale normale, è quello di andarli a cercare dagli utenti: "cari genitori, spendete meno per la telefonia mobile, per la macchina nuova" ed investiamo un po' di risorse nell'educazione dei nostri figli.

È legittimo. È chiaro che questo è il momento peggiore per mettersi in questa prospettiva, però vi riporto un risultato di un'indagine che abbiamo fatto noi nell'ambito di questa rilevazione sulla condizione economica delle famiglie, avevamo messo una domanda in cui chiedevamo alle famiglie che hanno avuto i bambini al nido qual era l'importo massimo della retta che sarebbero stati disposti a pagare, ponendo come alternativa che il bambino non andasse al nido, o usasse la baby-sitter, o si riducessero le offerte di lavoro ed abbiamo scoperto, nel senso che i dati hanno confermato delle cose che poi a senso sono abbastanza evidenti. La prima è che i genitori pensano di pagare un importo che è il 5% del reddito familiare disponibile, punto e chiuso.

Questa è una regolarità che ci ha molto colpito, quindi c'è una disponibilità a pagare che chiaramente, in maniera molto più lineare di quello che pensavamo, è dipendente dal reddito familiare... abbiamo di fronte un periodo che purtroppo non è certamente breve, in cui ci dobbiamo dimenticare il contesto da cui veniamo, che era quello in cui potevamo espandere sia la qualità che la quantità, con un occhio forse più distratto che attento ai costi e alle risorse e stiamo entrando inevitabilmente in una fase in cui abbiamo un'alternativa molto più secca tra la qualità di ciò che facciamo, quanto ne facciamo e i costi. Questo secondo me è il punto.

La mia prospettiva è che non bisogna mollare, dato un livello di qualità standard, su cui però vorrei discutere, non bisogna mollare sulla quantità, perché se no salta il welfare...

Heckman (Premio Nobel), che ha lavorato su queste cose che dimostrano una cosa importantissima e cioè che se uno va a vedere qual è il rendimento dell'investimento che le persone fanno in istruzione, vede che è altissimo quello fatto nel periodo prescolastico, poi si abbassa per le elementari, un po' più basso per le superiori, ancora più basso per l'università. Questo cambia completamente una prospettiva storica dell'intervento nell'educazione, che era quella rimedial, cioè io cerco di prendere le persone che hanno problemi, che hanno mollato la scuola, ma devo concentrarmi sui primi livelli.

La seconda cosa molto interessante che viene fuori è che questa curva che vi stavo manualmente descrivendo è molto diversa, a seconda che andiamo a spaccare la popolazione tra i bambini che hanno provenienza dai ceti sociali più bassi a quelli più alti; per quelli che vengono dai ceti sociali più bassi l'investimento è altissimo nei primi anni di istruzione e quindi la comunità ci sta dicendo "questo lo puoi fare se hai della qualità nell'istruzione prescolastica, devi investire lì" e soprattutto su chi? Sui segmenti socio-economici più svantaggiati, che sono i più poveri, gli stranieri...

La riflessione che io ho fatto è la seguente: se il dibattito nazionale e internazionale sta mettendo in evidenza l'importanza dell'educazione sui 0-6 anni e ci sta dicendo che è importante investire in questa fascia, ci sta dicendo che è soprattutto importante intervenire nella fascia di quelli che sono più disagiati, qua abbiamo un problema grande come una casa, come diciamo a Modena e ce l'abbiamo, perché abbiamo una sistematica sottorappresentazione dei segmenti, che invece trarrebbero più beneficio dall'istruzione 0-6 anni e poi abbiamo anche dei criteri di accesso, pensiamoci bene un momento, che generalmente tendono a premiare il modello familiare con le due persone che lavorano che non è quello prevalente fra le famiglie straniere e quindi c'è un bel problemino qua.

Paolo Silvestri

Guardate che si tolgono i soldi non in un settore a caso, dietro c'è la volontà politica di riportare la famiglia dentro un contesto che non è quello che vogliamo noi e di riportare le donne in ruoli da cui noi ci siamo faticosamente emancipate. È questa la grande sfida, non sono solo i soldi. Dietro i soldi ci sono le politiche. Non è vero che questa crisi ha creato questa situazione. Questa crisi è stata gestita così, perché si vuole fare un certo tipo di politica. Allora senza concedere, non è che noi cambiamo per voler adeguarci a questo mondo e fare tutto quello che esso richiede, noi non è che diamo nell'immediato risposte ai bisogni senza guardare quali risposte dare, non è questo. Noi cerchiamo di star vicini alle richieste dei bisogni delle nostre famiglie, accompagnando queste richieste e queste risposte con uno stile che è il nostro, che è quello che salvaguarda insieme il bisogno educativo del nostro bambino che comincia da 0 fino a 6 anni; nello stesso tempo noi vogliamo farci stare insieme all'educazione anche tutto il discorso della conciliazione.

Quindi diamo risposte, non ci lasciamo schiacciare. Noi ce li abbiamo già i principi di riferimento. Stiamo però cercando le risposte innovative per accompagnare nello sviluppo e nella visione che abbiamo questo mondo che cambia. Questo è il percorso che faremo con la revisione della 646. Il gruppo di lavoro integrato parte adesso; la proposta di revisione la dobbiamo fare entro giugno, perché non si può perdere, non si può metterci più tempo, perché anche le scadenze sono importanti. Dentro a questo impegno io ci metto anche la continuità - terza cosa che dico - di tutto il lavoro che avete fatto, non so se questo gruppo o un altro, perdonatemi non le so tutte per bene le cose, ma quel percorso di valutazione, di sistema, di accompagnamento valutativo, perché, alla fine di tutto ciò, che vuol dire giugno prossimo, noi dobbiamo essere nelle condizioni di aver creato uno strumento autorizzativo, organizzativo, di tutela della qualità dei nostri interventi che ci permetta di essere pronti a ulteriori valutazioni per la regolazione del sistema.

Teresa Marzocchi

Come è stato già detto non esiste solo l'economia, esistono altri fattori, altri strumenti di lettura che provengono e in parte conservano, gli stessi valori che hanno guidato la nascita del servizio nido. Oppure strumenti di lettura completamente innovativi che derivano da una sorta di esplosione della tecnologia che ci induce, se

vogliamo comprendere la società e la sua rapida trasformazione, a stare al passo con i tempi, dialogando anche con i potenti ma "irraggiungibili" mass-media.

...a proposito dell'equità parto dalla considerazione che il modo in cui è possibile garantire l'equità nell'istruzione, nella conoscenza, passa per i servizi per i piccolini e per i piccolissimi. Nell'area 0-6 e non soltanto nell'area che corrisponde alla prima scuola, penso soprattutto al nido, si gioca la possibilità d'intraprendere dei percorsi educativi che siano in qualche modo di supporto ai bambini, alle famiglie, in vista del diritto di tutti all'istruzione... la condizione economica dei bambini nella fascia di età e non voglio certo entrare in terreni che non sono miei, è predittiva del loro successo scolastico, della loro riuscita... Quindi la scuola dell'infanzia, il nido, i servizi educativi delle primissime età non sono soltanto la risposta ai temi dell'occupazione femminile, del supporto alla genitorialità, sono anche - e su questo credo dobbiamo non dimenticarci di riflettere - uno strumento per tutelare, sono un fattore protettivo direbbe qualcuno, un diritto alla salute culturale dei bambini, che si trasforma in un elemento d'investimento, di equità, ma anche d'investimento in conoscenza. ...Non possiamo nemmeno dimenticare che l'equità nella cultura, nella formazione, passa attraverso la frequenza delle situazioni educative.

Noi siamo pronti nei nostri territori, non c'è distanza dal testimoniare l'efficacia dell'azione educativa, perché c'è una cultura del rendere conto, della contabilità, che appartiene non solo alla documentazione più pomposa immaginifica, ma ai modi di lavorare delle nostre scuole, dei nostri nidi, che sono un modo di rendere conto di quello che si fa e che sul piano del processo rappresentano un elemento importante... rappresentano a mio modo di vedere un modo per affrontare insieme, in modo condiviso, partecipato, il problema dell'efficacia, che esiste, che secondo me non va demonizzato.

Roberta Cardarello

Ad esempio questi bambini sono molto più competenti di noi rispetto a tutto il digitale, non per nulla Ferri ha scritto proprio un testo "i nativi digitali", su cui noi, forse la nuova generazione sì, ma io, che ho i capelli bianchi, faccio estrema difficoltà ad entrare ad esempio in questo mondo e noi oggi stiamo educando non solo per l'oggi, ma anche per il domani. Quindi noi ci troviamo di fronte ad un'ulteriore complessità: il fatto che le tecnologie, i sistemi informativi, quindi anche i sistemi di conoscenza cambiano. Mica sempre siamo sul pezzo per quanto riguarda tutto il discorso enorme degli apprendimenti.

Io credo che solo e tramite una formazione continuativa e consistente degli insegnanti, degli educatori, si possa rispondere a questi nuovi bisogni dei bambini.

Quando io penso poi a tutto il lato relazionale, ad esempio i bambini oggi debbono affrontare delle situazioni che noi fino a ieri neppure c'immaginavamo: vivere ad esempio famiglie molteplici e questa è una cosa ormai che va ad incidere sul 15%-20% dei bambini, eppure questi non mi sembrano particolarmente squilibrati, come si pensava fino a ieri.

Allora che cosa vuol dire? Vuol dire che io debbo rispondere chiaramente anche a queste esigenze di comprensione del bambino, di relazioni talmente varie che noi adulti facciamo difficoltà a governare, mentre invece il bambino le vive. Allora che aiuto possiamo dare al bambino sul discorso relazionale?

Quindi, come vedete, le situazioni educative non solo cambiano, ma si complicano notevolmente rispetto al passato, per cui qui c'è bisogno di un surplus di formazione e di studio su questa cosa.

Lorenzo Campioni

È interessante anche vedere cosa s'intende per gioco, perché è un concetto che si dà per scontato che tutti siano d'accordo sul significato della parola, però, visto dalla prospettiva del bambino, esso è una cosa ben diversa: si tratta di creare mondi immaginativi, cioè giocare vuol dire far finta e agire in un mondo di "what if", di "cosa succede se", questo prevede una prospettiva di fantasia e di creatività, la capacità di pensare a

mondi diversi da quelli che sono quelli attuali, di pensare di superare gli ostacoli che ci sono nel momento. Una macchinina che perde una ruota non può essere un problema in un gioco per il bambino, ma può dare l'idea di fare un'officina, dove la si può riparare. Questo concetto di creazione e di superamento che c'è all'interno del gioco è una capacità che a livello internazionale è vista come molto importante rispetto a un tema che è all'ordine del giorno, non solo in Danimarca credo, che è quello dell'innovazione, cioè se vogliamo in Europa, riuscire ad essere competitivi a livello economico e a tutti i livelli, dobbiamo appunto competere con Stati che hanno un livello di produzione molto superiore e molto più ricco del nostro.

Quello in cui la Danimarca e credo anche un Paese come l'Italia, possono competere sono appunto l'innovazione e la creatività che sono due facce della stessa medaglia. ...Per cui si saper contare, saper leggere conta ed è importante, ma anche saper giocare, visto dalla prospettiva del bambino, è una capacità fondamentale, perché la capacità di giocare è quella che permette al bambino di entrare in una comunità con i coetanei, di creare storie, narrative, di essere soggetto in relazione ad altri e di creare, non solo per il momento, ma anche per il domani.

Daniela Cecchin

...anche non dimenticarci che la formazione continua degli educatori e degli insegnanti, quella contaminazione dei saperi tra i genitori, che lo stesso apprendimento tra i bambini avviene anche nelle forme meno strutturate, meno obbligatorie, meno controllate dell'interazione, che noi chiamiamo contesti informali, per cui se non riusciamo a controllare proprio tutto, possiamo sperare, ci hanno detto che la matematica la apprendono i bambini di strada in modi del tutto informali, che l'apprendimento alla negoziazione si apprende dentro ai nidi anche quando noi non ci siamo e non riusciamo a vedere, che il sapere degli insegnanti si costruisce nell'interazione, nello scambio dell'opinione. Allora possiamo anche sperare che non solo tutto ciò che noi facciamo, il problema dell'onnipotenza del coordinatore lo capisco bene, ma anche nei momenti in cui non ci siamo, ma abbiamo garantito un minimo di condizione, possiamo sperare che anche nel momento dell'informale, perché su questo la ricerca è abbastanza chiara, ci siano delle progressioni nella socialità, nella consapevolezza, nell'apprendimento, nella professionalità.

Roberta Cardarello

I tempi: oggi si parla d'informazione di flusso, di real time, di notizie che devono viaggiare in tempo reale. Non c'è spesso il tempo di aspettare la riunione del coordinamento, il tavolo di coordinamento e quant'altro, il documento ufficiale, la riunione. Tutto si gioca ahimè, non dico che questo sia sempre un bene, però così funziona oggi l'informazione sempre di più, nel giro di poche ore, pochi minuti, qualche giorno e se si vuole essere efficace nella comunicazione anche per quanto riguarda i servizi per l'infanzia - ovviamente generalizzo perdonatemi - bisogna cercare di adeguarsi o comunque di trovare modi d'incontro fra questi due mondi e cercare di avvicinarli, altrimenti non scatta e non parte quell'alleanza di cui anche prima sentivo parlare fra servizi e informazione che è così importante.

Il linguaggio: Per noi, giornali, media, informazione, solo sentire la parola reti, fare sistema, significa non notizia, l'antitesi dell'informazione. Io sento i miei Assessori a Bologna o in altre città, mi capita di viaggiare molto, appena sento "fare rete e fare sistema", ho già capito: quel pezzo non c'è, quella notizia non esiste, passiamo ad altro. ...trovare altri modi, altri linguaggi comuni, utilizzare anche alcune tecniche che sono molto banali e che sicuramente conoscete, legate al mondo dell'informazione, potrebbe aiutare e aiutarci ad avvicinare e a farci capire, ma soprattutto a farci capire dai nostri interlocutori, dalle famiglie, dai cittadini, dai lettori, dai navigatori.

C'è però, sempre negli appunti che mi sono letto ieri sera ahimè a ora tarda, un obiettivo che abbiamo in comune. Ho trovato nelle pagine finali che l'obiettivo comune delle reti pedagogiche, del fare sistema, è quello di creare benessere. Io penso che i giornalisti, i media, abbiano lo stesso vostro interesse nel creare benessere, perché io penso che i giornali, l'informazione in generale, il suo vero obiettivo sia quello di migliorare la vita

delle nostre comunità, dei nostri territorio. ...Non serve ad altro l'informazione. Serve a tenere in piedi la democrazia se parliamo della grande informazione, ma se pensiamo alle nostre comunità, alle nostre città, ai nostri villaggi, per usare un termine che veniva citato poco fa, l'informazione serve a farci vivere meglio come penso credo servano i servizi pedagogici del territorio.

Oggi si fa cronaca, si parla di bambini, educazione, nei casi di cronaca nera per le sevizie e le violenze; si parla di lavoratori, di cooperative, di disoccupazione, di bandi, di problemi di carattere amministrativo burocratico o lavorativo; si parla dei tagli, di eccezioni, allora i nidi di Reggio Emilia piuttosto che qualcos'altro. Altri temi, penso alla disabilità di cui parlava prima il professore, all'integrazione scolastica o ancora di più all'inserimento lavorativo delle persone disabili, sono oggi assolutamente fuori dall'agenda e mi dicono amici, operatori, educatori, che ormai le persone gravemente disabili che negli anni Settanta e Ottanta faticosamente entravano al lavoro, oggi, grazie anche alla crisi, non ci vanno più. Forse i giornali e i media su questo potrebbero fare molto. Tutto qua.

Mauro Sarti

La difficoltà a trovare da parte dei professionisti dell'educazione strumenti di lettura che siano in grado di leggere i cambiamenti sociali ed in particolare quelli delle famiglie, ha portato il gruppo di lavoro a chiedersi se esistevano esperienze, più o meno collaudate, nel nostro territorio regionale. Se cioè esistevano altre realtà che erano riuscite a dare una risposta o almeno una lettura adeguata all'attuale contesto sociale. Ci si è resi conto che esistono buone prassi attuate in tutti i territori. Ad esempio l'utilizzo sistematico dei Piani di Zona come indicato dalla Regione Emilia-Romagna. I piani di zona hanno dato avvio ad un nuovo modo di vivere il rapporto con il territorio, con la cittadinanza. Attraverso i piani di zona gli enti pubblici, in raccordo con il privato sociale, individuano le problematiche di un territorio lavorando in rete e, sempre in sinergia, cercando le modalità di risposta concrete elaborando, evidentemente, anche il conseguente piano economico. Per loro natura nei tavoli dei piani di zona sono previste figure professionali diverse, con le loro specifiche competenze e responsabilità. In questo modo le tematiche non solo vengono approfondite ed elaborate utilizzando differenti punti di vista, ma si rafforza anche l'idea che lavorare in rete è sempre più una necessità.

I piani di zona aiutano dunque a fare rete, quella rete necessaria che permette di avere uno sguardo globale su tutta quella parte dell'ambiente sociale dedicato all'infanzia.

Nei piani di zona il coordinatore è, o dovrebbe essere, una delle professionalità presenti.

La presenza di differenti professionalità intorno allo stesso tavolo oggi è vissuto ancora come una fatica, spesso tali professionalità sono così distanti tra loro che diventa necessario costruire un dialogo, che risulta difficile sia a causa di un linguaggio non comune, sia a causa di uno sguardo settoriale. Bisognerebbe costruire la consapevolezza negli interlocutori della necessità di trovare mediazioni rispetto ai convincimenti personali, di definire priorità relative a una comunità e non al singolo, in un contesto che, a causa del rapido evolversi, rende ancora più difficile programmare e progettare ambienti educanti adeguati. Non esistono metodologie specifiche che aiutino a interconnettere i pensieri elaborati dalle diverse professionalità, non esistono nemmeno, o almeno non sono diffuse, figure particolarmente preparate che facilitino il lavoro di un'équipe così interdisciplinare. La Regione Emilia-Romagna aveva individuato le figure di sistema, ma non avendo normato in modo specifico la loro professionalità, questo ruolo è stato ricoperto da figure con provenienze professionali differenti, dai pedagogisti agli amministratori, dalle figure socio-sanitarie a figure completamente esterne. Il risultato oggi sembra dirci che le figure di sistema, così come interpretate dagli Enti Pubblici, risultano per buona parte inadeguate, cioè non messe nelle condizioni di svolgere un ruolo di connessione sia sul piano organizzativo sia su quello dei contenuti. Per la natura della sua professionalità, che si basa molto sulla mediazione e sull'interdisciplinarietà, la figura più vicina al ruolo sembra essere proprio quella del coordinatore pedagogico. Ma anche il ruolo stesso del coordinatore pedagogico non è chiaro, soprattutto non è chiaro ai suoi datori di lavoro, e ne consegue che il mandato del coordinatore pedagogico diventa incompatibile con il coordinamento degli stessi piani di zona. Ciò lo dimostra il fatto che il coordinamento pedagogico non viene coinvolto nella fase

di programmazione del welfare, ed un'ulteriore cartina tornasole di tale gap è la preparazione professionale del coordinatore che non trova utili strumenti di un lavoro con tali caratteristiche nel percorso universitario.

Rispetto al coordinatore pedagogico c'è anche un problema di scarsa definizione anche del mandato, che fa un po' pensare anche alla diversa idea di coordinatore pedagogico che c'è tra amministratore e educatore, in questo però c'è un affondo che dopo dirò. Una collega dice: "Come riferimento di sei Comuni, è un po' difficile inquadrare il mio ruolo, perché poi ogni Comune ha delle richieste specifiche". Questa l'abbiamo scritta, perché ci sembra molto interessante, molto emblematica. "Un Comune in particolare, mi è stato richiesto di entrare pochissimo nel nido, di non avere alcun contatto con i genitori assolutamente e di programmare le osservazioni, nel senso di comunicare preventivamente la mia presenza nel nido, però per non più di una volta al mese, per fare delle osservazioni. Altri Comuni invece mi chiedono di entrare al 100% nel nido e mi danno carta bianca. Un altro Comune mi fa un elenco di cose da fare e da non fare. C'è una convenzione tra i Comuni che definisce alcune tue funzioni, ma queste poi vanno ridefinite continuamente con la singola Amministrazione Comunale in base alle loro organizzazioni pregresse e in base al loro modo di fare, nel senso che si è sempre fatto così e quindi vogliono continuare a fare così. Fai molta fatica anche, perché tu hai un'idea di coordinamento pedagogico e sei in mezzo a queste situazioni un po' che tirano da una parte e dall'altra".

Roberto Maffeo

Si ricordava proprio adesso questo ruolo cruciale del coordinatore, ma è un ruolo in questo momento in particolare messo molto sotto pressione. La qualità educativa dei nostri servizi, che è stata raggiunta in tanti anni di lavoro sul territorio e che si è consolidata, specie a livelli anche molto alti, oggi viene messa alla prova dalla richiesta di rimodulare l'organizzazione dei nidi in particolare in modo più flessibile e rispondente alle esigenze delle famiglie, secondo una linea che è in piedi da diverso tempo, che è anche quella della ricerca di una maggiore efficienza.

Quando s'iniziò un po' a limare le spese superflue, o comunque non strategiche dei nidi, parlavamo allora di razionalizzazione del servizio. Oggi parliamo più esplicitamente di una ricerca d'efficienza.

Quindi sta emergendo una lettura dell'efficacia, che mette un po' in secondo ordine il tema della qualità intrinseca e mette più avanti il tema della soddisfazione del cliente, o comunque dell'utente. Dobbiamo però anche considerare che a questo punto la lettura dell'efficacia tra il momento tecnico amministrativo e tecnico pedagogico si fa più difficile anche perché chi amministra, ma non penso tanto agli Assessori, penso ai dirigenti e ai tecnici degli uffici che nel Comune contano, tende a basare le valutazioni su riscontri quantificabili, su dei dati numerici e purtroppo a dare meno peso a quelle che loro chiamano narrazioni socio-pedagogiche, che sono sostenute, come è giusto che sia, da una lettura qualitativa delle realtà del servizio, lettura che però talora viene considerata eccessivamente letteraria e soggettiva, quindi in questo momento di crisi e di sbandamento non è difficile pronosticare che chi avrà più possibilità nella negoziazione farà valere il proprio punto di vista. Questo è un aspetto.

Giovanni Faedi

Rimane il fatto che la figura del coordinatore pedagogico è, nel nostro territorio, un'effettiva e forse irrinunciabile risorsa in un ambiente che vuole essere attento all'infanzia e che si definisce come comunità educante.

L'altra cosa che vi voglio dire è che io, quando ho incominciato a fare questo mestiere, un anno e qualche mese fa, non ero dentro a questo mondo se non come utente, lungo utente, perché ho quattro figli, hanno fatto tutti il nido, tutti e quattro, fin dal primo minuto che potevo. Ho trovato una grande competenza, un grande senso di appartenenza a questa comunità educativa del nostro territorio e anche la disponibilità all'apertura e all'accoglienza per poter continuare, anche accogliendo ruoli e mondi diversi, a ragionare per andare avanti. Allora vi do conto di questo, perché anche il percorso che voi oggi concludete, i tre cicli, è un segnale di questa

continua voglia di aggiornarsi e di crescere il bambino, la famiglia, il territorio, il fatto di non lavorare da soli, di voler uscire dalle vostre sperimentazioni locali con degli eventi che vi mettano nelle condizioni di condividere i percorsi che ciascuno di voi ha fatto e di rilanciarli.

Allora questo è esattamente quello che noi riteniamo sia il modo con cui si deve lavorare e con cui si deve continuare a costruire e la presenza di una comunità educante così forte, così strutturata e così coesa è la grande garanzia per quello che ci aspetta. ...Noi oggi possiamo dire quali sono le colonne portanti del nostro sistema. Una di queste è la figura del coordinatore pedagogico, così come strutturata nella sua presenza diffusa sul territorio e nel suo coordinamento dei livelli provinciale.

Fin qui abbiamo costruito insieme all'università il percorso di formazione di questa figura; abbiamo costruito nei diversi territori questo ruolo nelle singole scuole, parlo sia di nidi che di scuola dell'infanzia in tutte le tipologie di intervento, indipendentemente dalla titolarità pubblica, privata, paritaria. Questa non è cosa di poco conto. Io queste cose le racconto nelle altre Regioni: mi guardano con due occhi così, quasi mi vergogno, perché sono in imbarazzo da quanto sono distante.

Allora costruito il ruolo, la rete organizzativa diffusa, noi dobbiamo fare un lavoro di stabilizzazione di queste figure... Se i coordinatori pedagogici sono la colonna portante del nostro sistema, bisogna che facciano loro sintesi di questa cosa, che aprano la loro formazione dalla pedagogia anche a qualcos'altro. Questo qualcos'altro io non lo so che cos'è. So che dovete parlarvi tra politica territoriale e istituzione organizzativa degli Enti locali, cioè dovete parlarvi e dobbiamo costruire questa cosa qua...

Noi cerchiamo di star vicini alle richieste dei bisogni delle nostre famiglie, accompagnando queste richieste e queste risposte con uno stile che è il nostro, che è quello che salvaguarda insieme il bisogno educativo del nostro bambino che comincia da zero fino a sei anni; nello stesso tempo noi vogliamo farci stare insieme all'educazione anche tutto il discorso della conciliazione.

Quindi diamo risposte, non ci lasciamo schiacciare. Noi ce li abbiamo già i principi di riferimento. Stiamo però cercando le risposte innovative per accompagnare nello sviluppo e nella visione che abbiamo questo mondo che cambia.

Teresa Marzocchi

Una delle situazioni che sono, secondo me, da tenere sotto osservazione in questo momento è quella degli alunni, pur essendo nati in Italia, non cittadini italiani. In particolare nel 2007 e nel 2008 nel mio paese sono nati il 50% di bambini da famiglie italiane e da famiglie straniere. Quindi cosa significa? Che i bimbi di tre anni e i bimbi di quattro anni della mia scuola, il 50% sono stranieri. Questo comporta difficoltà enormi all'interno delle sezioni, che comprendono comunque 29 alunni, perché abbiamo comunque anche una grande lista di attesa.

Io condivido tutto ciò che ha detto il dottor Silvestri, in termini di problematiche economiche, ma soprattutto in termini di problematiche educative. Io credo che in questi contesti, dove ci si deve relazionare giornalmente con genitori, quindi mediatori culturali, alfabetizzatori, non solo per i bambini, ma anche per le mamme, perché sono le mamme le persone con cui ci relazioniamo, ci sia l'emergenza educativa - e parlo di emergenza - quello che sta attraversando il mio territorio, ma anche tanti altri.

Parlando poi del coordinatore pedagogico ed io faccio parte del Gruppo di Coordinamento dall'anno scolastico passato, nella scuola pubblica non esiste la figura del coordinatore pedagogico; ci sono le referenti dei plessi, che sono le persone che generalmente hanno una maggior capacità organizzativa, ci sono le figure strumentali, che sono figure di sistema della scuola in generale, ma manca un vero coordinamento pedagogico, soprattutto in questi momenti, dove bisogna mediare fra tante situazioni che già sono state intraprese. Dovrei essere io, ma a cavallo su due scuole faccio fatica davvero a fare questi interventi.

Quindi io credo che il mediatore pedagogico che ho conosciuto in questi due anni, lavorando in provincia di Modena, sia una figura davvero importante, che possa essere di supporto alla scuola. Quindi auspico, come si sta facendo nel territorio di Pavullo, che la sperimentazione con un coordinatore pedagogico, che sta avendo -

mi risulta - un buon successo, possa estendersi anche a tutte le altre realtà della scuola pubblica, perché credo che i bambini siano tutti uguali.

Insisto anche sull'importanza della frequenza della scuola dell'infanzia. Di questo aspetto ci rendiamo conto quando i bimbi entrano nella scuola primaria, che hanno già un'acquisizione assodata del rispetto delle regole, competenze già per rimanere all'interno di un gruppo anche competenze relazionali importanti. Quindi credo che in questa direzione debbano andare davvero tutti i bambini, che la scuola sia davvero un bisogno e un'opportunità per tutti.

Carla Martinelli

Ora il futuro è visto soprattutto come una minaccia, secondo me è un dovere da parte di noi adulti, una responsabilità educativa che dobbiamo esercitare al meglio, certamente con lucidità, perché tutte le cose che sono state dette noi le viviamo continuamente tutti i giorni, però accanto a questo non dimentichiamo che noi siamo al servizio dell'educazione delle nuove generazioni ed è questo lo sguardo alto, che non è lo sguardo al di fuori del mondo, ma è l'orizzonte di senso.

Io vedo il coordinatore, che stando al termine è colui o colei che mette ordine fra le parti, che aiuta a mettere ordine insieme agli altri, non si sovrappone, ma è in ricerca all'interno di un contesto relazionale, soprattutto il suo significato alto è quello di costruire delle trame, delle narrazioni di senso. La narrazione è una straordinaria modalità conoscitiva, quindi tenere alto il discorso pedagogico, la parola educativa, la funzione educativa, che non è la chiacchiera, la parola può essere anche questo, però nel suo significato più alto è narrazione, perché è un'argomentazione alta da un punto di vista educativo. Questo deve secondo me appartenere a tutti, in particolare a chi esercita una funzione intermedia.

Quindi l'invito è quello di fare in modo che ciascuno di noi non sia un grigio funzionario, ma che riusciamo ad essere, ciascuno nel proprio vissuto professionale, nella propria professione che esercita quotidianamente, soprattutto voi che agite direttamente nei territori, a contatto con genitori, bambini, personale ausiliario, amministratori, dei punti di riferimento autorevoli per qualità culturale, relazionale, per passione verso la vita, verso i bambini, verso la cultura. Per me è solo in questo modo che riusciremo a salvarci.

Agostina Melucci

Si tratta, io credo, di ambiti da meticcicare sempre di più, in un certo senso, pedagogizzando la politica e politicizzando la pedagogia, perché la situazione comune nei servizi, in riferimento alla quale l'Assessore pensa a una cosa, il dirigente magari ne pensa un'altra, il coordinatore ne pensa un'altra ancora e, come si diceva questa mattina, i tre fanno fatica a parlarsi, soprattutto fanno fatica ad indirizzare verso un senso comune le reciproche azioni, credo che sia un problema che il coordinatore pedagogico, insieme a tutti gli altri soggetti, deve assumere.

Io infatti da tempo auspico - però è un percorso faticoso - che a convegni di questo tipo, o anche di altro tipo, tutte le volte che si parla di diritti dell'infanzia e di servizi educativi siano presenti nelle sale (questo sarebbe il mio ideale) un terzo, un terzo, un terzo, cioè educatori, coordinatori, amministratori, dirigenti, perché fino a quando non si riesce a trovare una linea d'intervento comune, il pedagogista penserà sempre che quelle del dirigente, che magari ha un problema sui costi, sulla gestione, siano fisime, sia cattiva gestione ed il dirigente - o chi per lui - penserà sempre, o sarà sempre tentato di pensare che quelle del pedagogista sono delle fisime perfezionistiche.

Questa situazione io credo sia sempre stata abbastanza a rischio, oggi è uno degli elementi che rischia di mettere a rischio i servizi, perché se noi non riusciamo a tenere insieme una dimensione pedagogica alta ed una dimensione gestionale, sostenibile, il sistema farà sempre più fatica a stare in piedi.

Poi dobbiamo fare - io cerco di farla tutti i giorni - la battaglia politica contro chi, non nei territori, ma ad altri livelli, taglia i diritti dell'infanzia, rapina i territori di risorse per creare e mantenere questi servizi. Certo, però a fianco io credo debba esserci una riflessione complessiva che mette insieme - parliamo sempre di diversi

saperi - questi saperi.

L'altro aspetto legato al meticciamiento lo provo ad esprimere così: il coordinatore pedagogico dal mio punto di vista dovrebbe essere colui che riesce a mettcicare per un sostegno reciproco diverse discipline. La pedagogia in Italia - mi scusino i ricercatori e i docenti - io credo che abbia contribuito al sostegno culturale anche teorico, dell'innovazione del sistema scolastico negli anni '70. Poi, pur continuando a produrre cose di altissimo interesse, io credo che la pedagogia oggi e da un po' di tempo, non riesca più a parlare a sostegno dell'innovazione; approfondisce, ci dà sguardi, ma non risposte innovative. Oggi siamo in una crisi anche culturale per queste ragioni, non solo per colpa della pedagogia, non sto dicendo questo, però le risposte alla società che cambia, al sapere che cambia, ai bambini che cambiano, alle famiglie, all'organizzazione che deve cambiare e che deve innovarsi per evolvere e rispondere sempre meglio a quello di cui abbiamo bisogno, io credo che non possa essere cercata a banda larga. Quindi, certo l'approccio pedagogico, l'approfondimento di quello che la pedagogia, ma anche le neuroscienze, la sociologia ci può dire ed il mettciamiento e la sintesi di chi ha compiti di coordinamento credo che debba anche partire da questa ricerca larga di contributi che vengono da sguardi diversi.

Adriana Querzè

Si dice che la mediazione interculturale non ha tanto senso - anche il coordinatore pedagogico - nel facilitare un conflitto, che anzi è generatore spesso di crescita per quegli attori, se vissuto in setting nuovi; ma è molto la mediatrice culturale là fuori un aggancio potente con i gruppi, con le associazioni, con altre madri, cioè vede delle problematiche nel servizio e potrebbe andare lì fuori a costruire contesti di riflessione o di progettazione: "Madri straniere, è vero che le maestre vi danno due minuti per parlare dei vostri figli ed è troppo poco?". "È vero, c'è questa sofferenza". "Cosa proponiamo insieme alla scuola?"

Per il coordinatore pedagogico cosa vorrebbe dire? Vorrebbe dire lavorare sul fronte città. Facevo prima l'esempio banale di aver cura delle reti di commercianti che sono perimetrali ad un nido, cioè di rendere lo spazio del nido sempre più permeabile dai bambini, di fare nuovi patti, per esempio: se vengono a prendere la merenda da soli, se vanno nei parchi da soli, cioè di costruire alleanze nel muro mobile, qualcuno di voi oggi di pedagogisti ha detto un muro mobile. Per lavorare affinché quel muro del nido sia molle, qualcuno ci deve lavorare, cioè deve rendere pian piano la città intorno consapevole di questo patto, di accudire i bambini per delle ore in autonomia, di vederli passare, camminare da soli.

Questo non è un ruolo territoriale importantissimo? Il ruolo territoriale, cioè l'immaginare di costruire muri molli tra la città e le Istituzioni e il fatto di cambiare setting comunicativi oggi è molto poco osato a queste figure della mediazione, tutte, non solo voi: i mediatori socio-culturali, i Case Manager sanitari. Allora cosa significa? Attenzione, perché se ci si assume solo il compito - già preziosissimo - di ricomporre visioni di professionisti, di mediare tra l'insegnante, il neuropsichiatra, lo psicologo e poi la madre in fondo, questo è molto faticoso, cioè diventa un po' un assuntore del conflitto, professionalmente un po' salvifica come figura: pensate alla mediatrice socio-culturale che deve far sì che il medico e l'utente straniero, o la maestra e la madre devono andare d'accordo.

È importante ricucire frammenti delle politiche, ma è limitato e soprattutto fatto da solo secondo me è rischioso, perché i ruoli di cambiamento dei setting dell'incontro ed i ruoli di abbassamento dei muri del servizio verso la città sono connotativi di un vero cambiamento, di un'identità. Il primo rischia davvero di diventare un accompagnatore quasi fisico di qualcuno, o un tiratore di altre professioni.

Vincenza Pellegrino

Come è stato detto precedentemente il gruppo di lavoro di maggio ha evidenziato come sarebbe importante conoscere le esperienze che altri territori regionali hanno svolto cercando di affrontare le problematiche fin qui indicate. Una delle cose emerse nel convegno è stata senza dubbio la forza che può produrre la collaborazione effettiva tra pubblico e privato nella gestione di servizi educativi per l'infanzia, due realtà che si presentano

complementari nella costruzione di quell'ambiente realmente educante e vicino ai problemi dell'infanzia e delle famiglie.

È il contesto in cui si sono sviluppate e consolidate le collaborazioni tra i diversi soggetti istituzionali del territorio e, fatto importantissimo in questo periodo, nel rapporto tra pubblico e privato, uscendo da schematismi ideologizzanti che in altre località hanno prodotto solo danni. Nel nostro territorio si è trattato di una forma di convergenza sull'obiettivo fondamentale della risposta a un bisogno collettivo che alla fine ha tolto linfa a chi vedeva in quello scontro una lotta fra pubblico e privato che si poteva risolvere solo se vinceva l'uno o l'altro. Noi da questa logica siamo per fortuna rimasti fuori, come comprovano le nostre liste d'attesa per le scuole d'infanzia, in cui si presentano nei luoghi indicati i genitori e dicono dove vogliono iscrivere loro figlio, se di qua o di là, senza che questo crei alcun problema, anzi risolvendone alcuni tra fra cui la possibilità di dare risposta secondo le preferenze indicate dai genitori e l'evitare discrasie dal punto di vista organizzativo che, con due liste di prenotazione, tenderebbero comunque a verificarsi. Vedete, sotto questo profilo noi abbiamo fatto una battaglia molto chiara e mi riferisco ai nidi. Un conto è dire "L'importante è che da qualche parte nelle città ci sia risposta a quest'esigenza"; dall'altro è dire, davanti a una possibilità ulteriore, che è quella dei nidi aziendali "Amici cari, noi siamo in grado di darvi un bagaglio di conoscenze e di competenze che è quello di cui voi avete bisogno. La condizione però è una: che entriate all'interno della rete".

Giorgio Pighi

E per concludere non dimenticare che, come dice Guerra, abbiamo la necessità di avere una visione futura.

La prima è che in questo momento, l'abbiamo detto tutti, lo sappiamo anche se non lo diciamo, ci viene chiesto di non mollare. Guardate, non viene mica chiesto solo a voi. Viene chiesto anche a noi. Le sforbiate ci sono anche nei bilanci universitari, noi abbiamo avuto 18 pensionamenti con 3-4 ricercatori che arrivano; siamo in una situazione a volte perfino ridicola.

Se voi avete visto le anteprime di ieri - ne approfitto, perché non c'è più nessun rappresentante dello Stato, è andato via il responsabile dell'USP - se avete visto ieri le anticipazioni, si dice "Vogliamo fare il decreto sviluppo: dove prendiamo i soldi? Risparmiamo, perché mettiamo tutte le pagelle in internet". Boh vabbè, risparmio che se ho il raffreddore mi soffio il naso ogni dieci minuti invece che ogni cinque, d'accordo, è un risparmio anche questo... Poi il terzo, carino, è che le persone universitarie vanno in pensione due anni prima. Capite bene, io ho la possibilità di andare in pensione ancora prima; va benissimo il fatto che si prenda atto, che bisogna fare largo ai giovani, ma attenzione, nessuno dice "largo ai giovani". Fino adesso le misure fatte, che hanno già portato a ridurre di due o di cinque anni il pensionamento, ha voluto dire non spendere più quei soldi lì, non prendere degli altri giovani, o non garantire lo sviluppo di carriera ai giovani che erano già arrivati. Non ho niente in contrario, metti che vada in pensione domani, ci vado volentieri, però mi garantite che assumete un ricercatore o che fate diventare associato un ricercatore che è lì da dieci anni o ordinario un associato che è lì da dieci anni? Io ne sarei contento, perché se no mi sembra che sia rottamazione, non ringiovanimento, che sia anche un diminuire le competenze e le disponibilità presenti in un certo settore... Dicevo, siamo tutti in questo momento investiti dal concetto di non mollare, stringere i denti, abbiamo anni di lacrime e sangue da affrontare.

Ora io credo che il problema sia che, capite, si può affrontare qualsiasi tipo di sacrificio, a volte si muore, affrontandoli, ma occorre un manifesto, un punto d'arrivo. Noi il manifesto ce l'abbiamo, però, attenzione: se noi non molliamo nella direzione di salvaguardare il più possibile le cose che abbiamo finora prodotto, avremo sicuramente sempre perso e vincerà sempre chi i servizi non ne aveva fatti e quindi non ha nessun contenzioso da aprire con genitori arrabbiati, con pedagogisti irrequieti o con chi volete voi. Se si vuole sopravvivere e non mollare, bisogna non mollare verso qualcosa che non abbiamo ancora fatto.

Luigi Guerra

Bibliografia:

- AA.VV., **Ri/Conoscersi: per una nuova geografia delle identità**, Atti del terzo convegno internazionale sulle città educative, Comune di Bologna, 1994.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (cura di), **Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione: la qualità negoziata**, Azzano San Paolo, Junior, 2002.
- Besozzi E., **Educazione e società**, Roma, Carocci, 2006.
- Bronfenbrenner U., **Ecologia dello sviluppo umano**, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Cigala A., Corsano P. (a cura di), **Bambini nei contesti educativi. Osservare per progettare. Metodologie per un pensiero progettuale nei servizi per l'infanzia**, Azzano San Paolo, Junior, 2007.
- Compagnoni E., Piaggese B., **La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia. Indicazioni teoriche di ricerca - azione per organizzare la giornata scolastica**, Milano, Franco Angeli, 2003.
- Dewey J., **Democrazia e educazione**, La Nuova Italia, Firenze, 1949.
- Emiliani F., **I bambini nella vita quotidiana**, Carocci, Roma, 2002.
- Fruggeri L., **Famiglie**, Carocci, Roma, 1998.
- McGurk H., a cura di, **Lo sviluppo sociale del bambino**, Boringhieri, Torino, 1984.
- Mortari L., **Aver cura della vita della mente**, La Nuova Italia, Milano, 2002.
- Ricci Bitti P. E., Rossi V., Sarchielli G., **Vivere e progettare il tempo**, Milano, Franco Angeli, 1985.
- Salomone I., **Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa**, Roma, Carocci, 1997.
- Winnicott D. W., **Sviluppo affettivo e ambiente**, Armando, Roma, 1970.

Dagli incontri di maggio al Seminario di ottobre

Il tema "culture" è stato affrontato a maggio in due gruppi separati e ha visto complessivamente la partecipazione di quaranta coordinatori pedagogici provenienti dalle diverse province dell'Emilia-Romagna. L'"OpenspaceTechnology" è stata la tecnica metodologica utilizzata che ha consentito un'efficace partecipazione di tutti i presenti, che in un clima di informalità hanno avuto la possibilità di confrontarsi apertamente sui temi proposti. Una metodologia che abbiamo pensato di utilizzare, perché ha i presupposti per essere un contesto di ricerca d'intelligenza collettiva, ha due caratteristiche fondamentali: il fatto della circolarità, non solo logistica, quindi l'essere in cerchio, ma anche la possibilità di una circolarità della comunicazione e la possibilità inoltre del fatto che tutte le riflessioni che emergono sono frutto dell'insieme dei rapporti di tutti i partecipanti a quel gruppo, o quanto meno, se non tutti, quelli che hanno voluto intervenire. Questa modalità ha permesso di fare circolare informazioni e inoltre ha consentito alla discussione di muoversi nella direzione percepita come significativa dai partecipanti che, ricevuto l'input iniziale, hanno poi scelto di fermarsi a ragionare attorno ad alcuni temi.

Inizialmente per facilitare la discussione sono state proposte le seguenti tre tracce comuni a entrambi i gruppi:

1. Quanto la cultura, di cui la legge regionale 1/2000 e successive modifiche è portatrice, è presente nel lavoro del coordinatore pedagogico e come la sua formazione può influire nella progettazione dei servizi, nell'ottica dei saperi complessi?
2. La diversità nei servizi è colta come opportunità/risorsa o come intralcio/problema? Come progettiamo e gestiamo servizi che prevedono aspettative e flessibilità differenti?
3. Come diamo visibilità (progettazione e documentazione) nei servizi a culture diverse che prevedono aspettative e flessibilità differenti?

Parlando di **culture** sono emersi alcuni argomenti in modo più evidente, anche in risposta alle domande stimolo: l'aspetto dell'**identità del coordinatore pedagogico**, il suo ruolo e le funzioni a essa connesse, collegato con le caratteristiche del sapere pedagogico; l'aspetto delle **diverse culture educative** muovendo dal tema dell'intercultura verso l'approfondimento del valore delle diverse culture nei servizi educativi in senso

più ampio ovvero delle differenze che caratterizzano tutte le famiglie che entrano nei servizi educativi; l'aspetto della **cultura dei servizi** e della sua visibilità.

a. Identità del coordinatore pedagogico

La discussione nei gruppi si apre subito con una riflessione sulla figura del coordinatore pedagogico, come lo prevede la legge 1 del 2000 e successive integrazioni: esso si trova a svolgere un compito che lo vede coinvolto in diversi ambiti del sapere, come una sorta di fulcro, intorno al quale girano i diversi elementi che compongono il mosaico del mondo dell'infanzia. Le competenze che gli si chiedono sono quindi molteplici e complesse. Abbiamo condiviso un'idea di coordinatore pedagogico che deve avere delle competenze di progettazione, di ascolto e di creazione della rete.

Il Coordinatore Pedagogico a 10 anni dalla L.R. 1 del 2000 riconosce a questa un ruolo fondamentale nella strutturazione della qualità dei servizi educativi, nel contempo evidenzia la pluralità di competenze richieste e quindi attribuite dalla legge Regionale a questa figura. La legge gli attribuisce un grande potere caratterizzato però da una grande fragilità.

Emergono infatti nello sviluppo dell'attività del Coordinamento Pedagogico, e di quanto a lui viene richiesto dalla L.R. e dai diversi interlocutori, diverse modalità nelle quali il Coordinatore Pedagogico interpreta il proprio **ruolo** in relazione i diversi contesti, alle diverse aspettative e alle diverse richieste che vengono formulate in modo più o meno implicito. In tale riflessione attorno a un'identità sfaccettata e multiforme, nei gruppi di riflessione, si evidenzia in più momenti l'esigenza di parlare di sé, del proprio sapere e fare pedagogico sia quotidiano che progettuale, emerge altresì la frustrazione di non avere e non riuscire a restituire al contesto un'immagine chiara e ben definita.

Sul tema del ruolo del Coordinatore pedagogico è stata presentata al seminario una ricerca realizzata sul territorio provinciale di Modena che ha coinvolto non solo i coordinatori pedagogici ma anche alcune altre figure che ruotano intorno a loro.

Nonostante la Regione Emilia-Romagna abbia ormai dedicato cinque seminari alla figura del coordinatore pedagogico nei servizi per l'infanzia, una presenza ormai consolidata in regione, forte anche dell'investitura della legge regionale 1/2000 e della successiva 8/2004, esistono oggi nella pratica professionale interpretazioni e situazioni concrete molto differenti e mandati non sempre chiari.

Nel terzo seminario regionale sui coordinatori pedagogici (Castel San Pietro Terme, 2005), dedicato al rapporto tra coordinatore e coordinamento, all'interno di alcuni gruppi di lavoro, ci si era interrogati sulle caratteristiche del ruolo del coordinatore, in relazione ad alcune variabili rintracciate nell'esperienza tra funzioni tecniche, gestionali e amministrative. Nonostante la difficoltà a tracciare alle volte una distinzione tra le diverse funzioni, quello che era emerso era un ventaglio di situazioni ampio e differenziato, molto più variegato della molteplicità di enti gestori dei servizi che già allora esistevano.

Nel corso del seminario da più voci veniva sottolineata questa scarsa chiarezza di ruolo e le trasformazioni che lo stesso stava subendo: dalla gestione del servizio al governo di connessione con altre realtà, al ruolo di sistema nell'ambito della rete dei servizi del territorio, alla partecipazione al coordinamento pedagogico provinciale, ai tentativi di far fronte alle tante domande poste dai diversi interlocutori, insegnanti, educatori, gestori, genitori.

Per destreggiarsi nella complessità delle funzioni attribuite può essere utile leggere il rapporto tra funzioni amministrative, funzioni gestionali e funzioni tecnico-pedagogiche, proprie dei diversi modelli organizzativi, nei termini di "competenza", intesa sia come responsabilità (competenza di) che come formazione (competenza per), affinando gli strumenti di base della propria professionalità, ma anche acquisendo nuove conoscenze allargando i confini epistemologici e metodologici.

Il panorama dei servizi per l'infanzia si è diversificato notevolmente costituendo un sistema complesso che richiede strumenti efficaci per la qualificazione e l'integrazione, tra i quali, nella "ricetta emiliano-romagnola",

l'intervento dei coordinatori pedagogici. Questi ultimi sono, tra l'altro attualmente, all'interno di un percorso di definizione rispetto al ruolo di valutazione dei servizi per la qualificazione del sistema integrato.

Nella realtà provinciale di Modena, ricca di integrazione tra differenti modalità gestionali dei servizi all'infanzia, ci siamo ritrovati ad interrogarci tra colleghi inseriti in contesti organizzativi variamente strutturati e sottoposti a richieste differenti. La possibilità di condividere il know how, di costruire insieme una comune cultura dell'infanzia e di sostenere il sistema dei servizi richiede primariamente uno scambio sugli aspetti tecnico-pedagogici del nostro lavoro che si declinano però nelle differenti situazioni organizzative, per mandato, funzioni, impegno orario e quantità di servizi gestiti. Il nostro CPP ha voluto allora approfondire l'analisi della realtà del coordinatore pedagogico nel nostro territorio, anche mettendo a disposizione dei dati utili per prendere a livello regionale delle decisioni per chiarirne e renderne sempre più efficace il ruolo.

Anna Pelloni

L'obiettivo alla base della ricerca era appunto di ricostruire il profilo professionale del coordinatore pedagogico all'interno di uno specifico contesto territoriale, come è quello della provincia di Modena, a partire proprio dalla ricostruzione di alcuni dati anagrafici relativi alla formazione e all'esperienza professionale dei coordinatori, ma anche alle loro condizioni di lavoro in riferimento anche alla tipologia di Ente gestore in cui opera.

Per infine provare a ricostruire le funzioni e le attività che svolge sia in chiave quantitativa (e questo è stato un po' il tentativo anche complesso di ricostruire il peso quantitativo dell'attività che abitualmente svolge il coordinatore), sia più in senso qualitativo nel contesto di situazioni di focus group, approfondendo anche le problematiche che incontra il coordinatore nel suo lavoro.

La popolazione di riferimento, che è quella dei coordinatori pedagogici dei servizi educativi per l'infanzia di Modena è rappresentata da 74 coordinatori, con il questionario siamo riusciti a raggiungerne 58 e la ricerca si è articolata secondo un piano triennale, quindi è stato dedicato parecchio tempo al suo svolgimento e, al di là dei dati che sono raccolti, il lavoro del sottogruppo, del Coordinamento che si è impegnato in questa ricerca, è stato poi anche molto fecondo di riflessioni in riferimento al ruolo del coordinatore pedagogico.

Oggi presentiamo solo una selezione di alcuni dati. La maggiore completezza dei risultati della ricerca la ritroverete poi nella pubblicazione che uscirà l'anno prossimo.

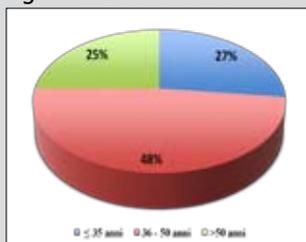
Le fasi e gli strumenti della ricerca sono stati essenzialmente il questionario e il focus group, articolati secondo un piano triennale; ci siamo basati sul questionario regionale, di rilevazione dei dati del coordinatore pedagogico, per non appesantire con ulteriori richieste i coordinatori e abbiamo di fatto integrato questo questionario, modificandone alcune parti, attraverso un'operazione che abbiamo fatto sia all'inizio sia nel corso della ricerca stessa nelle diverse fasi di somministrazione del questionario, cioè dal primo, al secondo, al terzo anno.

In particolare nel secondo anno abbiamo effettuato due focus group che hanno coinvolto un totale di 16 coordinatori, i cui gruppi sono stati composti sulla base di criteri di massima eterogeneità in termini di tipologia di Ente gestore, età, situazione professionale. I due gruppi erano fortemente eterogenei in relazione a queste caratteristiche.

Sulla base del focus group abbiamo anche rivisto il questionario per l'ultima somministrazione, quindi la parte qualitativa dell'indagine rappresenta da un lato un affondo rispetto alla parte più quantitativa e dall'altro lato è stata appunto occasione per rivedere anche lo strumento di rilevazione di carattere quantitativo.

La prima parte del questionario si riferiva ai dati anagrafici del coordinatore. Nella provincia di Modena abbiamo una distribuzione comunque dell'età in qualche misura equilibrata; abbiamo preso come criterio rispetto ai coordinatori giovani quello dei 35 anni, che è anche il criterio che è stato seguito dalla Regione quando aveva organizzato il corso di formazione per coordinatori junior, che rappresentano poco più di un quarto del gruppo che abbiamo raggiunto con il questionario; circa la metà dei coordinatori sono tra i 36 e i 50 anni e quindi i coordinatori di maggiore anzianità rappresentano un altro quarto del gruppo.

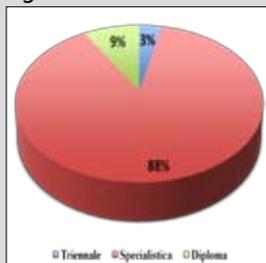
Figura 1 - Età dei coordinatori pedagogici



È una distribuzione abbastanza equilibrata che implica comunque l'introduzione di nuove persone, di nuove figure nell'attività di coordinatore; si pone ovviamente anche la problematica del trasmettere la cultura dei servizi ai coordinatori giovani che incominciano a fare questo tipo di professione e in questo senso anche i focus group che abbiamo realizzato nell'ambito della ricerca sono stati vissuti e percepiti molto positivamente da parte dei coordinatori, come un'occasione per realmente approfondire uno scambio sul proprio ruolo e sulle proprie funzioni, tant'è che in qualche misura è anche nata l'idea di riproporlo in alcune occasioni come possibile modalità di lavoro all'interno del Coordinamento Pedagogico Provinciale.

Il titolo di studio è un dato interessante, perché l'88% dei coordinatori raggiunti da questionario hanno una laurea o in base al vecchio ordinamento o una laurea magistrale, laurea specialistica; solo un 3% la triennale, il 9% il diploma che rappresenta ancora i coordinatori più anziani che sono entrati in servizio attraverso altre modalità concorsuali.

Figura 2 - Titolo di studio dei coordinatori pedagogici



È un dato interessante anche se pensiamo a quanto si dice nella legge 1 del 2000, dove il riferimento alla laurea è generico, ovviamente essendo un testo del 2000, e quindi in qualche misura possiamo dire che in questo territorio, se si volesse introdurre come criterio di titolo di studio per il coordinatore pedagogico la laurea magistrale, già quasi tutti i coordinatori possiedono una laurea di questo tipo.

La tipologia di laurea specialistica evidenzia come il 90% dei coordinatori siano essenzialmente pedagogisti. Nel territorio della provincia modenese il coordinatore si caratterizza fortemente in termini di formazione come pedagogista. Questo, devo aggiungere, è ovviamente un aspetto che a me preme particolarmente, se si dovesse ripensare anche in termini normativi al titolo di studio del coordinatore pedagogico, introducendo il livello della laurea magistrale, io credo che sarebbe anche importante caratterizzare maggiormente questa laurea in senso pedagogico.

Attualmente si parla di laurea nell'ambito psicologico, sociologico e pedagogico, però anche tutti i discorsi sui curricula formativi del coordinatore pedagogico, di cui si è parlato questa mattina, assumerebbero anche più significato se noi individuassimo un percorso specifico che fa accedere alla professione, sottolineando anche il fatto che attualmente l'accesso alla laurea magistrale è consentito anche da altri corsi di laurea, quindi non si perderebbe il contributo dato da percorsi culturali che vengono da altri ambiti, ma nello stesso tempo si potrebbe indirizzarlo maggiormente in funzione di un curriculum che potrebbe essere quindi anche fortemente

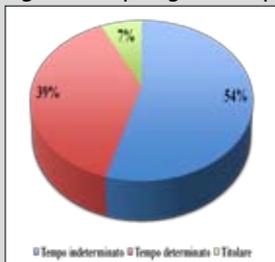
pensato e discusso con i servizi.

Un altro dato interessante riguarda l'esperienza lavorativa pregressa, perché solo il 37% dei coordinatori che hanno risposto al questionario hanno un'esperienza specifica come educatore nei servizi 0-6. Questo è a mio avviso un dato importante, perché il percorso abituale di una volta per diventare coordinatore pedagogico era proprio quello di avere una solida esperienza come educatore all'interno dei servizi, quindi di solito diventava coordinatore pedagogico chi aveva maturato un'esperienza di questo tipo; qui vediamo invece che più della metà dei coordinatori pedagogici non hanno questo tipo di esperienza professionale specifica. Hanno poi altre esperienze in ambito educativo, scolastico, ma non un'esperienza pregressa relativa al ruolo di educatore.

La distribuzione poi dell'esperienza lavorativa come coordinatore pedagogico in pratica sottolinea il fatto come più del 30% dei coordinatori abbiano meno di cinque anni di esperienza, quindi come si tratti sostanzialmente di una parte del gruppo che in qualche misura è da poco che opera come coordinatore pedagogico.

Entrando nel merito delle tipologie di rapporto e di condizioni di lavoro, nel campione raggiunto dalla ricerca si sottolinea che poco più del 50% dei coordinatori è a tempo indeterminato; quasi il 40% è a tempo determinato e poi abbiamo una fascia di coordinatori che sono gestori e titolari del servizio.

Figura 3 - Tipologia del rapporto di lavoro del coordinatore pedagogico



L'Assessore parlava precedentemente della necessità di dare stabilità a questa figura, io credo che anche la possibilità di accedere a delle tipologie di contratto differenti, rispetto a quelle a tempo determinato, sia un passaggio importante per garantire effettivamente tale stabilità.

I coordinatori poi si distribuiscono in relazione alla tipologia del datore di lavoro, maggiormente nell'ente pubblico, il 36%; in una percentuale quasi simile nella cooperativa che è il 33%; associazione/federazione il 15% e poi ci sono i coordinatori che hanno più incarichi o quelli che lavorano come coordinatori nell'ambito delle scuole statali che abbiamo raggruppato sotto la categoria "altro".

Vedendo la tipologia di rapporto di lavoro in relazione alla tipologia di datore, vediamo che sostanzialmente il maggior numero di contratti a tempo indeterminato sono nell'Ente Pubblico e nella cooperativa, c'è una percentuale non molto distante, 70 e 78,9%, mentre c'è una prevalenza dei contratti a tempo determinato nell'ambito degli Enti che si riferiscono ad associazioni e federazioni.

Figura 4 - Tipologia di datore e rapporto di lavoro del coordinatore pedagogico

	ENTE PUBBLICO	COOPERATIVA	ASSOCIAZIONE/ FEDERAZIONE	ALTRO
TEMPO INDETERMINATO	70,0%	78,9%	11,1%	11,2%
TEMPO DETERMINATO	30,0%	21,1%	88,9%	44,4%
TITOLARE	/	/	/	44,4%

Questo è un dato che assume un significato ulteriore visto in collegamento anche con la durata dell'incarico di lavoro. La durata dell'incarico in corso per il 59% è dodici mesi e per un 18% è meno di dodici mesi; solo il 23% dei coordinatori che lavora a tempo determinato ha un contratto superiore ai dodici mesi, quindi dei contratti che hanno una durata limitata, che arrivano in genere fino all'anno. È una situazione contrattuale che espone maggiormente il coordinatore in un contesto che è caratterizzato da tagli di risorse.

Nonostante i contratti abbiano una durata in genere inferiore o uguale a dodici mesi, la continuità di lavoro con lo stesso datore è molto alta, nel senso che l'84% dei coordinatori che hanno il tempo determinato, hanno avuto altri incarichi di lavoro negli anni precedenti dallo stesso datore, quindi si tratta di una tipologia di contratto in qualche misura precaria, ma nel contesto di un rapporto che invece precario non è, che dura da molti anni.

Le ore settimanali d'incarico maggiori di 30 ore sono il 53%, sostanzialmente d'incarico a tempo pieno; il 28% tra 21 e 30 ore e poi abbiamo quasi il 20% che hanno incarichi sotto le venti ore.

Incrocando questo dato con quello precedente relativo alla tipologia di Ente gestore, vediamo che sostanzialmente gli incarichi part-time, quelli uguali o inferiori alle dieci ore e tra 11 e 20 ore sono soprattutto nell'ambito della cooperativa e dell'associazione/federazione, che si distingue anche per una percentuale di contratti che vanno tra le 21 e le 30 ore. I contratti a tempo pieno sono soprattutto nel pubblico, ma in misura consistente anche nella cooperativa, quindi più del 50% dei coordinatori lavora nella cooperativa con contratti a tempo pieno.

Figura 5 - Tipologia di datore di lavoro e ore settimanali di incarico

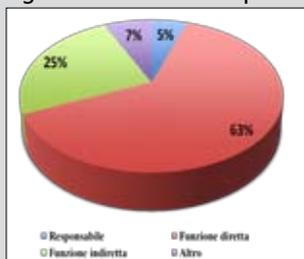
	ENTE PUBBLICO	COOPERATIVA	ASSOCIAZIONE/ FEDERAZIONE	ALTRO
<=10 ore	0%	10,5%	11,1%	11,2%
11-20 ore	0%	10,5%	11,1%	44,4%
21-30 ore	33,3%	26,3%	44,5%	0%
>30 ore	66,7%	52,7%	33,3%	44,4%

Il numero di Comuni di sedi di lavoro è un dato per avere un riscontro rispetto a quanto il coordinatore può essere impegnato, anche con differenti incarichi, su un'ampia porzione di territorio: il 44% dei coordinatori fa riferimento a un Comune come sede di lavoro, più della metà fanno riferimento da due Comuni in su; poi c'è un 10% di coordinatori che hanno addirittura da sei a otto Comuni come sedi di lavoro. Abbiamo rilevato anche una serie di dati, che non vi mostriamo, che riguardano anche ad esempio il tempo dedicato agli spostamenti per il lavoro, che danno un quadro più preciso delle condizioni del lavoro di questi coordinatori che hanno un impegno su più Comuni.

Abbiamo voluto rilevare la funzione ricoperta, distinguendo tra i coordinatori che hanno una responsabilità diretta sul coordinamento di alcuni servizi, rispetto a quelli che invece hanno una funzione più di tipo indiretto,

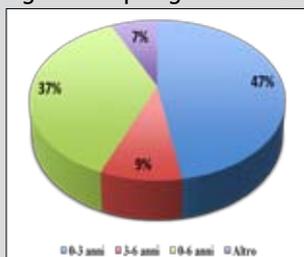
che può essere di vario tipo, pensate anche al doppio coordinamento nell'ambito della FISM, ma anche certi ruoli nel pubblico dove il coordinatore svolge essenzialmente una funzione indiretta.

Figura 6 - Funzione ricoperta



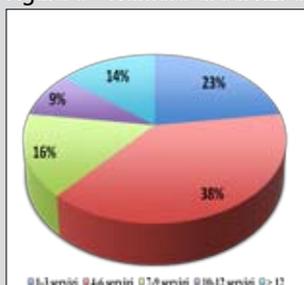
Quest'informazione diventava poi fondamentale per entrare più nello specifico a indagare le funzioni e le attività del coordinatore, perché ovviamente andarle a specificare in relazione al tipo di funzione ricoperta, poteva essere particolarmente informativo rispetto ai differenti profili professionali. La tipologia di servizi coordinati: sulla fascia di età 0-3 ci sono il 47% dei coordinatori, sulla fascia 0-6 il 37% e sul 3-6 il 9%. C'è poi un 7% che coordina anche servizi di altro tipo che riguardano fasce di età differenti. Sostanzialmente la stragrande maggioranza di coordinatori o lavora sulla fascia 0-3 o sulla fascia 0-6 nel suo complesso.

Figura 7 - Tipologia di servizi coordinati



Il numero di servizi coordinati è un dato importante su cui poi abbiamo fatto anche delle analisi statistiche in relazione al tipo di attività e alla quantità di attività svolte dal coordinatore. Coordina tra uno e tre servizi il 23%, il 38% da quattro a sei servizi, quindi sostanzialmente più del 60% di coordinatori coordina fino a sei servizi, che era un dato, un suggerimento presente nel piano regionale e provinciale, mentre abbiamo una quota comunque consistente di coordinatori che coordina da sette servizi in su, con un 14% che addirittura coordina più di dodici servizi.

Figura 8 - Numero di servizi coordinati

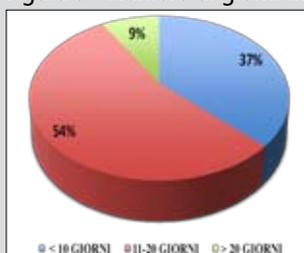


Sono situazioni molto variegate, c'è una pluralità di situazioni molto forte in termini di numero di servizi coordinati, che sicuramente poi incide anche nella caratterizzazione delle funzioni e delle attività svolte.

Questo, letto in relazione ai coordinatori che hanno nello specifico funzione diretta, ci mostra comunque un dato confortante direi, cioè il 70% dei coordinatori ha a fino a sei servizi da coordinare. Nell'altro 30% hanno più di sette servizi, mentre i coordinatori con funzione diretta che hanno più di dodici servizi si riducono in questo caso al 3% dei coordinatori stessi.

Un altro dato che abbiamo voluto rilevare è quello del numero di giorni mensili di presenza nei servizi. Tutti i dati che si riferiscono alle attività sono dati che sono stati rilevati in modo differente nelle diverse somministrazioni che abbiamo fatto del questionario. Volevamo raccogliere anche un dato quantitativo sulle attività svolte dal coordinatore, confrontandoci con tutte le problematiche che implica il raccogliere un dato di questo tipo: se nel primo questionario abbiamo chiesto una stima percentuale delle diverse attività su base annuale, nell'ultimo siamo arrivati a fare delle domande che facevano riferimento alle attività svolte nell'ultimo mese, cioè in quello precedente alla compilazione del questionario stesso.

Figura 9 - Numero di giorni mensili di presenza del coordinatore nei servizi



Questo dato sottolinea come ci sia un 37% di coordinatori con funzione diretta che nei servizi ci va meno di dieci giorni al mese, quindi in larga parte svolge un'attività che è fuori dai servizi e vedremo come questo dato si lega anche al fatto di svolgere una quantità più o meno maggiore di attività di tipo gestionali e amministrative.

Abbiamo distinto fra attività più propriamente tecnico pedagogiche e attività gestionali e amministrative; ovviamente tra le attività svolte dal maggior numero di coordinatori c'è ad esempio il collettivo e il collegio docenti; anche l'osservazione è un'attività svolta da gran parte dei coordinatori; il dato delle consulenze telefoniche al personale, che in qualche misura caratterizza un aspetto che è venuto fuori anche nei focus group come critico, perché sempre di più il coordinatore fa un'opera di coordinamento telefonico. Nell'analisi che abbiamo fatto delle attività anche attraverso i test statistici, è venuto fuori che sostanzialmente un coordinatore che ha più di sei servizi da coordinare svolge in modo significativamente maggiore attività di consulenza telefonica e di comunicazione informatica, cioè diventa un'attività che va qualificare in senso forte l'attività del coordinamento. Quindi questo è un aspetto che dovrebbe sollevare alcune domande e si segnala come un elemento di problematicità.

Tra le attività gestionali amministrative abbiamo inserito: le comunicazioni tramite rete informatica (che non sono propriamente gestionali amministrative, ma ovviamente si riferiscono anche poi al tipo di contenuti che caratterizzano tali comunicazioni); i rapporti con Enti appaltanti e appaltatori; la gestione amministrativa del personale - è un'altra attività che viene svolta da molti coordinatori - e poi le funzioni di controllo sia in termini normativi sulla sicurezza, che dal punto di vista igienico sanitario; una quota inferiore di coordinatori ha svolto delle attività di gestione del bilancio.

C'è da considerare che questi dati si riferiscono al mese precedente la somministrazione del questionario. Abbiamo anche i dati sulle stime annuali delle attività. Faremo poi un confronto tra questi dati diversi, oggi presentiamo solo una sintesi di alcuni dati significativi che si riferiscono all'ultimo questionario somministrato.

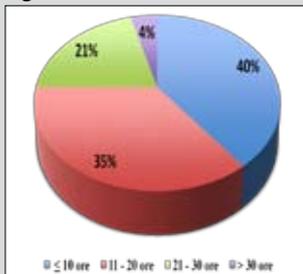
Rispetto alle attività gestionali amministrative svolte dai coordinatori con funzione diretta, il quadro non cambia in misura consistente, anzi dai test che abbiamo fatto risulta che sono i coordinatori con funzione diretta che svolgono in misura più consistente attività gestionali amministrative.

Abbiamo chiesto poi quanto le attività indicate in riferimento al mese precedente fossero rappresentative del complesso di attività svolte dal coordinatore durante l'anno: il 66% ha detto sì, l'8% abbastanza, quindi sostanzialmente possiamo dire appunto il 74% ha sottolineato come fossero in una certa misura rappresentative; invece il 26% ha detto no, mettendo in evidenza come le attività del coordinatore abbiano una caratterizzazione periodica in relazione ai diversi momenti dell'anno, ai diversi mesi e come quindi quelle attività non fossero in questo senso pienamente rappresentative. La periodicità è appunto questo aspetto.

Abbiamo fatto non solo un'analisi di quanti coordinatori hanno svolto un certo tipo di attività nel mese precedente, ma anche del peso che hanno avuto percentualmente queste attività sul complesso delle attività svolte.

Abbiamo identificato e messo in evidenza anche le attività di relazione con il territorio, proprio in ragione del fatto che questo convegno è dedicato a questo tema, ad esempio nel mese di riferimento c'è anche un'attività consistente in termini d'impegno lavorativo da parte dei coordinatori sul piano delle attività che in qualche modo richiamano delle funzioni di sistema del ruolo del coordinatore stesso. Vedete, il 40% ha meno di dieci ore, ma abbiamo un 60% di coordinatori che ha dedicato più di dieci ore nel mese precedente all'attività di relazione con il territorio, addirittura un 25%, un quarto quindi, che vi ha dedicato più di venti ore.

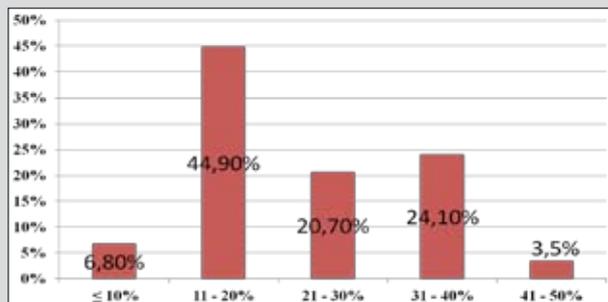
Figura 10 - Attività di relazione con il territorio svolte nel mese di riferimento



Un altro elemento interessante rispetto alle attività gestionali amministrative è emerso rapportandolo al numero di ore d'incarico, cioè al fatto che fosse un incarico part time o a tempo pieno ed esaminando questo dato in relazione ai coordinatori con funzione diretta. Possiamo dire quindi che circa il 50% dei coordinatori con funzione diretta svolge un totale di attività gestionali che incidono meno del 20% sul complesso delle attività svolte.

Però abbiamo una quota di coordinatori, addirittura il 24%, in cui le attività gestionali rappresentano dal 30 al 40% delle attività svolte, quindi dove il peso delle attività gestionali è molto forte nel complesso del loro lavoro.

Figura 11 - Percentuale di attività gestionali-amministrative sul totale delle attività svolte per i coordinatori con funzione diretta



Noi in questo senso avevamo anche chiesto ai coordinatori di darsi una definizione del ruolo, cioè di autodefinire il proprio ruolo e in questo senso un riscontro c'è stato dal fatto che il 25% dei coordinatori si sono autodefiniti come pedagogisti gestionali cioè, sottolineando l'incidenza di queste attività e di queste funzioni nell'ambito del proprio lavoro.

Su questi aspetti ci sono ovviamente anche altre ricerche che hanno dato delle informazioni interessanti, penso ad esempio la ricerca della Musatti e di Mayer che era stata fatta a livello nazionale, che proprio approfondiva il tema delle attività gestionali, in cui, attraverso delle interviste, si metteva in evidenza come i coordinatori ritenessero positivo lo svolgere un certo quantitativo di attività gestionali anche in relazione proprio al fatto di avere una maggiore consapevolezza e padronanza dell'organizzazione nel suo complesso. Il problema si pone in relazione ai coordinatori che svolgono invece delle percentuali molto alte di attività di gestione, dove di fatto in qualche misura il ruolo rischia di essere snaturato da questo punto di vista.

Ci sono anche i dati ordinati per datore di lavoro: da questo punto di vista è nell'ente pubblico e nell'associazione/federazione, che l'attività del coordinatore viene meno definita in riferimento ad attività di tipo gestionale; nell'associazione/federazione un ruolo puro di tipo tecnico pedagogico è svolto da più del 77% dei coordinatori.

Abbiamo fatto delle analisi statistiche in riferimento alle attività svolte dal coordinatore. Alcuni dati di sintesi sono questi: chi svolge una funzione indiretta - questo ovviamente è un dato scontato, ma di cui abbiamo avuto una conferma statistica - si occupa di un numero più elevato di servizi (8,5) rispetto a chi svolge una funzione diretta (5,7); chi svolge una funzione diretta riserva un maggior numero di ore alle attività gestionali amministrative, rispetto a chi svolge una funzione indiretta: le medie segnalano anche delle differenze molto consistenti, nel caso dei coordinatori con funzione diretta la media è 31,7%; nel caso di coordinatore con funzione indiretta è 9,6%. È una differenza statisticamente significativa.

Più servizi si hanno da coordinare, meno giorni si è all'interno dei servizi e meno incontri si fanno con sottogruppi e educatori e insegnanti. C'è una correlazione diretta rispetto a questi elementi.

Il dato più interessante però riguarda questo tipo di risultato: non considerando il carico di lavoro relativo alle attività gestionali cioè, annullando l'influenza di questo elemento, chi svolge funzione diretta e coordina fino a sei servizi, dedica un numero significativamente maggiore di ore agli incontri con il Collegio degli educatori, alle riunioni con le famiglie e tendenzialmente all'osservazione. Ho detto "tendenzialmente", perché non è un dato che si è dimostrato statisticamente significativo, ma era molto vicino al livello di significatività ed è soprattutto anche la limitatezza del campione che ha inciso su questo risultato.

I coordinatori con funzione diretta che seguono più di sei servizi, dedicano meno tempo alla documentazione, quando dico meno tempo parlo sempre di dati, di differenze statisticamente significative e più tempo alle consulenze telefoniche; in generale anche chi svolge funzione indiretta, più servizi ha da coordinare, più ore dedica alle consulenze telefoniche e alle comunicazioni tramite rete informatica, agli incontri d'intercollegio.

Questo dato, che a mio avviso è interessante, non l'abbiamo ottenuto andando a cercare subito il limite dei sei

servizi, che è un'indicazione all'interno del piano regionale, ma l'abbiamo ottenuto, confrontando tre, quattro, cinque, sei servizi e via dicendo.

Le differenze significative le abbiamo ottenute sul numero di **sei servizi**, che sembra essere un discrimine forte tra la possibilità di svolgere alcune tipologie di attività che sono sostanzialmente quelle più classiche che caratterizzano il ruolo del coordinatore in termini di supporto al gruppo di lavoro, agli incontri con il Collegio degli educatori e in relazione ai rapporti con le famiglie.

Il tema dell'osservazione è un altro elemento molto importante. Parlando di controllo e valutazione come degli aspetti fondamentali nell'ambito di un sistema integrato di servizi, bisognerebbe credo sottolineare come il primo livello di controllo e valutazione, direi forse anche il più sostanziale, sta nel fatto che il coordinatore possa effettivamente andare all'interno dei servizi e vedere quanto accade.

Un po' preoccupante è il dato sui coordinatori che hanno più di sei servizi, proprio in relazione a quello che si diceva prima, di come questa attività tende a caratterizzarsi anche molto in chiave di consulenza a distanza.

Voglio solo sottolineare un ultimo dato che riguarda i bisogni formativi del coordinatore, perché abbiamo chiesto ai coordinatori di segnalare le tematiche su cui sentono il bisogno di essere aggiornati e formati; potevano indicarne fino a tre. C'è una prevalenza assoluta del tema delle gestioni e delle dinamiche di gruppo, ma più in generale della gestione del gruppo, perché altre tematiche possono essere ricondotte a questo tema e a quello delle famiglie, altro tema ritenuto fondamentale e su cui si sente il bisogno di formazione; dato quest'ultimo che è stato confermato anche per i coordinatori più giovani, cioè per quelli che hanno meno di 35 anni. Quindi "gestione dinamiche di gruppo" e insieme "osservazione" e "famiglie", sono le tematiche rilevanti che si ritiene importante approfondire sotto il profilo formativo.

Antonio Gariboldi

Gli scopi dei Focus Group sono stati quelli di fare un approfondimento qualitativo, perché dal questionario ci rendevamo conto che alcune informazioni ci mancavano, non erano proprio molto chiare.

Il primo approfondimento è stato fatto sul tema delle funzioni del coordinatore. Gli intervistati sono 16 coordinatori pedagogici, 16 persone che hanno dato quella che è la loro visione del loro ruolo. Di conseguenza alcuni colleghi si ritroveranno in questa descrizione, altri invece no, poiché si tratta di un campione limitato. Ma è un affondo interessante, molto caldo.

L'altro approfondimento ha indagato le attività realmente svolte, le problematiche che il coordinatore incontra nel suo lavoro e il raccordo con gli altri servizi.

I due focus group si sono svolti contemporaneamente e prevedevano un conduttore che non poteva esprimere opinioni personali, una sorta d'intervistatore, un osservatore non partecipante e otto intervistati che provenivano da diversi Enti gestori, sia privato convenzionato che ente pubblico. Le interviste sono state registrate ed analizzate dal gruppo di ricerca.

Sono state poste otto domande su questi temi: le funzioni principali svolte dal coordinatore; descrivere una settimana tipo; le problematiche che s'incontrano più frequentemente nel ricoprire il proprio ruolo, nel proprio cercare di definirlo; cosa il coordinatore riesce a mettere in atto per creare e sostenere un rapporto tra i diversi servizi, cioè all'interno della rete come funziona e cosa fa.

Per quanto riguarda il ruolo e le funzioni pedagogiche del coordinatore, emergono una pluralità di situazioni, di profili professionali abbastanza particolari: si differenziano per incarichi assegnati, per numero di servizi coordinati, per tipologia di servizi, per il fatto se l'incarico è ricevuto da un unico o più enti gestori, per coordinamento diretto o indiretto dei servizi o entrambe le cose, per lo svolgimento di attività prettamente tecniche pedagogiche o gestionali e amministrative.

Rispetto all'incarico assegnato, nonostante fossero soltanto in 16, sono emersi vari profili professionali:

Il coordinatore gestore di nido privato, cioè colui che gestisce il proprio nido, svolge sia attività tecnico pedagogiche che gestionali, essendo anche gestore; poi in questo caso esercita anche una funzione di coordinamento e consulenza pedagogica presso altri servizi privati.

Il coordinatore di servizi ad ente gestore privato che svolge una funzione di coordinamento diretto dei servizi: ha un mandato che implica attività tecnico pedagogiche, ma anche gestionali e amministrative.

Il coordinatore di servizi ad ente gestore privato con funzione di coordinamento indiretto sui servizi, svolge un lavoro strettamente tecnico pedagogico, su attività finalizzata alla qualificazione e integrazione del sistema, quindi sta un po' all'esterno del singolo servizio, facendo riferimento ad una federazione.

Il coordinatore di servizi ad ente gestore pubblico ha responsabilità diretta su un numero di servizi limitata, con l'incarico di seguire anche alcuni progetti o iniziative specifiche con mandato di tipo tecnico pedagogico.

Il coordinatore di servizi ad ente gestore pubblico che ha incarichi da più ente gestori, come Unioni o Associazioni di Comuni, svolge sia funzione di coordinamento diretto che indiretto di tipo tecnico pedagogico, ma anche di tipo gestionale e amministrativo, anche se più limitate, con il ruolo anche di supervisore e controllo sui servizi privati presenti nel territorio.

Una pluralità di mansioni che potremmo definire come funzione di coordinamento di livello differente. Dai focus group e dei questionari abbiamo definito tre livelli del coordinamento: il **primo livello** è una funzione di coordinamento che supporta e accompagna fundamentalmente il gruppo educativo dei singoli servizi nella progettazione, nel lavoro riflessivo sulle pratiche e anche nel sostegno diretto rispetto alla relazione con i genitori.

Quali sono le attività svolte, le più frequenti? Sono appunto incontri di equipe (gli ex collettivi o intercollettivi, o sottogruppo di educatrici, le abbinare, incontri con il personale educativo e non degli stessi servizi); l'osservazione che viene a supporto della progettazione, ma anche di casi, problematiche particolari, di bimbi che appunto richiedono un'osservazione particolare; poi anche la partecipazione ad assemblee, incontri e iniziative con i genitori.

Il **secondo livello** invece che abbiamo individuato è una funzione di tipo più indiretto sui servizi. Quali sono le attività più frequenti che abbiamo trovato? La progettazione della formazione, il coordinamento di progetti che coinvolgono più servizi, quindi di rete diciamo in questo caso, l'organizzazione di iniziative formative indirizzata ai genitori, quindi non solo agli educatori e il monitoraggio della qualità educativa.

Il **terzo livello** invece è una funzione di coordinamento territoriale allargato volta alla costruzione del raccordo con altre agenzie educative, cioè quello che tiene in piedi un po' il sistema formativo integrato. Le attività riconosciute sono appunto la continuità verticale e la partecipazione a progetti, quella orizzontale, lo sviluppo del sistema integrato e la partecipazione a differenti progetti e gruppi di lavoro su base provinciale e/o regionale.

La maggior parte degli intervistati in realtà toccano tutti e tre i livelli, però si collocano su uno piuttosto che su un altro e dipende molto dal mandato che in qualche modo hanno dal proprio datore di lavoro.

Emerge però che il coordinatore si attiva soprattutto sulle funzioni di primo e secondo livello, cioè la maggior parte dei coordinatori che abbiamo intervistato si posizionano sul primo soprattutto, ma anche sul secondo livello ed è prevalente l'attività di primo livello.

L'azione di coordinamento di secondo livello tende ad espandersi in un'attività di rete più articolata cioè, stando all'interno del singolo servizio però faccio anche attività di secondo livello per fare in modo che questo servizio sia in una situazione di rete però esistono coordinatori che hanno un mandato differente, il cui ruolo ha poco in comune con il profilo professionale che storicamente ha caratterizzato il coordinatore pedagogico in Emilia-Romagna. Sono coordinatori che svolgono essenzialmente funzioni di secondo o terzo livello, quindi non hanno gestione diretta dei servizi e hanno un profilo professionale che si qualifica maggiormente nei termini di una figura con funzioni di sistema, da non confondersi con la figura di sistema.

Sulle **attività gestionali** del coordinatore abbiamo fatto un affondo rilevando alcune lamentele dei coordinatori che abbiamo intervistato. Il coordinatore esercita attività di tipo gestionale amministrativo in modo differente a seconda dell'incarico che ha ricevuto. Tali attività sono: procedure d'iscrizione, gestione e mantenimento della struttura, costruzione del budget annuale, gestione del personale, gestione di procedure di certificazione della qualità.

Gli intervistati sostengono di svolgere spesso, attivandosi nelle attività gestionali organizzative, una sorta di funzione filtro. Una nostra collega dice "Io sono praticamente il punto di riferimento per tutto quello che riguarda la parte di gestione della struttura e delle manutenzioni, che poi passo ad altri uffici, però arrivano a me. Rispetto a questo anche nella relazione con i genitori ho questo doppio ruolo" e il fatto di avere questo doppio ruolo viene posto chiaramente come un dato critico.

Il coordinatore di servizi pubblici per esempio può svolgere alcune funzioni gestionali amministrative, come predisposizione di turni e sostituzioni del personale. La collega dice "Mi viene chiesto anche di gestire il personale: se una collega ha bisogno di un giorno di ferie, lo chiede a me. Se c'è da lavorare sui due turni che non funzionano, vengono chiesti a me".

Il coordinatore gestore invece, quello che ha il proprio nido, svolge tutte le funzioni, sia quelle pedagogiche che quelle gestionali in modo continuativo. Su questo sono interessanti alcune riflessioni espresse. La collega dice "Sono praticamente onnipresente da questo punto di vista: dentro al nido, dove sono gestore e titolare, coordino i collettivi, i genitori, la formazione. La mia possibilità di agire all'interno del nido è importante, perché posso rimanere tutte le ore che voglio e che mi servono, perché sta dentro la mia possibilità di farlo, la possibilità economica di svolgere questo lavoro".

Emerge un dato, che è quello della disponibilità di tempo e di risorse, che il coordinatore dice invece di non avere quando poi si trova a svolgere la sua funzione per altri enti, diversi dal proprio nido: "Nel mio nido non faccio assolutamente il calcolo delle ore, lavoro quanto devo lavorare, un periodo di meno, un periodo di più, ma a seconda di quello che ho in testa, arrivo sempre in fondo, indipendentemente dal numero di ore che devo usare. Diverso e molto più difficoltoso è quando sei coordinatore esterno per un altro nido privato che dà un incarico di tot ore e devi stare all'interno di quelle ore".

Sulla definizione delle attività svolte in una settimana tipo i nostri intervistati hanno trovato una discreta difficoltà: non ci sono dei pattern stabili, essa varia a seconda dei periodi dell'anno. Emergono alcune costanti: intanto l'elevato numero di incontri o riunioni quotidiane sempre con soggetti differenti, molte riunioni con grande varietà di temi e di interlocutori, nelle quali ogni volta occorre togliersi una maschera e mettersene un'altra. Una cosa abbastanza complessa.

Le riunioni sono varie, con i gruppi educativi, gli incontri di coordinamento, con i genitori, con gli amministratori e questa varietà è da alcuni posta come aspetto un po' critico. "Anche per me la settimana tipo è una settimana molto poco tipica, cambia abbastanza continuamente. Poi se durante la settimana, che di solito è sempre piena di riunioni, le quali si alternano, non sono infatti sempre le stesse tutte le settimane, se non ci sono riunioni, cerco di avere una mattina a disposizione per i nidi, che vuol dire che vado al servizio. Se c'è bisogno, anch'io faccio osservazione nelle sezioni, a volte questo viene programmato su bisogni specifici". Pare che la presenza diretta all'interno del nido sia da ritagliarsi tra una riunione e l'altra, anche se ci sono anche altre esperienze in questo senso: "Faccio un giro magari almeno in un nido alla settimana o prima del collettivo o per saggiare un po' il terreno, o per vedere alcune questioni che di volta in volta ci sono in campo, in modo da prepararmi per il collettivo", però più rare.

Le difficoltà comuni sono: la mancanza di tempo; troppe riunioni e troppa gestione; difficoltà a mantenere una regolarità di rapporto con i servizi, nel senso che non si riesce a vederli con continuità; difficoltà ad effettuare le osservazioni, perché "le facciamo spesso nei ritagli di tempo"; come segnalato anche da Gariboldi c'è il problema dei servizi che vengono coordinati attraverso il telefono o la mail. Forse sto esagerando, provo.

Quello che viene detto da parte di quasi tutti è la difficoltà a rielaborare, cioè non avere il tempo per elaborare e quindi poter affrontare in maniera più preparata le varie situazioni che si incontrano nella relazione con i servizi.

Emerge dunque una frustrazione degli intervistati nello svolgere adeguatamente le funzioni tecnico pedagogiche di primo livello presso i servizi, a causa di richieste più connesse agli altri due livelli che sono funzioni gestionali amministrative anche se le funzioni gestionali amministrative per alcuni sono molto importanti per svolgere l'attività del coordinatore di primo livello.

Altra problematica del ruolo di coordinatore che abbiamo individuato è la **gestione delle relazioni e dei gruppi**. Abbiamo utilizzato il termine di mediazione simmetrica con il gruppo educativo quando c'è una gestione della relazione dei gruppi educativi con estrema vicinanza. Emerge per alcuni colleghi la mancanza di una formazione adeguata per la gestione dei gruppi, delle dinamiche di gruppo oltre ad una mancanza di tempo per le funzioni di primo livello. Emerge anche una resistenza al cambiamento che il pedagogo trova nel lavorare con il personale dei servizi. È interessante il rapporto di vicinanza con il personale che costruisce delle relazioni non superficiali, che poi possono creare dei problemi quando si esercita un ruolo più direttivo. Lo spiega bene la frase di una collega "Per quanto non sia in sezione, comunque sono all'interno della scuola e ho un rapporto con le ragazze che da una parte è veramente molto facilitante, c'è un rapporto molto vicino, perché riesci a capire le problematiche e le difficoltà che loro trovano, una forma di empatia, le riscontri e le vedi. Dall'altra a volte però devi riuscire a mantenere una certa professionalità - che in realtà poi si potrebbe dire distacco - comunque non far passare altri messaggi che a volte non è facilissimo nel meccanismo". Questa difficoltà subentra quando si parla delle indicazioni di tipo più gestionale amministrativo che il coordinatore deve fare e deve far passare nella relazione con il personale.

Rispetto alla resistenza al cambiamento, questa frase dice "La difficoltà che incontro tutti i giorni è la poca abitudine al confronto delle persone con cui ho a che fare, una rigidità al dialogo. Quello che incontro è proprio questa rigidità al confronto, perché si è sempre fatto così. Si instaurano relazioni non superficiali con il personale che creano difficoltà nell'esercitare il proprio ruolo quando necessita di azioni più direttive e di responsabilità". Questo è uno degli aspetti cruciali.

Rispetto invece alla mediazione asimmetrica, è quella che si individua di più rispetto all'Amministrazione. Viene definita una sorta di relazione di radice gerarchica tra Amministrazione e personale educativo, nella quale il coordinatore pedagogico sta in mezzo. Tale radice gerarchica stona fortemente con quella paritaria che abbiamo identificato prima come mediazione simmetrica. Questa doppia faccia del ruolo di mediazione è un nodo problematico, difficile da sciogliere. Una frase di una collega è interessante "C'è anche il fatto di essere un anello di una catena che è messo lì tra l'incudine e il martello a volte, per cui ti arrivano delle direttive sul piano dirigenziale, che poi devi trasmettere ed andare, cioè lo devi fare, c'è la visione gerarchica. Io invece ho l'altra visione che è quella che porta indietro e non sempre c'è l'ascolto. Questo è un ruolo che io definisco cuscinetto, di essere davvero in mezzo, cioè a volte ti senti che sei in mezzo ad alcune problematiche e devi restituire ai collettivi tranquillità, oppure essere promotrice di progetti, promuovere tutto quello che riguarda la qualità e anche la relazione con i genitori. Dall'altra parte invece hai delle rigidità, tipo appunto quella che proviene con il settore personale, ma anche appunto direttive che provengono dall'aspetto sempre gestionale amministrativo e stai in mezzo lì dove trasporti praticamente le notizie", quindi le due situazioni spesso insieme non tengono.

Un altro problema è dato dall'inadeguatezza del rapporto risorse-obiettivi, per il quale viene messo l'accento sul tempo economico e si tratta di un tempo permanentemente insufficiente.

La **scarsità della risorsa-tempo** mette il coordinatore in una situazione costantemente frustrante. Ha imparato a convivere, però si evidenziava dagli intervistati che è una dichiarazione di sopportazione della situazione. "Dove il gestore che, per problematiche economiche, ti chiede di stringere e ti dice che devi fare il collettivo in 40 minuti, fai un po' fatica. Sento che c'è sempre meno tempo per tradurre quello che le Amministrazioni richiedono in situazioni possibili per il gruppo di lavoro, per gli educatori, cioè si richiedono cambiamenti importanti in tempi praticamente incredibili".

C'è anche il problema di **scarsa definizione del mandato**, che fa un po' pensare anche alla diversa idea di coordinatore pedagogico che c'è tra amministratore e educatore. "Come riferimento di sei Comuni, è un po' difficile inquadrare il mio ruolo, perché poi ogni Comune ha delle richieste specifiche". Una dichiarazione ci sembra molto emblematica: "Da un Comune in particolare, mi è stato richiesto di entrare pochissimo nel nido, di non avere alcun contatto con i genitori assolutamente e di programmare le osservazioni, nel senso di comunicare preventivamente la mia presenza nel nido, però per non più di una volta al mese, per fare delle

osservazioni. Altri Comuni invece mi chiedono di entrare al 100% nel nido e mi danno carta bianca. Un altro Comune mi fa un elenco di cose da fare e da non fare. C'è una convenzione tra i Comuni che definisce alcune tue funzioni, ma queste poi vanno ridefinite continuamente con la singola Amministrazione Comunale in base alle loro organizzazioni pregresse e in base al loro modo di fare, nel senso che si è sempre fatto così e quindi vogliono continuare a fare così. Fai molta fatica anche, perché tu hai un'idea di coordinamento pedagogico e sei in mezzo a queste situazioni un po' che tirano da una parte e dall'altra".

C'è difficoltà a gestire una **pluralità di interlocutori**: però la pluralità degli interlocutori e la pluralità delle attese e delle aspettative con cui si misura il coordinatore pedagogico sono un dato di fatto piuttosto stabile. La pluralità delle richieste a volte genera anche l'insoddisfazione di dare delle risposte un po' parziali, frettolose e incomplete, proprio devi chiudere il cerchio, bisogna tenere sempre un po' tutto e questo crea un po' di difficoltà.

Tra le problematiche che mettono maggiormente in difficoltà i coordinatori c'è il problema del doppio ruolo. In riferimento all'utenza, la funzione di mediazione viene compromessa. In questo caso soprattutto si compromette a funzione specifica del primo livello, cioè la relazione stretta con il gruppo educativo. Una collega dice "Una delle difficoltà di questo ruolo è proprio quello di riuscire a tenere separate le due figure che lavorano nella stessa struttura, anche rispetto alla relazione sia con gli educatori che con le famiglie. È un po' una doppia faccia. Arrivano a me richieste come pedagoga di supporto per quanto riguarda gli aspetti educativi, ma anche lamentele, perché arrivano anche quelle rispetto alle questioni di struttura, però poi noi siamo sempre noi".

L'**isolamento** è un'altra problematica che viene indicata. "L'essere da soli è una problematica, nel senso che la cosa positiva che negli ultimi anni è nata, è che ci siamo conosciuti e abbiamo avuto la possibilità di relazionarci tra convenzionati e quindi conoscerci. Ci sono state occasioni di confronto". "Essendo un gruppo, in questo caso il coordinamento pedagogico territoriale, nel senso il coordinamento che può essere all'interno dell'Unione di Comuni, di un territorio, c'è la possibilità di lavorare in équipe e di un confronto".

Un'opportunità in questo senso è sicuramente quella che riguarda la possibilità nel Coordinamento Pedagogico Provinciale di confrontarsi e di avere dei momenti di non solitudine, che appunto viene definito come un confronto molto importante che fa la differenza nel nostro lavoro.

Altri aspetti individuati: la difficoltà della verifica, una collega dice per esempio "Imposto il lavoro, progetto, programma; poi faccio però la fatica fisica a verificare sul posto se queste cose vengono fatte oppure no", oppure la difficoltà a definire dei criteri osservativi.

La mancanza di tempo per la riflessione e l'elaborazione, l'abbiamo già detto; la difficoltà a trovare tempo per stare nel servizio e l'impossibilità di tenere tutto sotto controllo. Che è una cosa invece richiesta al coordinatore.

Un altro aspetto, per collegarci al tema del seminario di oggi, è come il coordinatore sta all'interno del **sistema integrato**. Emerge soprattutto l'integrazione tra settore pubblico e privato. Questo è un aspetto che qui nel territorio modenese sicuramente c'è, è presente, è stata raggiunta. Si tratta di una relazione che da controllo si è trasformata in collaborativa, in quanto si basa generalmente sul confronto reale e su progetti concreti e condivisi. "Adesso negli anni si è trasformata in una collaborazione sia a livello amministrativo, ma anche con il coordinamento pedagogico. Negli ultimi anni addirittura per la formazione sono presenti sia i coordinatori pedagogici comunali che convenzionati, è una cosa di questi ultimi anni".

Il lavoro di rete riguarda soprattutto i seguenti temi: percorso qualità, documentazione, formazione, continuità e con i Consigli di gestione.

L'integrazione con altri ambiti culturali, sociali e sanitari è meno rosea, il coordinatore pedagogico promuove relazioni periodiche: "altra cosa, la famosa zona grigia, è quella di attivare dei percorsi molto stretti con i servizi sociali, il lavoro che si fa dietro le quinte, il servizio materno infantile. Quindi c'è un'attivazione soprattutto da parte mia" - dice una collega - "proprio di avere dei progetti molto specifici e molto particolari su quella determinata situazione. Sono arrivata a superare lo scoglio, un percorso lungo undici anni per creare una

collaborazione vera con i servizi”.

Quali sono le azioni che fa il coordinatore pedagogico all'interno della rete territoriale dei servizi individuate dai 16 intervistati? Il processo d'integrazione che riguarda tutte le scuole; il centro di consulenza per la famiglia dell'arcidiocesi (FISM); il protocollo sul tema dell'abuso sui minori; il centro per le famiglie; il consultorio familiare per quanto riguarda il sostegno in particolare alle mamme o gruppi di allattamento; la neuropsichiatria infantile; il servizio di consulenza educativa; la biblioteca; gli accordi di programma per l'integrazione dei disabili; i piani di zona; il sostegno alla genitorialità; gli sportelli di consulenza; i progetti di circoscrizione.

Roberto Maffeo

Ci sono alcuni aspetti che paiono pregnanti in relazione al nostro seminario.

Il primo di questi aspetti è la chiarezza di mandato. Il coordinatore pedagogico non ha un mandato chiaro, quello che è emerso nella nostra ricerca è che i coordinatori si trovano un po' spersi rispetto a tantissime richieste a cui devono in qualche modo rispondere, con il rischio di fare un po' di tutto e di fare delle cose che poi alla fine non vengono concluse, non vengono fatte adeguatamente.

Il problema della chiarezza di mandato emerge prevalentemente rispetto agli amministratori, quindi agli Enti che danno gli incarichi ai coordinatori e in misura minore anche rispetto alle educatrici.

Questa poca chiarezza di mandato si rispecchia anche in un altro dato. Una delle domande a cui dovevano rispondere i coordinatori pedagogici era: dove si sentono effettivamente efficaci e quanto. Una delle situazioni in cui si sono dati un voto più basso, quindi si sono sentiti poco efficaci, è risultato nella possibilità d'incidere nelle politiche sulla famiglia, sui bambini, del territorio o dell'Ente in cui operano. Insieme all'effettiva poca chiarezza di mandato, lascia un po' di amaro nei coordinatori, una situazione di frustrazione.

Per contro i coordinatori sembrano avere abbastanza chiaro invece chi vogliono essere, un'idea propria d'identità che è quella di tenere in rete le persone, quella di far sì che le persone e/o le situazioni stesse, i gruppi, riescano a trovare delle soluzioni ai problemi. Richiamando quello che si diceva prima contro la medicalizzazione dei servizi, cioè il vedere il coordinatore pedagogico come medicina per risolvere i problemi dei servizi e della scuola, il coordinatore pedagogico ha invece un'idea di funzionare sì come attore del cambiamento, ma non proponendo delle ricette, non entrando come immediata risposta.

Emerge spesso nelle dichiarazioni dei coordinatori il fatto che però questo tipo di azione richiede un tempo che generalmente non è dato.

Un altro aspetto che emerge, nel rapporto con il servizio stesso, è il problema del tenere la giusta distanza con i servizi che si coordinano, l'equilibrio tra lo stare dentro alla pari o lo stare fuori come esterno. Il coordinatore pedagogico nel proprio ruolo ha questa situazione di mediazione, di mezzo, per cui non è dentro e non è fuori del tutto e questa situazione viene segnalata come faticosa, però vissuta come parte integrante del proprio lavoro.

Le caratteristiche di questa distanza dipendono molto anche dal sistema organizzativo nel quale il coordinatore è inserito: se è un ente grande con molti servizi per il quale il coordinatore agisce più sulla distanza o se è un singolo servizio nel quale il coordinatore è direttamente interno al servizio.

Il professor Gariboldi ha segnalato in maniera forte la correlazione tra funzioni attribuite e numero di servizi coordinati, che determina il carico di lavoro sul coordinatore soprattutto là dove egli ha anche un ruolo che comprende aspetti non solo puramente pedagogici, ma anche gestionali, organizzativi e a volte amministrativi.

Questi ruoli sono effettivamente funzionali allo svolgimento del lavoro del coordinatore: anche il professor Guerra stamattina diceva che il coordinatore pedagogico si sporca, è un coordinatore che sta in mezzo alle cose, perché non si può dare una situazione educativa senza un contesto. Una situazione relazionale educativa dove si vuole ottenere un risultato in termini educativi (per un bambino non già pronto, già dato, a cui tutto si deve uniformare) è un contesto che modifica, che porta dei cambiamenti; la situazione stessa ha una grande

importanza e il coordinatore quindi deve essere capace di entrare nell'organizzazione e poterne anche gestirne le situazioni. Un ruolo di coordinamento quindi non solo di supporto, ma anche gestionale, però non di gestione direzionale dall'alto, ma una gestione che mette invece in relazione tutte le risorse della situazione per ottenere il miglior risultato.

Due concetti riguardano la rete che abbiamo analizzato su due livelli: tra servizi educativi e tra i diversi servizi che si occupano di bambini 0-6 anni.

Nel nostro campione di coordinatori della nostra Provincia è emersa in maniera abbastanza evidente una forte, se non una completa, soddisfazione per quanto riguarda la rete tra i servizi, intesa come collaborazione e non più come un essere uno di fianco all'altro, ma come poter partecipare alla costruzione, alla progettazione di cose comuni, un essere tutti insieme.

A questo certamente il fatto di avere un Coordinamento Pedagogico Provinciale ha contribuito, ma certamente ha contribuito anche il clima di collaborazione tra i servizi su tutta la Provincia: questo è stato un aspetto sul quale amministratori, coordinatori e anche gli educatori hanno camminato insieme alla pari.

L'altro livello della rete è quello invece con tutti gli altri servizi che si occupano di famiglie e bambini 0-6 e con questi è emerso che ci sono tanti collegamenti, tanti progetti in atto, tante situazioni, soprattutto a livello di operatori. I coordinatori si trovano coinvolti insieme ai loro servizi dentro a dei progetti che alle volte essi stessi attivano, oppure sui quali alle volte sono coinvolti dagli altri servizi del territorio. Si sente però ancora come carente la partecipazione dei coordinatori al tavolo di regia, ai momenti di decisione e di coordinamento di rete, all'interno comunque del processo decisionale sulla rete.

Un altro aspetto che emerge rispetto al rapporto con il territorio è una non chiarezza: non parliamo tutti la stessa lingua. Alle volte ciò avviene anche tra coordinatori: non tutti vediamo le stesse situazioni, ci sono diversi livelli di coordinamento pedagogico - chi si occupa solo dei servizi, chi si occupa di rete tra servizi educativi e chi si occupa di rete con gli altri servizi (sociali, culturali, sanitari, ecc.) - le visioni non sempre coincidono anche se tutti in qualche modo hanno a che fare gli uni con gli altri. Su questo aspetto ancora c'è poca chiarezza anche tra i coordinatori, anche nella condivisione di cosa si intende per rapporto con il territorio.

Anna Pelloni

Nonostante questa difficoltà di chiarezza al coordinatore pedagogico è assegnato un ruolo importante nel sistema dei servizi per l'infanzia.

Noi oggi possiamo dire quali sono le colonne portanti del nostro sistema. Una di queste è la figura del coordinatore pedagogico, così come strutturata nella sua presenza diffusa sul territorio e nel suo coordinamento dei livelli provinciale.

Fin qui abbiamo costruito insieme all'università il percorso di formazione di questa figura; abbiamo costruito nei diversi territori questo ruolo nelle singole scuole, parlo sia di nidi che di scuola dell'infanzia in tutte le tipologie di intervento, indipendentemente dalla titolarità pubblica, privata, paritaria. Questa non è cosa di poco conto. Io queste cose le racconto nelle altre Regioni: mi guardano con due occhi così, quasi mi vergogno, perché sono in imbarazzo da quanto sono distante.

Allora costruito il ruolo, la rete organizzativa diffusa, noi dobbiamo fare un lavoro di stabilizzazione di queste figure. È la prima cosa che ho notato, quella che occorre fare in modo che queste figure, essendo una delle colonne portanti, siano stabili, nel possibile voglio dire, sappiamo che non possiamo assumere, ... ci aspetta questo colleghi miei: trovare nei modi possibili il fatto che questa sia davvero colonna portante, perché ci garantisce.

Teresa Marzocchi

Parlando di identità del coordinatore, in molti interventi si richiama il percorso formativo che meglio possa attrezzare chi si indirizza verso questo lavoro.

Nei gruppi di maggio, alcuni interventi hanno posto il problema della **formazione universitaria** che, vista la complessità del lavoro che il coordinatore pedagogico deve svolgere, sembra essere avulsa dal contesto pratico in cui egli si verrà a trovare. Ciò si evidenzia quando i laureandi, per conseguire la laurea specialistica, entrano nei servizi per svolgere il tirocinio. Faticano a capirne le logiche e le diverse sinergie, con la conseguente difficoltà a muoversi all'interno del servizio stesso. Sarebbe auspicabile avere una maggiore collaborazione tra mondo accademico, università, e servizi per conseguire un'ottimale formazione che preveda un rimando pratico (servizi) alla teoria (Università) e viceversa. Il tirocinio potrebbe essere lo strumento ideale per realizzare ciò, a patto che fosse seguito in modo più attento dai docenti e anche dai tutor presenti nel servizio. In sintesi occorrerebbe migliorare il rapporto con l'Università. A questo proposito sarebbe anche necessario che gli organi competenti (Regione ed Università) definissero in modo inequivocabile il titolo accademico necessario per essere coordinatori pedagogici.

Va implementata la formazione di questa figura ed è uno studio ricercativo. Se siamo arrivati con l'Università a capire i contenuti pedagogici della formazione di questa figura professionale, bisogna che noi studiamo un altro pezzo di professionalità di questa figura se davvero deve essere la colonna portante e cioè bisogna meticciarla. Mi dite alla fine di un convegno "Questi Sindaci devono imparare a parlare in termini più pedagogici", e dall'altro canto i Sindaci mi dicono "Questi coordinatori devono cominciare a piantare i piedi per terra". Se i coordinatori pedagogici sono la colonna portante del nostro sistema, bisogna che facciano loro sintesi di questo, che aprano la loro formazione dalla pedagogia anche a qualcos'altro. Questo qualcos'altro io non lo so che cosa è. So che dovete parlarvi tra politica territoriale ed istituzione organizzativa degli Enti locali e dobbiamo costruire questa cosa. Come, me lo direte voi, tra lo studio e la ricerca, in un percorso di ricerca - azione, io spero che al prossimo seminario, tra due anni, mi sappiate dire chi è, ruoli, formazioni e competenze. Questo è strategico. Solo così io posso garantire questo ed è il mandato che io vi chiedo da qui a là e spero che questo vi dia conto e vi dia ritorno dell'importanza che io riconosco a quello che avete messo insieme con questo ruolo tutti, da chi l'ha pensato, c'è Lorenzo qua, a chi l'ha portato avanti, ai miei uffici, ma anche soprattutto a quelli che sui territori hanno costruito quest'esperienza.

Teresa Marzocchi

Il coordinatore pedagogico per lo più, ma non in termini esclusivi, dal nostro punto di vista è formato in una laurea magistrale per pedagogista, che è subentrata negli anni ad altre formazioni precedenti, attraverso la trasformazione che ha avuto il mondo dell'università.

È una laurea che prevede una componente centrale di natura pedagogica e intorno a questa evidentemente prevede competenze di natura didattica, sociologica, informatica e poi storica, filosofica, ovviamente come previsto anche dalle tabelle che regolano questi settori.

Noi l'anno prossimo dovremmo arrivare a una modificazione di questo percorso di formazione, per motivi anche tecnici, perché è cambiato il sistema dei crediti formativi universitari. Dopo alcuni anni in cui avevamo sperimentato questo corso, direi anche positivamente dal punto di vista della sua accoglienza sul mercato dei nostri laureati, dobbiamo arrivare a una sua ridiscussione e la scadenza è per il momento il 30 novembre del 2012.

Io credo che si debbano cavalcare due strade: da un lato quella più facile di vedere quali sono le competenze che è necessario integrare all'interno di questo servizio. Io credo che sicuramente qualche elemento di più di sociologia dell'organizzazione, di natura normativo giuridica, di economicità del welfare, che sono tematiche abbastanza interessanti, neanche più nuove, perché sono poi tanti anni che le coltiviamo, in parte anche presenti. Credo che un discorso d'integrazione vada fatto nei confronti di una figura che di queste competenze ha bisogno; ma credo che l'operazione più difficile e più coraggiosa nella relazione moriniana fatta valere prima da Sandra Benedetti, sia quella d'interrogare le discipline che già ci sono per vedere quanto hanno al loro interno elementi di natura interdisciplinare o transdisciplinare, o comunque in cui la stessa disciplina non

viene letta con un'epistemologia stretta che non sa dialogare con le altre discipline. Vorrei rivendicare che non si tratta soltanto di aggiungere qualche pezzullo di cultura esoterica proveniente da altri ambienti culturali, ma si tratta di capire cosa vuol dire per la formazione pedagogica di un intellettuale oggi contenere anche all'interno del concetto di pedagogia le cose che sono state dette. Non m'interessa soltanto che un pedagogista sappia qualcosa di sociologia delle organizzazioni, ma m'interessa che un pedagogista capisca che educare vuol dire interessarsi di organizzazione, che non è possibile l'educazione al di fuori di un contesto che non sia appunto organizzato e del quale si conoscono le regole di funzionamento, la letteratura, le teorie interpretative e via dicendo.

È in questa direzione secondo me che bisogna operare e quindi mi va bene la parola integrazione, però noi all'Università siamo troppo abituati a un'operazione d'integrazione che è semplicemente un aggiungere dei crediti, magari togliendone qualcun altro, e quest'operazione non risponderebbe all'esigenza che è stata segnalata.

Luigi Guerra

Mi chiedo in modo interrogativo e sempre in un'ottica critica, quanto anche riusciamo (e qui mi sento come parte in causa come docente universitario, che contribuisce ad un certo tipo di cultura e ad un certo tipo di formazione) a formare gli insegnanti, in una direzione che non sia soltanto di vendita, di consumismo momentaneo, come nella direzione di chi potrebbe essere un venditore, piuttosto che un costruttore di cultura.

Rispetto a questo, a volte c'è l'impressione, la sensazione che, nonostante si voglia andare, come personalmente vorrei, in una direzione diversa, sembra di trovarsi costretti in una gabbia dove il mondo dell'educazione sembra privo di un proprio ideale da perseguire.

Ieri Luigi Guerra diceva che il coordinatore pedagogico è un professionista per l'infanzia e parlava di una formazione che portasse poi il coordinatore ad un riconoscimento dei reciproci ruoli, funzioni, competenze ed un profilo che chiede competenza nel confronto, nel saper riflettere, raccogliere, disseminare le buone prassi, sempre in un'ottica di lungo respiro e di educazione permanente, di un'educazione che non può finire in un mondo continuamente in trasformazione, se non si vuole che ci sia qualcuno che domina e qualcuno che sia dominato. Questo vuol dire allora non aumentare nuovi saperi. Non è che ci debba essere forse qualche sapere specifico, ma io credo che sia un'ottica in cui non ci sia una frammentazione rispetto ad una certa lettura, ma che i vari puzzle vengano ricomposti per identificare la cornice all'interno della quale noi dobbiamo collocare e definire un'idea di educazione e di cultura.

Maria Lucia Giovannini

Devo dire che noi tutti gli anni a Reggio Emilia facciamo, in occasione della giornata dei diritti dei bambini, un evento in cui si mettono sul palco anche i nostri studenti, si fanno degli inviti, abbiamo avuto persone importanti, cerchiamo di portare un po' il mondo dentro nella nostra facoltà, in modo tale da aprire anche la testa dei nostri studenti che sono futuri insegnanti, futuri educatori anche probabilmente futuri coordinatori pedagogici. È necessario che diventino strabici, cioè che guardino al territorio e poi che guardino anche al mondo.

Maria Giuseppina Bartolini Bussi

Se noi vogliamo che le competenze pedagogiche dei coordinatori trovino una ricaduta operativa, secondo me quella è una figura che va potenziata con altri contenuti specifici disciplinari; secondo me deve saper leggere i bisogni del contesto in senso lato e quindi cercare di uscire dalla problematica della qualità della singola scuola, o del gruppo di scuole di cui è responsabile; deve saper leggere gli assetti amministrativi e quindi organizzativi, normativi, in cui i servizi operano e che sono diversi, a seconda che operi nel pubblico, nel privato o nel terzo settore; credo che debba saper fare un po' di conti, soprattutto chi sta nel privato e quindi deve essere un po' più sensibile agli aspetti economici delle questioni; credo che debbano sviluppare una capacità,

che ormai secondo me è centrale in tutta la Pubblica Amministrazione, di valutare i servizi.

Daniele Silvestri

In altre regioni si stanno percorrendo strade diverse ma sempre con l'obiettivo di garantire un coordinamento ai e tra i servizi educativi.

A fine carriera mi sono detta: vorrei in un certo senso lasciare un'eredità, perché mi rendevo conto di quanto importante era, in una situazione priva di collegamenti, istituire la figura del coordinatore pedagogico di sistema. All'interno della FISM anche in Veneto esiste la figura del coordinatore, però è la figura di primo livello, cioè una figura interna.

Aiutata anche da Lucia Trevisan di Verona e da dei miei colleghi dell'Università Salesiana, alla quale ho presentato questo progetto - lo IUSVE istituto universitario salesiano di Venezia collegato con l'Università di Roma - ho istituito questo master. Qual è la sua caratteristica? Di mettere insieme professionalità, quindi educatori e insegnanti, che provengono da realtà diverse, quindi dalla FISM, dalle cooperative, dalle scuole statali, comunali, in un certo senso avere un luogo, quello di cui voi avete detto "È importante che ci sia un luogo". Noi l'abbiamo creato, facendo formazione.

Adesso siamo all'ottava edizione di questo corso e in un certo senso si sta costruendo una rete, perché noi puntiamo soprattutto alla formazione non solo ai saperi professionali, ma anche all'integrazione personale, perché crediamo molto che lo strumento del proprio lavoro è la persona, è lei che fa la differenza e allora noi abbiamo degli obiettivi.

L'obiettivo è quello di conoscersi per conoscere, quindi distinguere ciò che appartiene a me da quello che appartiene agli altri. Perciò facciamo tutto questo lavoro e il mio compito di coordinatrice, oltre che da un punto di vista didattico, è anche quello di creare quel tessuto affettivo nel quale l'apprendimento avviene. Per questo tre o quattro giornate durante l'anno andiamo nelle colline, per esempio bellunesi o nei colli Euganei, passiamo lì tre o quattro giorni e facciamo questi gruppi, noi li chiamiamo LIP, laboratori d'integrazione personale, dove ci sono degli psicoterapeuti, due miei colleghi, il professor Marchioro e il professor Gianoli, che tengono questi gruppi per dare la possibilità alle persone di conoscersi maggiormente.

Io volevo farvi vedere le stimolazioni che diamo alle nostre allieve e quello che per noi significa appunto coordinare, saper mettere insieme, ordinare, dare significato. Siccome non abbiamo la rete, noi abbiamo usato il cielo.

Siamo andati addirittura a smuovere Anassagora che diceva che "l'astronomia è il prototipo della conoscenza". Anassagora, che era il maestro di Pericle, diceva "per riuscire ad orientarsi, bisogna dare una forma alle costellazioni e, per conoscerci, bisogna orientarci nel cosmo". Mi sembrava molto calzante rispetto alla nostra situazione, perché non abbiamo reti, non abbiamo nulla, ma dobbiamo dare forma a questo coordinamento.

Diceva Anassagora, questo famoso filosofo dell'antica Grecia, "per capire l'uomo bisogna osservare cose diverse e lontane da noi", per cui abbiamo cominciato anche ad andare in giro. A tutte le mie allieve dico di venire da voi, poi a Pistoia, poi siamo andati a Copenaghen, a Berlino, per vedere cose diverse, che ci danno la possibilità anche di conoscerci maggiormente, per scoprire poi, quando abbiamo chiesto "ma la base teorica dei vostri nidi, per esempio a Copenaghen, dove sta? Quali sono le cose fondamentali e da chi le avete prese?", che la risposta era "Da Reggio Emilia". Quindi la base siete sempre voi, l'Emilia-Romagna, e lo stesso anche a Berlino.

L'obiettivo principale del nostro corso è quello del prendersi cura di sé per prendersi cura degli altri. Ecco perché introduciamo anche questi laboratori d'integrazione personale.

Conoscersi per conoscere e, altro obiettivo, saper distinguere ciò che appartiene a sé da ciò che appartiene all'altro. È molto importante il rafforzamento dei propri confini personali, per gestire la difficoltà del coordinatore di gestire anche i conflitti, di comunicare con i colleghi e mi pare che sia una delle prime criticità. Non a caso noi introduciamo proprio nel corso la comunicazione interpersonale e questi laboratori.

Il nostro obiettivo è quello di gestire i gruppi di lavoro, servirsi con competenze delle strategie comunicative, redigere e realizzare i progetti socio educativi, conoscere e diffondere altre esperienze e saper gestire i colloqui

di consulenza.

Per noi l'educazione oggi è sempre più un progetto professionale e personale e si gioca sempre di più nella dimensione relazionale e sulla nostra capacità di dare un senso e un significato a ciò che facciamo e a ciò che siamo. Questa è la nostra dimensione.

Mara Padovan

Se le competenze professionali rappresentano l'indispensabile bagaglio tecnico per svolgere al meglio le proprie funzioni, il prendere coscienza della propria identità consente di svolgere il lavoro con consapevolezza e soprattutto con autorevolezza.

La peculiarità emergente è stata evidenziata essere la **debolezza di un sapere pedagogico** che si traduce in un'identità indefinita e scarsamente riconoscibile dai vari ambiti e dai diversi attori con i quali questa figura si relaziona e s'interfaccia.

Il Coordinatore Pedagogico si delinea come un esperto di relazioni che attraverso **l'ascolto e l'empatia** traduce nella progettazione dei servizi educativi, il riconoscimento dell'altro della sua differenza come un valore trasversale, inoltre deve riuscire a **stare dentro** ai concetti che hanno guidato la formulazione del Progetto Pedagogico. Il Coordinatore Pedagogico è inoltre un professionista intellettualmente curioso, contemporaneo e in formazione continua che attiva continuamente se stesso e gli operatori ad essere centrati sulla propria responsabilità educativa anche progettando percorsi formativi autoriflessivi.

Egli è quindi un professionista riflessivo in ascolto, attraverso un approccio morbido, inclusivo, circolare crea collaborazioni tra i diversi protagonisti-attori dei differenti contesti, riconoscendo i differenti bisogni, con l'obiettivo di integrarli.

Appare sempre più evidente, soprattutto per quel che riguarda il posizionamento del coordinatore nel contesto in cui opera, come egli si ponga in uno snodo, in un crocevia di una progettualità integrata a carattere sistemico, con più elementi che entrano in gioco. Se infatti la complessità attraversa il nostro tempo, è anche perché la progettualità assume una valenza corale, cioè si fa portatrice dell'espressione di più discipline che sono chiamate a ragionare assieme ed attorno ad esse, ma anche oltre ad esse, per facilitare una maggiore sostenibilità dei costi che la progettazione stessa richiede, ma anche per favorire una migliore interpretazione della qualità degli interventi che vengono, come ci chiede l'Assessore Marzocchi, asciugati e resi essenziali, cioè sfrondata di quella ridondanza che a volte forse esiste nella nostra progettazione.

Allora io non posso non andare ad alcuni di quelli che sono gli insegnanti di pensiero più importanti. Per me è Morin che ha dato molto anche alla pedagogia e che dice che non basta affrontare la complessità, giustapponendo mente di saperi diversi. Lui dice che occorre trovare il modo per farle interagire all'interno di una nuova prospettiva e occorre, come lui ha fatto, quando si è dedicato allo studio sulla conoscenza, cercare di elaborare alcuni principi in grado di mettere in relazione quelle nozioni che gli strumenti tradizionali della conoscenza di solito non riescono a collegare senza temere le contraddizioni.

In questi giorni vi è arrivato un video che abbiamo presentato ieri l'altro a un seminario in Regione su come si strutturano gli apprendimenti a partire dalle differenti culture che hanno attraversato anche la nostra formazione come coordinatori. Vi rimando a quel video, perché è molto interessante ed è molto pervasivo della binarietà dei saperi.

Il pensiero binario crea autoreferenzialità e un parlarsi addosso che non produce avanzamento, perché, con esso, si cerca di evitare gli incroci, cioè gli snodi critici. Veniamo tutti da apprendimenti che hanno separato le discipline e hanno spezzato la realtà, rendendo di fatto impossibile in qualche modo la comprensione del mondo e impedendoci di cogliere quei problemi fondamentali che sono anche globali.

Allora, se occorre un'ottica interdisciplinare, come si fa a realizzarla? Quali sono gli strumenti? Morin dice che purtroppo l'interdisciplinarietà avanza molto lentamente. Essa è però positiva, perché mette le persone a lavorare in contesti in cui dialogano, ma occorre fare un ulteriore passo - lui dice - in avanti, in direzione della transdisciplinarietà;

la sola - lui dice - capace di costruire un pensiero globale in grado di far parlare i saperi tra loro. In fondo esiste già una scienza che si muove in questo modo e che ci può servire da modello e anche le cosiddette scienze esatte sono sempre più spesso costrette ad integrare la dimensione del dubbio e dell'incertezza. Nessuna scienza può vantare esclusivamente certezze.

Si pensi alle difficoltà per esempio dell'economia in questo momento: di fronte al marasma dei mercati spesso s'interroga, ma non ha parole e risposte. Insomma non bisogna mai eliminare il dubbio e quindi, partendo da questo punto di vista è possibile pensare in termini diversi anche la relazione tra autonomia e indipendenza.

In natura non si può essere indipendente che dipendendo dal proprio ambiente, quindi dal proprio contesto. Ciò che vale per il contesto biologico, per l'ambiente sociale, quindi urbano, culturale e religioso. Quindi mi è parso che questo nutrimento di Morin fosse buono per avvicinarci all'avvio di questo convegno, perché è esattamente questo obiettivo che il CPP di Modena ha raccolto molto bene nell'istanza dell'intertransdisciplinarietà, perché, ed è un inedito rispetto ai lavori degli altri convegni, c'è stata anche una premessa di lavoro e di allenamento a questa transdisciplinarietà in sottogruppi.

Sandra Benedetti

Intanto io credo che un elemento che è uscito con una certa forza in questi giorni sia stata la rivendicazione della dimensione pedagogica del lavoro del coordinatore pedagogico. Mi piace riflettere con voi su questa immagine che mi è venuta, del coordinatore pedagogico come un professionista ad orientamento pedagogico; si tratta di un professionista che affronta problemi, o mette le persone in condizioni di affrontare e risolvere problemi con un approccio pedagogico, creando quindi contesti di promozione anche dei diritti dell'infanzia e contesti relazionali, rispettosi dei diritti delle persone che transitano a qualsiasi titolo nei nostri servizi.

Essere un professionista ad orientamento pedagogico non significa però essere dei pedagogisti puri. Oggi gestire servizi, con tutto quello che ci sta dentro, con tutto quello che ci sta intorno, significa fare dei meticciami. Il meticciamiento primo credo che dovrebbe essere quello tra politica e pedagogia, o per meglio dire tra mandato politico e pedagogia e tra gestione e pedagogia.

I nidi, le scuole dell'infanzia, la rete pubblico-privato, pubblico convenzionato dei nidi e delle scuole dell'infanzia è qualcosa di molto complesso, che quindi necessita di un orientamento chiaro, politico, che il coordinatore pedagogico deve avere ed ha il diritto di avere una forte competenza gestionale, senza pensare che questi ambiti siano isolati. Si tratta di ambiti da mettcicare sempre di più, pedagogizzando la politica e politicizzando la pedagogia, perché è situazione comune nei servizi avere l'Assessore che pensa una cosa, il dirigente magari ne pensa un'altra, il coordinatore ne pensa un'altra ancora e i tre fanno fatica a parlarsi, soprattutto fanno fatica ad indirizzare verso un senso comune le reciproche azioni. Credo che sia un problema che il coordinatore pedagogico, insieme a tutti gli altri soggetti, deve assumere.

Io da tempo auspico che nei convegni tutte le volte che si parla di diritti dell'infanzia e di servizi educativi siano presenti nelle sale un terzo, un terzo, un terzo, cioè educatori, coordinatori, amministratori, dirigenti, perché fino a quando non si riesce a trovare una linea d'intervento comune, il pedagogista penserà sempre che quelle del dirigente, che magari ha un problema sui costi, sulla gestione, siano fisime, sia cattiva gestione ed il dirigente - o chi per lui - penserà sempre, o sarà sempre tentato di pensare che quelle del pedagogista sono delle fisime perfezionistiche.

Questa situazione io credo sia sempre stata abbastanza a rischio, oggi è uno degli elementi che rischia di mettere a rischio i servizi, perché se noi non riusciamo a tenere insieme una dimensione pedagogica alta ed una dimensione gestionale, sostenibile, il sistema farà sempre più fatica a stare in piedi. ...

Riguardo al mettciamiento, il coordinatore pedagogico dal mio punto di vista dovrebbe essere colui che riesce a mettcicare per un sostegno reciproco diverse discipline. La pedagogia in Italia - mi scusino i ricercatori e i docenti - io credo che abbia contribuito al sostegno culturale anche teorico, dell'innovazione del sistema scolastico negli anni '70. Poi, pur continuando a produrre cose di altissimo interesse, io credo che la pedagogia oggi e da un po' di tempo, non riesca più a parlare a sostegno dell'innovazione; approfondisce, ci dà sguardi,

ma non risposte innovative. Oggi siamo in una crisi anche culturale per varie ragioni, non solo per colpa della pedagogia, però le risposte alla società che cambia, al sapere che cambia, ai bambini che cambiano, alle famiglie, all'organizzazione che deve cambiare e che deve innovarsi per evolvere e rispondere sempre meglio a quello di cui abbiamo bisogno, io credo che non possa essere cercata a banda larga. Quindi, certo l'approccio pedagogico, l'approfondimento di quello che la pedagogia, ma anche le neuroscienze, la sociologia ci può dire ed il meticciamiento e la sintesi di chi ha compiti di coordinamento credo che debba anche partire da questa ricerca larga di contributi che vengono da sguardi diversi. Un po' alla Morin, mi viene da dire, però io credo che ci sia uno specifico del coordinatore pedagogico che ha le capacità, le competenze, le visioni per tradurre in prassi, in relazioni, in domande vere, questi diversi contributi.

Infine credo che l'altro grande ambito di lavoro, che poi in buona parte viene svolto, sia la tensione costante, che compete sia al coordinatore pedagogico che alla politica, lo sforzo di far sì che la cultura dell'infanzia, che circola nei nostri servizi, perché è stata prodotta nei e dai nostri servizi, grazie agli educatori, agli insegnanti, ai coordinatori, esca dalle mura dei servizi e contaminino la cultura dell'infanzia che c'è o non c'è nelle città.

Adriana Querzé

Infatti il coordinatore pedagogico è il garante sia dei diritti dei bambini, su cui siamo sempre molto attenti e abbiamo i riflettori puntati, ma anche dei diritti dei genitori e del personale.

Se io sono un coordinatore pedagogico e lavoro in un servizio in cui i diritti del personale non sono rispettati, io non posso stare in silenzio, rischio di essere addirittura licenziato. Queste sono le responsabilità che derivano dalla nostra professione, cioè noi siamo lì a tutelare questi diritti e a conservare, trovare poco alla volta un equilibrio, che bisogna che ci sia, fra questi diritti. Vi ricordo in questo caso i famosi slogan di Loris Malaguzzi proprio sui tre diritti, da conservare in equilibrio.

Lorenzo Campioni

A questo punto emerge con forza l'idea che evidenti differenze nel modo di interpretare il ruolo possono essere una ricchezza solo se vengono accettate e non vengono percepite, in primis dal Coordinatore pedagogico, nell'accezione dell'individualismo, della solitudine e dell'isolamento. È possibile trovare unità nelle differenze senza perdersi? Il Coordinatore pedagogico è colui che deve **saper integrare i diversi saperi** nelle diverse pratiche educative: saperi pedagogici, psicologici, sociologici, antropologici, filosofici, economici/ amministrativi, politici e istituzionali.

Anche laddove la figura del coordinatore non è presente, come nelle scuole dell'infanzia statali, si mettono in luce le funzioni necessarie alla promozione della qualità dei servizi educativi.

Parlando poi del coordinatore pedagogico, ed io faccio parte del Gruppo ristretto del CPP di Modena dall'anno scolastico passato, nella scuola pubblica non esiste la figura del coordinatore pedagogico: ci sono le referenti dei plessi, che sono le persone che generalmente hanno una maggior capacità organizzativa, ci sono le figure strumentali, che sono figure di sistema della scuola in generale, ma manca un vero coordinamento pedagogico, soprattutto in questi momenti, in cui bisogna mediare fra tante situazioni che già sono state intraprese. Dovrei essere io in quanto Dirigente, ma operando a cavallo su due scuole faccio fatica davvero a fare questi interventi.

Quindi io credo che il mediatore pedagogico che ho conosciuto in questi due anni, lavorando in provincia di Modena, sia una figura davvero importante, che possa essere di supporto alla scuola. Auspico, come si sta facendo nel territorio di Pavullo, che la sperimentazione con un coordinatore pedagogico, che sta avendo un buon successo, possa estendersi anche a tutte le altre realtà della scuola pubblica, perché credo che i bambini siano tutti uguali.

Carla Martinelli

Si è parlato di coordinamento pedagogico territoriale, mettendo l'accento proprio sulla territorialità come fattore di qualità e d'importanza nella lavorazione del progetto educativo complessivo.

Tralasciando tutto ciò che riguarda il rapporto con il sociale e con i servizi sanitari, non perché non sia importante, mi voglio concentrare su quello che è l'aspetto del rapporto che ci deve essere tra i servizi educativi presenti sul territorio, legati all'infanzia, quindi i nidi, scuole d'infanzia paritarie o private comunque all'interno del sistema e la scuola statale, quindi l'infanzia e oltre. La scuola statale non ha ufficialmente la figura del coordinatore. Ci sono anche sul territorio provinciale alcune esperienze sperimentali, legate a progetti regionali cofinanziati con le Amministrazioni locali, vedi ad esempio il distretto di Pavullo; questa però non è una realtà generalizzata, perché c'è la difficoltà di avere i finanziamenti delle Amministrazioni Comunali e soprattutto ci scontriamo con la difficoltà di avere un finanziamento protratto nel tempo e che quindi ci dia stabilità.

In una realtà così variegata che cosa si può auspicare a livello territoriale? Sicuramente un maggiore coordinamento. Esiste già, un percorso sulla continuità, sulla formazione, quindi cose fatte ci sono. Probabilmente bisogna che tra i servizi educativi che ci sono sul territorio, si vada a elaborare un progetto più chiaro e più esplicito anche se poi chiaramente ogni scuola mantiene la propria peculiarità e la propria caratteristica.

Giuliana Marchetti

Vogliamo portare alla luce le buone prassi costruite in percorsi in cui anche la scuola dell'infanzia statale ha dato un contributo importante. Da alcuni anni, anche con l'attenzione rivolta ad un modello, quello del coordinatore pedagogico che non è delle nostre scuole, abbiamo avviato gruppi di lavoro di ambito provinciale. Questo lavoro verrà poi portato alla luce domani dalla dottoressa Agostina Melucci, che è Dirigente tecnico dell'Ufficio Scolastico Regionale, che ha coordinato le nostre attività di questi anni, con l'obiettivo di sostenere la consapevolezza dei docenti, dei decisori, dei Dirigenti scolastici, che la scuola dell'infanzia statale di Modena è oggi comunque una scuola di qualità, maggioritaria dal punto di vista numerico, ma soprattutto una scuola che intende progettare, mettere in gioco forme di relazioni scuola-famiglia, di accoglienza, di raccolta di buone pratiche sia nella continuità orizzontale, sia in quella verticale che si creerà all'interno degli istituti comprensivi di prossima costituzione.

Ci sono state giornate seminariali negli anni passati, l'anno scorso in particolare uno sulla scuola dell'infanzia come luogo di espressione, quindi attività che abbiamo in campo, strade che stiamo percorrendo, che credo debbano essere focalizzate fundamentalmente ancora su due ambiti prioritari: la formazione dei docenti e anche la valorizzazione di figure, dicevo, che abbiano come punto di riferimento il vostro modello, quello del coordinamento pedagogico che in effetti per noi potrebbe mettere in campo, richiamare una presenza molto forte di figure che già ad esempio nei coordinamenti di plesso lavorano con attenzione in questi percorsi.

Silva Menabue

La differenza nei saperi e nelle competenze emerge come necessaria al lavoro del Coordinatore così come si evidenzia nelle riflessioni dei gruppi: l'oggetto del suo lavoro è il saper tradurre il **tema della differenza come principio organizzatore trasversale** che vede la valorizzazione /riconoscimento della differenza come un nucleo centrale del lavoro del Coordinatore Pedagogico.

Un aspetto ampiamente trattato è quello della efficacia dei modelli gestionali per i quali il coordinatore è chiamato a garantire la qualità rivedendone l'organizzazione per mantenere gli standard attuali anche in periodo di riduzione dei finanziamenti.

Mi sembra che l'Assessore l'abbia detto molto esplicitamente la richiesta di rivisitare i modelli gestionali organizzativi che sono alla base del funzionamento degli attuali servizi che voi coordinate per comprendere come rendere più efficace i servizi stessi senza alienare quei contenuti che li sorreggono e che sono praticamente inclusi nelle nostre progettazioni.

Non sarà più possibile, l'ha detto l'Assessore, almeno per alcuni anni che abbiamo davanti, mantenere uno

standard di elaborazione come quello che abbiamo garantito fino ad oggi anche in termini finanziari. Tuttavia è proprio per questo che in questa fase è meglio esprimersi sulla valorizzazione del materiale documentativo, che non so se si riesce a far vedere, è tanto, perché sostanzialmente lì sono racchiusi anche in pillole i saperi messi al servizio di una migliore adeguatezza del sistema integrato 0-3 appunto nella nostra Regione.

Sandra Benedetti

Un tema è quello dell'**efficacia**. È stato ricordato prima dalla professoressa Giovannini e mi pare che abbia colto un elemento importante: oggi il dibattito sulla formazione, sull'educazione, sull'istruzione s'interroga a proposito dell'efficacia. È un lusso interrogarsi sull'efficacia dei servizi? I nostri servizi educativi sono efficaci e cioè raggiungono quelle mete, quegli obiettivi per i quali sono stati pensati? È un lusso in questi momenti di difficoltà di tenuta del servizio? Io credo di no, che non lo possa mai essere, perché l'interrogazione sull'efficacia e la risposta che noi ne diamo rappresenta l'antidoto migliore a delle derive semplificatorie che sostituiscono ai servizi educativi, garantiti dalla cultura dell'infanzia, delle forme di badantato, di doposcuola. Quindi il tema dell'efficacia e la difesa dei sistemi educativi rappresenta uno strumento al quale i coordinatori, i pedagogisti, l'università, tutti quanti possono contribuire.

Che cos'è l'efficacia dei sistemi educativi prescolari, o del socio-educativo di competenza dell'Ente Locale, del coordinatore pedagogico? Che cos'è l'efficacia, atteso che tale concetto non può essere fatto coincidere con certe riuscite in termini numerici, o con un modo sbrigativo d'intendere la valutazione dei prodotti? Come si valutano i prodotti dell'azione educativa? Secondo me su questo tema ci sono gli obblighi di dare delle risposte. In che senso il servizio educativo che viene fornito alle famiglie è riscontrabile? Perché è lì che misuriamo l'efficacia. In che modo il benessere, la serenità, la riuscita dei bambini è considerabile? L'efficacia dei servizi non va demonizzata come un criterio economicista, va reinterpretata alla luce del significato pedagogico e di una barra, che nonostante le molte difficoltà e nonostante i tempi che cambiano, va mantenuta ferma. È la barra che deve stare ferma, è il senso dell'agire educativo che deve rimanere lo stesso. Le forme, i modi, i micro-nidi piuttosto che le tagesmutter, le risposte cioè che la società e il sistema delle politiche culturali elaborano vanno ripensati, ma la barra deve pensare a questo tipo di risposta.

Un altro elemento che a mio modo di vedere potrebbe essere non irrilevante riguarda il fatto che noi siamo pronti nei nostri territori, non c'è distanza dal testimoniare l'efficacia dell'azione educativa, perché c'è una cultura del rendere conto, della **contability**, che appartiene non solo alla documentazione più pomposa immaginifica, ma ai modi di lavorare delle nostre scuole, dei nostri nidi, che sono un modo di rendere conto di quello che si fa e che sul piano del processo rappresentano un elemento importante.

Da questo punto di vista, siccome io non stigmatizzo mai il termine valutazione, che invece a molti fa tremare le vene ai polsi, segnalo semplicemente che queste pratiche che si stanno diffondendo di autovalutazione, dei sistemi delle scuole, dei nidi, rappresentano a mio modo di vedere un modo per affrontare insieme, in modo condiviso, partecipato, il problema dell'efficacia, che esiste, che secondo me non va demonizzato... Il terzo elemento riguarda la **sostenibilità**, che è una parola anche questa di un impegno tale... Due riflessioni, che forse ci traghettano un po' verso i coordinatori: la prima è che la qualità del lavoro che i coordinatori fanno dipende anche dalla qualità che riescono a sostenere negli educatori, negli insegnanti. Io credo fortemente che la qualità dei servizi e la sostenibilità nel tempo di una qualità, di un'eccellenza, che passa sempre attraverso gli educatori e gli insegnanti, veda nei coordinatori quelli che riescono a garantire nel tempo una manutenzione della competenza, che è quella di cui la nostra scuola ha bisogno, perché mantenere vuol dire per la verità continuare a ripensare, riguardare, rispolverare.

Non ignoro tuttavia che la sostenibilità oggi è facilmente e legittimamente interpretata anche in termini di tipo organizzativo, economico, gestionale.

Mi limito a segnalare l'esistenza di un progetto a cui ho la fortuna di partecipare, che è la costituzione di un'azienda speciale di servizi che, in analogia con quanto ci ricordava prima il Sindaco di Spilamberto a proposito dell'Unione Terre dei Castelli, è stata promossa e sta battendo i suoi primi passi; è l'Azienda Servizi

Speciali della Bassa Reggiana, che è emanazione dell'unione di otto Comuni e lo dico in questo modo, perché secondo me è il modo corretto, si sta, in un modo un po' laboratoriale, assegnando ad un'unica azienda - che è l'azienda speciale pubblica - la gestione di tutti i servizi educativi, quindi nidi, scuole dell'infanzia, servizi socio-educativi nella scuola, in una gestione collegiale che dovrebbe e che promette di dare dei risultati interessanti dal punto di vista della sostenibilità, in termini generali, non soltanto della sostenibilità economica, comparata dei servizi, ma in termini di sostenibilità, cioè di comparazione, d'integrazione, di discussione di pratiche anche dal punto di vista pedagogico.

Roberta Cardarello

Si ricordava proprio adesso questo ruolo cruciale del coordinatore, ma è un ruolo in questo momento in particolare messo molto sottoppressione. La qualità educativa dei nostri servizi, che è stata raggiunta in tanti anni di lavoro sul territorio e che si è consolidata, specie a livelli anche molto alti, oggi viene messa alla prova dalla richiesta di rimodulare l'organizzazione dei nidi in particolare in modo più flessibile e rispondente alle esigenze delle famiglie, secondo una linea che è in piedi da diverso tempo, che è anche quella della ricerca di una maggiore efficienza.

Quando s'iniziò un po' a limare le spese superflue, o comunque non strategiche dei nidi, parlavamo allora di razionalizzazione del servizio. Oggi parliamo più esplicitamente di una ricerca d'efficienza.

Al nido si chiede, sempre di più, di conciliare meglio i diritti dei genitori con quelli dei bambini e qui c'è tutto il problema che sollevava prima l'economista, quando ricordava che il livello di rendimento maggiore di un nido c'è nelle situazioni di svantaggio culturale di famiglie straniere, quindi c'è tutto un grosso problema anche sulla sostenibilità di costi, in considerazione che se tu hai un'utenza disagiata sul piano sociale, culturale economico, hai anche un minor ingresso di risorse attraverso le rette.

Ultimamente abbiamo sentito parlare anche in modo un po' polemico, di questa storia di una pedagogia vintage, che difende l'identità educativa del nido, che guarda al passato, all'età d'oro dei nidi. L'età d'oro è un termine che io tiro fuori dalla sociologia economica, perché età d'oro viene definita quella del welfare dei Paesi sviluppati tra il dopoguerra e metà degli anni '70, prima della grossa crisi fiscale degli Stati. Questo guardare ad un'identità consolidata, ma che rischia di apparire sullo sfondo di un passato che rischia di essere superato dagli eventi, frenerebbe l'innovazione organizzativa ed ostacolerebbe l'estensione di servizi, soprattutto per criteri di maggiore equità sociale e c'è tutto il problema delle situazioni disagiate.

Che i nostri orientamenti pedagogici come coordinatori talvolta siano un po' troppo autoreferenziali ci sta e ci sta anche che forse, come qualcuno ci ha detto, siamo poco abituati a livello di ricerca a dimostrare empiricamente la validità delle nostre affermazioni.

È una pedagogia, qualcuno ci dice, che di fronte alla crisi e alle nuove richieste poste dal cambiamento sociale rischia di assumere un atteggiamento un po' troppo depressivo e di rinunciare al cambiamento. Al di là delle esagerazioni, delle definizioni di questa sorta di modernariato pedagogico, che sono delle battute, certamente noi coordinatori oggi veniamo invitati a non restare troppo centrati sui contenuti intrinseci dei nostri servizi e veniamo sollecitati a prestare più attenzione alle connessioni tra le politiche educative e quelle sociali e tra queste e quelle del mercato del lavoro.

Va anche detto che in effetti la ricerca pedagogica ha iniziato da poco a mobilitarsi per valutare il ritorno economico e sociale di medio e di lungo periodo rispetto all'infanzia e si può anche dire che l'ha fatto soprattutto sotto la spinta delle altre discipline sociali.

Giovanni Faedi

Sulla gestione un altro elemento: il tema è anche il grado di copertura dei servizi, non è solo il costo, perché se io ho anche un costo alto, ma avessi un grado di copertura alto, è lì che bisogna anche confrontarsi fra Enti Locali, non solo sul costo del servizio, ma se il costo è sotto o sopra il 30% per i nidi, già questo è un elemento credo di discussione importante, perché i costi non sono più sulle educatrici, oggi sono su tutto il lavoro di

back office di uffici amministrativi, gestionali, perché è lì che il privato in qualche maniera ha un'arma in più per riuscire a ridurre i costi, perché in una sezione due educatrici ed un assistente ci vogliono. Poi puoi mettere mezzo bambino in più, in meno, ma siamo lì insomma.

Francesco Lamandini

L'aspetto storico su cui si sono costruite queste figure, ancor prima di esistere ed essere definite con questo nome, è quello di garantire la qualità e la sostenibilità del progetto educativo all'interno dei servizi. Ho messo la parola sostenibilità e rivendico il fatto che sia storicamente presente, perché la preoccupazione di produrre degli oggetti, dei materiali che fossero poi traducibili in un contesto vessato dalla storia e dalla geografia, è sempre stato costante nella figura del pedagogo.

Io nella mia ormai lunga carriera d'insegnante all'Università, ma anche di amministratore locale e di gestore di servizi, non ho conosciuto pedagogisti talmente volanti da non tenere conto della realtà concreta in cui operavano. Ho visto molto spesso in certe tensioni nei confronti della storia una sana volontà di andare avanti, di marciare al contrario, di rivendicare comunque sempre un faro verso cui andare.

Non si tratta di snaturare la figura del pedagogo, ma identificare meglio, sostenere con formazione, capire cosa vuol dire oggi un'esigenza anche di operatività, di concretezza, di fare i conti con, che caratterizza da sempre la tematica pedagogica. ...

C'è un problema tradizionale, oggi stressato in particolare dal contesto in cui viviamo, di bilanciamento tra la tematica dell'apprendimento e quella della relazione, ai miei tempi si diceva apprendimento e socializzazione, cerchiamo di capirci, le parole poi coprono realtà molto chiare, in un momento in cui è fervente secondo me dal punto di vista politico e pedagogico la tematica del rapporto fra individualizzazione e personalizzazione.

In che misura un servizio va dal progetto, dal suo manifesto verso l'infanzia e in che misura invece va dall'infanzia verso il progetto? È chiaro che siamo tutti in grado di dire che ci vuole rotondità e interazione fra questi due elementi, ma nel territorio in tutti gli ordini scolastici, compresa l'università, si fronteggiano queste due posizioni, quella se volete un po' illuministica che pretende di proporre il servizio come un luogo che ha un manifesto chiaro da proporre al bambino, quella che ha caratterizzato direi tutta la stagione dei nidi che noi conosciamo, che rivendica la necessità di una partenza dall'attenzione, dalla centralità del singolo bambino ed è un'attenzione al quadro in evoluzione e ai suoi bisogni, con la necessità di far valere insieme queste due esigenze.

Esiste il rischio di adultismo connesso con un'ipotesi di tipo illuministico, che va dal curriculum verso l'allievo in qualsiasi grado scolastico, e dall'altra parte il rischio spontaneista, da menù, da supermercato, a domanda individuale, di una partenza che sia completamente, a partire dal bambino, senza nessun modello interpretativo. Tanto questo è anche tecnicamente impossibile quindi il problema è capire come intrecciare correttamente questi due elementi e questo fa parte della programmazione di tutti i giorni all'interno di un nido o di una scuola dell'infanzia o di qualsiasi tipologia di servizio.

Lo dico io o me l'ha suggerito Pierino? Perché ho letto quell'esigenza lì e non un'altra dei milioni di esigenze che ogni bambino, se lo guardiamo, fa valere, compreso quella di soffiarsi il naso, cioè dalle più umili alle più complesse, a quelle che vedo se le possiedo nel mio manifesto, quelle che non vedo se non le ho e come faccio a non imporlo, ma a correggerlo nel rapporto con gli altri. Quindi sicuramente all'interno della costruzione del progetto educativo c'è il lavoro durissimo direi, che vedono con curiosità colleghi di altre nazioni, di collegialità all'interno delle figure educative.

Voi sapete che ancora in mezza Europa, ma anche in Italia, ad esempio in Alto Adige, il salto verso la gestione collegiale, cioè avere due o più insegnanti a gestire un gruppo di bambini non è mica ancora stato fatto? In Italia noi l'abbiamo superato sul piano della legge nel '78, sul piano della concretezza storica mai ovviamente. ...Ormai ancora nella maggior parte delle Regioni si dice "No, noi dobbiamo avere un insegnante e un assistente, se no non si capisce chi comanda" e quindi dopo si bisticcia e dopo non è più chiaro esattamente qual è il contesto.

Guardate che è una cosa su cui abbiamo lavorato decenni fa, ma ci continuiamo a lavorare tutti i giorni, perché

è evidente, chiunque di noi rientri in qualsiasi contesto educativo vede che non è una cosa maturabile una volta per tutte; è frutto di conflittualità, di occasioni positive e negative giornaliere è un coordinamento interno/ esterno, o comunque che si colloca su un altro piano rispetto alla gestionalità quotidiana, è assolutamente necessario, specialmente se siamo avversi, con la capacità, la stimolazione, la non direttività e la qualità di porre almeno i problemi in termini corretti, in modo tale che possano essere risolti e non si risolvano invece in semplici rassegnazioni, bisticci, prevalenze non dichiarate, non collegialità di fatto.

Costruire un progetto in situazioni di collegialità è una sfida che il coordinatore pedagogico corre tutti i giorni. Non dico che la vince tutti i giorni, diciamo che corre tutti i giorni ed è una sfida estremamente complessa.

Poi costruire un progetto evidentemente vuol dire fare i conti con gli altri progetti, muoversi in una prospettiva di continuità, tenere conto dell'arricchimento che può provenire da altre esperienze e dal condizionamento che viene dalle esperienze ad esempio di chi mi segue, di chi mi precede.

Ancora la costruzione di un progetto sostenibile ovviamente non può avvenire nell'assenza di un continuo studio, di un'elaborazione permanente, in funzione dell'evoluzione delle teorie. Il coordinatore pedagogico è un testimone dell'evoluzione delle teorizzazioni. Ovviamente anche all'insegnante, a qualsiasi educatore si chiede di essere un intellettuale e quindi rimanere in una situazione di ricerca, ma il coordinatore pedagogico statutariamente è una persona che dovrebbe garantire quell'informazione su quello che si sta producendo in questo campo, che non sempre a tutti è assicurata. ...

Garantire la qualità e la sostenibilità del progetto didattico è un'operazione che avviene continuamente, ma che è in qualche misura ex ante, sto parlando di un progetto che va costruito e dopo va non dico applicato, che sarebbe stupido, ma confrontato, discusso, implementato continuamente nella realtà.

Luigi Guerra

Altro compito del coordinatore è la formazione continua del personale educativo dei servizi. Inoltre è attiva la collaborazione tra coordinamenti pedagogici e università per la formazione di base del personale attraverso i tirocini.

Mi preme molto il ruolo della formazione degli educatori e degli insegnanti, che è cruciale per qualunque progetto pedagogico, il loro benessere, il loro convincimento, la loro capacità di lavorare in interazione, in gruppo, di elaborare, di riflettere: tutto questo fa la qualità dei servizi in modo non marginale. Questa domanda ce la fanno, giustamente, "che cos'è la qualità anche dei servizi?" e noi abbiamo risposto più e più volte: moltissimo dipende anche dalla qualità dell'azione, della riflessione, della comparazione degli educatori. Il ruolo del coordinatore da questo punto di vista secondo me è cruciale. Cruciale il ruolo, il tempo, il modo per fare una formazione continua degli educatori, che non è unidirezionale, non è che il coordinatore sappia tutto e che gli educatori non sappiano niente, abbiamo visto che c'è un 37% di coordinatori pedagogici che ha fatto l'educatore prima. ... Mi diceva una pedagogista molto illuminata molti anni fa: "Io ho degli educatori che ne sanno più di me su certe cose, ma il problema del coordinare il loro lavoro non vuol dire sostituirmi con delle competenze che non ho, vuol dire essere in grado di metterle in rete, di farle dialogare, d'imparare da loro, di favorire la comparazione delle buone pratiche, delle buone routine, delle cattive strategie, dei problemi che emergono".

Questo lavoro di formazione, inteso in questo modo, lo può fare benissimo il coordinatore pedagogico e dovrebbe ritagliare il tempo per far sempre questa cosa, perché non lo può fare nessuno, non lo può fare l'università.

Roberta Cardarello

La mia facoltà gestisce l'unico corso in questo momento a livello regionale di formazione degli educatori per la prima infanzia, è anche l'unico in cui si forma il pedagogista; invece insieme a Modena gestiamo la formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia.

Le due figure d'insegnante che noi abbiamo, in formazione, sono caratterizzate da competenze di accesso alquanto contenute. Non sto discutendo sulla qualità delle persone, ovviamente, ce ne sono di meravigliose ovunque anche fra gli analfabeti, però prendiamo atto del fatto che gli iscritti ai corsi di laurea per educatori della prima infanzia sono notoriamente provenienti dalle parti del sistema scolastico che meno hanno consentito di acquisire quelle competenze d'indagine, diciamo la capacità di studiare da soli, di avere riferimenti, anche di credere in se stessi come produttori di cultura e non sto parlando male di queste persone.

Io ho lavorato molto con il sistema professionale: persone che hanno una carriera scadentissima alle spalle, se messe in una situazione opportuna, imparano, lavorano, crescono consapevoli e capaci anche di fare ricerca. Però indubbiamente questo è un processo che va appunto accompagnato e non basta dire che un insegnante, l'educatore dei servizi per la prima infanzia deve fare 250-275-225, non mi ricordo più quante sono, ore di tirocinio. Il tirocinio non è buttare uno in un servizio, non impara niente. Il tirocinio è accompagnare questo inserimento con le azioni che dicevo prima di collegialità e di formalizzazione, di riflessione sull'esperienza, che appunto uniche consentono di trasformare l'esperienza in competenza e qui c'è un ruolo fortissimo degli insegnanti accoglienti e del coordinatore pedagogico.

Io credo che noi come Facoltà dovremmo chiedere ai vostri Coordinamenti di fare incontri, di produrre un momento di riflessione su che cosa voglia dire in un servizio essere responsabile, coordinatore di un servizio, in cui ci sono tirocinanti, quali possono essere i compiti dell'insegnante, quelli del coordinatore pedagogico, in collaborazione evidentemente con le sedi universitarie.

Credo che sia una tematica molto importante. L'idea povera dello Stato è quella d'individuare quali siano le 15, 20, 50 scuole migliori, in cui mandiamo gli insegnanti in formazione ad imparare, come se si imparasse essendo esposti a un'esperienza magari più significativa.

Lo capisce credo qualsiasi persona che non si sia mai neanche interessata di queste cose che invece in qualche misura è il tipo di esperienza che fai, certo se è una bella esperienza tanto meglio, ma non corrisponde di per sé subito alla qualità della competenza. Voglio dire, sappiamo tutti che si impara moltissimo anche da un errore, da un'esperienza scadente.

Il problema centrale non è tanto l'esperienza, ma l'attività di riflessione, la formalizzazione che ci fai sopra, se no in una buona esperienza puoi imparare al limite molto meno di quello che impari in un'esperienza che ti mette in difficoltà e che ti costringe casomai a pensare, ma non voglio teorizzare di mandare gli studenti nelle esperienze peggiori.

Voglio dire che il nostro problema in questo momento, se vogliamo insieme garantire qualità a questi insegnanti e a questi educatori in formazione, è quello di accompagnarli in esperienze concrete di tirocinio, certo anche quella di qualificare la nostra capacità d'insegnare, ma soprattutto quella di accompagnarli in esperienze di tirocinio in cui la cultura della prassi e le competenze ad essa legate non vengono trasmesse in modo osmotico, ma attraverso momenti guidati in cui la figura del coordinatore pedagogico è centrale.

Luigi Guerra

Accanto a questi compiti di sostegno tecnico ai servizi, per garantirne il coordinamento e la connessione con gli altri servizi del territorio viene richiesto al coordinatore un ruolo di collegamento.

Abbiamo la consapevolezza circa il fatto che la cultura e l'educazione non sono costruite una volta per tutte, ma vanno continuamente alimentate, co-costruite e chi è maggiormente depositario di un sapere educativo, pedagogico deve sensibilizzare gli altri. Di qui il ruolo del coordinatore pedagogico nel destreggiarsi tra l'educazione, la cultura, che significa cultura del lavoro, della partecipazione, dello stare assieme, in tutte le sue declinazioni, in modo da valorizzare un sistema formativo integrato, che induce non soltanto ad "usare" il territorio come risorsa, ma anche vedere il territorio come soggetto stesso che apprende, perché all'interno ci sono tutti i soggetti e questo in un'ottica di superamento della ghettizzazione dei particolarismi che ci sono presenti nei diversi contesti, nelle diverse realtà, i diversi punti di vista, le diverse culture. Fare rete, l'unirsi,

come diceva l'Assessore, in una direzione di analisi e di progettualità, che però viene sottoposta al vaglio empirico e dunque di qui il laboratorio sperimentale, che mi trova completamente d'accordo, per ipotizzare delle soluzioni e nel contempo accertare e verificare se queste tengono, non a breve durata, ma con un respiro in un progetto che deve essere strategico.

...leri nella ricerca di Gariboldi emergeva che, se non ho capito male, i coordinatori pedagogici hanno una funzione prevalentemente diretta sui servizi, come supporto e accompagnamento. Oltre a questo, una grossa funzione è anche quella di raccordo, di partecipazione alle reti e quindi non soltanto il dentro, ma anche il fuori, in un'ottica dialettica tra dentro e fuori, proprio come snodo e questo lo si legge anche nei testi e negli scritti di vari presenti, ma io credo che davvero sia una figura che possa effettivamente avere un grosso ruolo di snodo, se però fa propria un'idea alta di educazione e di cultura che non sia l'idea di cultura e di educazione che oggi sembra dominante.

Questo credo sia uno snodo che ci deve riportare a confrontarci maggiormente sull'idea di cultura, di educazione, chiedendo ed attribuendo a ciascuno le proprie responsabilità e dunque all'università stessa, che è una tra le tante agenzie del territorio, che però è prioritariamente produttrice di cultura, di andare nella direzione davvero di un rapporto con il territorio, che sia strategico e che dia la possibilità con delle indicazioni, delle proposte di progettualità allo stesso Ente Locale per poter andare in tale direzione.

Maria Lucia Giovannini

Un'altra direzione di questo profilo professionale l'ho vista straordinariamente ben rappresentata nei materiali preparatori del seminario e ritrovo adesso nel materiale di accompagnamento al convegno ed è quella del rapporto dei servizi con il territorio. È straordinaria la ricchezza e l'immaginazione che si può vedere e credo che sia soltanto anche al limite la punta di un iceberg, nel senso che penso che ci siano anche altre cose non censite o piccole, quindi non ritenute sufficientemente degne, ma che attestano di aver preso sul serio - è questa forse una caratteristica della nostra Regione - il fatto che i servizi per l'infanzia non sono soltanto il luogo in cui si dà una risposta agli utenti di quel servizio lì, ma sono il faro, il testimone della cultura dell'infanzia o comunque dell'educazione in un certo territorio.

Il problema, è evidente, non si tratta di fare cose da sistema formativo integrato spicciolo, cioè fare la gita nella biblioteca comunale. Si tratta d'intessere relazioni che magari non prevedono neanche forme di compresenza operative, ma che prevedono quella cointeressenza, quella rete che è cultura prima ancora di essere azione che è reciproco riconoscimento, reciproca individuazione di competenze e quindi sostegno.

Luigi Guerra

Ho scoperto la figura del coordinatore pedagogico come molto avanti e molto all'interno di un linguaggio che sta diventando sperimentale, di ripensamento di tutti i servizi sanitari e pubblici, in percorsi di cui io sono corresponsabile in Regione Emilia-Romagna come università e quindi è veramente un invito questo in questi laboratori "Dai servizi pubblici ai servizi comuni" che interroga proprio molti degli aspetti di cui avete parlato in questi due giorni: cioè una trasformazione complessa del rapporto con l'utente, sempre più competente, ma molto dipendente e poi ci torniamo. Interroga in maniera complessa la sovrapposizione frammentaria di servizi che adesso non rispondono più, si sono fatte politiche frammentarie che non rispondono più ai tipi di bisogni reali, invece, di cui sono portatori alcuni soggetti.

"Dai servizi pubblici ai servizi comuni" è una sperimentazione che immagina figure e luoghi nel servizio pubblico, quindi è una strategia di rilancio di tale servizio, ne immagina dei luoghi in cui il rapporto con la comunità e con l'utenza cambia in maniera molto significativa, ma all'interno dei servizi pubblici. ...

Questo rovesciamento di ottica, cioè usare gli spazi che ci sono già per costruire **membrane** e terra di mezzo dentro al servizio, senza invece pensare che dobbiamo parlare alla gente di reti, è un po' quello che viene fuori da questi processi sperimentali che stiamo osservando e che mostrano che alcuni tentativi pedagogici di passaggio di contenuti falliscono, mentre altri innesti delle figure, come cure di reti embrionali che riusciamo a

vedere, hanno successo. ...

Io ho una figlia alla scuola d'infanzia e una alle scuole elementari: mentre le scuole elementari, appena entrata, mi hanno detto "ci sono dei programmi", la mission è ancora abbastanza chiara e univoca, per quanto a noi sembra innovata è insegnare a leggere e scrivere entro dicembre e insegnare le G e le C entro marzo; questo non lascia molti spazi di dubbio e quindi di costruzione di membrana, di rinegoziazione comune tra madre e insegnante, perché il docente è forte di una tecnica che si auto-interroga ancora poco, come alcuni medici, chirurghi, ma il pediatra no, soffre. L'insegnante del nido s'interroga molto su cos'è educare alle relazioni, perché ha un vuoto di dati da trasmettere e questo fa sì che certi servizi siano più pronti ad innovare, a rendersi trasversali nella loro ottica di altri. ...

Occorre incaricare figure di setting della comunicazione molto innovativi, laddove si pongono le caratteristiche di cui abbiamo parlato; incaricarli di accompagnamento nella frammentazione, cioè accompagnare le figure, chiamate di membrana, che hanno questa pluralità di necessità ed incaricarle d'innovare il legame con la città, cioè di portare dentro, d'immaginare contesti, alcuni li chiamano di prevenzione, altri educativi, della città in cui il servizio va o entra.

Che cosa si è visto? Quello che dite voi in questi giorni: siamo capaci del livello 2, cioè un coordinatore pedagogico, o un pediatra di comunità molto in gamba sa fare cucitura fra pezzi diversi del servizio, si sa muovere. ...

Il punto 2, che è quello un po' che fa il coordinatore pedagogico, cucendo i servizi.

Il punto 1 e il 3 sono quelli più faticosi nelle sperimentazioni. Il punto 1 è innovare i setting, cioè dirvi che questo momento è un invito ai laboratori. Innovare i setting della comunicazione, i più banali e terzo, la grande sfida, immaginare la membrana con la città. I momenti della rappresentanza dei genitori alla scuola d'infanzia, quello è un luogo della rete, un momento che esiste già, un'interfaccia di un ruolo che deve cambiare, della madre, o del padre, o dei genitori che sono lì per immaginare il contesto. Chi ha cura d'innovare quella rappresentanza, di metterci in un setting diverso, di valorizzare la catena tra quel rappresentante e quelli dietro? Chi ha cura di rifondare quel momento?

Vincenza Pellegrino

b. Diverse culture educative

La discussione nei gruppi si è inizialmente focalizzata sul tema delle culture come inter-cultura, quindi qualcuno ha parlato del linguaggio come veicolo di comunicazione con le famiglie di culture differenti, di quanto il linguaggio è importante nell'entrare in relazione con le diverse famiglie.

Il linguaggio con cui i Coordinatori pedagogici riflettono è spesso caratterizzato dall'uso di un pedagogese stretto mentre invece è importante quando si parla con le famiglie utilizzare meno tecnicismo per essere sicuri di essere compresi.

Negli incontri di maggio la giornalista Roberta Vandini che ha fatto da osservatore esterno ci ha detto "cari pedagogisti, quando voi parlate si capisce poco, perché usate un pedagogese che è difficilmente condivisibile per chi viene da una realtà esterna; tutto molto bello, interessante, ma io, che sono un genitore, mi domando poi quant'è comprensibile il vostro linguaggio all'esterno". Questa è anche una cosa abbastanza curiosa, perché si scontra poi con l'idea d'identità: come mai abbiamo noi stessi e dall'interno l'idea di un'identità debole, ma poi chi ci guarda da fuori ci dice che abbiamo un linguaggio forte e condiviso? Il linguaggio è in termini identitari uno degli elementi fondanti e quindi è strano che ci sia questo scollamento e questo interessante decentramento dal punto di vista di qualcun altro, che comunque mi sembra che ritorni anche negli altri interventi degli osservatori esterni.

Il rischio che viene evidenziato è quello dell'**autoreferenzialità** da parte del Coordinatore Pedagogico al quale viene suggerito di orientarsi verso il difficile lavoro della semplificazione che non deve coincidere con l'utilizzo di un linguaggio semplicistico. La semplificazione viene intesa come un aspetto che aumenta la professionalità del servizio educativo e va a rafforzare l'identità dello stesso.

Su questo tema del linguaggio come veicolo di comunicazione è intervenuto anche il giornalista Mauro Sarti:

Le parole, i linguaggi. Ho ricevuto nei giorni scorsi degli appunti che riguardavano quest'incontro. Ho trovato linguaggi interessanti, ma per me in parte incomprensibili, per me e penso per molti miei colleghi. Allora forse su questo serve fare uno sforzo, dico entrambi i nostri mondi. Per noi, giornali, media, informazione, solo sentire la parola reti, fare sistema, significa non notizia, l'antitesi dell'informazione. Io sento i miei Assessori a Bologna o in altre città, mi capita di viaggiare molto, appena sento "fare rete e fare sistema", ho già capito: quel pezzo non c'è, quella notizia non esiste, passiamo ad altro.

Non voglio mettere in discussione il concetto che sotto sta al fare rete e al fare sistema, che conosco vagamente, ma che credo abbia una sua profondità, una sua storia e una sua validità. Certamente non è quella la formula, il modo, il linguaggio che può bucare i media, non dico fare notizia, fare scoop, fare scandalo, questa al limite è una deformazione sulla quale possiamo discutere e sulla quale io sono disposto a lavorare, però certamente trovare altri modi, altri linguaggi comuni, utilizzare anche alcune tecniche che sono molto banali e che sicuramente conoscete, legate al mondo dell'informazione, potrebbe aiutare e aiutarci ad avvicinare e a farci capire, ma soprattutto a farci capire dai nostri interlocutori, dalle famiglie, dai cittadini, dai lettori, dai navigatori mi viene da dire, perché oggi come sapete e forse questo tendiamo a dimenticarlo, i media sono molto cambiati. Noi tendiamo sempre a sovrapporre l'immagine dell'informazione al giornalista classico, al giornale di carta, ma ormai i giornali di carta sono un residuo, per gli editori i giornali sono ormai un business maturo, prodotti editoriali che non producono profitto, sui quali non investire. L'informazione oggi anche per quanto riguarda questi settori, questi ambienti, l'informazione di servizio, l'infanzia, la scuola, viaggia su altre reti, su altri contenitori, viaggia sui social network, sulla rete, con l'informazione multimediale, sui telefonini anche sui supporti magari per noi nuovi o comunque che utilizzavamo per altri motivi. ...

Dicevo parole, linguaggi. Ovviamente anche noi, mondo dell'informazione, abbiamo le nostre parole sporche, le nostre parole sbagliate, le nostre parole incomprensibili. Penso a tutti i termini razzisti legati al tema dell'informazione e dell'immigrazione, penso all'uso assoluto della parola clandestino in ogni caso e comunque quando si parla di immigrati, una parola stigmatizzante, negativa, ma si potrebbero fare molti altri esempi.

Certo sulle parole possiamo, dobbiamo io credo lavorare. A me è capitato spesso nel corso della mia carriera di avere a che fare con insegnanti, maestri, Assessori alla scuola, educatori, che mi volevano comunicare o protestavano o denunciavano situazioni; ho sempre fatto molta fatica - io allora ero un giovane cronista - a convincere i miei capi, il mio Direttore, a far passare quel pezzo, quel servizio perché non capivano dove era la storia, la notizia; dicevano "Vabbè, ma che è successo?".

Mauro Sarti

Sui termini linguistici che sottendono un significato che può essere variamente percepito ci richiama anche la collega danese.

Vorrei fare una piccola precisazione, perché uso qui il termine "servizi per l'infanzia", perché è quello che è usato qui in Italia, però al sindacato danese abbiamo cercato di far sì che il termine "servizi" sia cambiato con il termine "istituzioni", perché troviamo che il termine "servizi", o "offerte" abbia delle connotazioni che siano di tipo diverso da quello che il servizio stesso ha come centro focale. Parlare di servizi e di offerte per i genitori vuol dire parlare di un qualcosa di facoltativo, o di un qualcosa che in qualche modo può risultare clientizzante rispetto ai genitori, che anche in Danimarca chiedono sempre di più: noi paghiamo e cosa ci date?

Per cui non li chiamiamo servizi, ma abbiamo cercato una terminologia "istituzione per l'infanzia" che rende chiaro il termine di un qualcosa d'istituzionalizzato, che si diversifica dalla famiglia ed un qualcosa che sia regolato in qualche modo e qualificato. È un qualcosa che faccia parte integrata e integrante della società culturale, cioè essere bambino in Danimarca, per lo meno adesso, vuol dire fare parte della società; i bambini già dal nido entrano a far parte del mondo culturale in cui vivono e c'è un diritto che si dovrebbe riconoscere non solo da parte del genitore, per avere appunto un posto e un nido per i propri figli, ma soprattutto anche

da parte del bambino, cioè un diritto ad avere un posto dove non solo essere accudito, ma anche dove si vive e si crea cultura assieme agli altri.

Daniela Cecchin

Poi ci sono stati una serie di interventi che erano tutti in linea con l'idea di tutela intenzionale della diversità, come idea d'intercultura, cioè di qualcuno che è diverso, perché ha una differente provenienza geografica.

Nelle buone prassi in mostra avrete forse visto un'esperienza come Unione di comuni, che è quella "Insieme si cresce" che collega la prima fascia di età, quella 0-3 anni, nella prospettiva di un tema che oggi è cruciale e lo sarà sempre di più: la percentuale di bambini che nascono da famiglie immigrate. È un tema serio, quando questa percentuale supera il 20%-25%, perché quando si arriva in prima elementare ed uno non trova 3-4-5 bambini immigrati, ma ne trova magari 12, o 14, o 15, o di più, se non ci arriva preparato può generare anche delle reazioni non sempre simpatiche da parte di certe famiglie.

Questo è un progetto che stiamo provando a costruire, visto che Spilamberto è arrivato al 40% di nascite da famiglie immigrate già nel 2007, è il secondo o terzo Comune della Provincia di Modena come percentuale di immigrati, siamo quasi al 18% (dati del 30 settembre), è evidente che con queste nascite, ormai costanti attorno al 40%, è un altro tema.

Secondo me la sfida importante è proprio questa, cioè la scuola intesa come nidi, scuola dell'infanzia, scuola elementare, come trincea (in termine negativo la chiamo trincea, perché sembra quasi che siamo ad una guerra) dell'integrazione, ma è lì che è già presente la società futura, la nuova Spilamberto, la nuova Unione Terre di Castelli, la nuova Modena, la nuova Italia, non è da inventare, esiste già: basta andare nelle scuole dell'infanzia o nelle scuole elementari e lì troveremo quello che sarà l'Italia fra 10-15-20 anni ed è quindi importante che ci si prepari come Amministrazioni a partire dai nidi.

Non solo, poiché sappiamo benissimo che il limite del nido è il fatto che quando va bene soltanto il 30% dei bambini lo frequentano, quindi è evidente che occorrono dei percorsi paralleli che affiancano il nido per coinvolgere quelli che non vi sono dentro e questo progetto "Insieme si cresce" ha la presunzione di coinvolgere anche quelle famiglie e quei bambini che non frequentano il nido. È tre anni che lo stiamo sviluppando, il primo anno come progettazione e da due anni è efficace.

Francesco Lamandini

Noi in questi ultimi anni, abbiamo realizzato un dvd che si chiama "Bambini che contano" e adesso vi spiego anche perché: perché contano, però contano anche in un'altra maniera. Abbiamo giocato sull'omofonia del termine di contare numeri e contare nel senso di valere come persona. Quindi è un dvd che celebra i diritti dei bambini da questo punto di vista, almeno nel suo titolo, ma anche poi nel suo sviluppo.

Quando abbiamo cominciato nel 2007-2008 era nato il problema che le insegnanti delle scuole dell'infanzia di tre anni dicevano: "I nostri bambini sono troppo piccoli, i numeri non li possono ancora maneggiare". Io gli ho detto: "I vostri bambini sanno quanti anni hanno?". "Forse sì". Provate a chiederglielo. Allora è venuta fuori una ricerca molto interessante, che è una delle ricerche documentate in questo dvd, che ha reso consapevoli le insegnanti che i bambini dicevano i numeri della loro età in maniere diverse: a volte con la voce, a volte con le mani, a volte poi, su richiesta anche in modo scritto.

Quando lo dicevano con le mani, non era automatico il modo di dirlo. Noi come li diciamo i tre anni? Così. Quest'idea di "conto, perciò conto", noi l'abbiamo presa da un manifesto in cui c'è una bambina indiana, è un manifesto del congresso internazionale dei matematici del 2010 fatto a Hyderabad in India, dove c'è una bambina indiana che conta.

Guardate come conta, come mette le dita: due lo dice così.

Nelle scuole dell'infanzia del Comune di Modena, dove ci sono tante culture, sono venuti fuori bambini che tre lo dicevano in un modo, che tre lo dicevano in un altro. Questa è una maniera per rendersi anche conto

che le nostre scuole stanno cambiando e che c'è anche un modo di fare la matematica, la disciplina, che tiene conto anche delle provenienze culturali dei bambini. Poi su questo si possono fare tanti altri lavori, per esempio a Reggio Emilia, dato che là ci sono tanti cinesi, abbiamo fatto dei laboratori sulla matematica dei libri di scuola cinesi e delle scuole cinesi anche al fine di riconoscere un altro diritto ai bambini, che è quello di essere considerati, quando si cambia Paese, non come un problema, ma come una risorsa.

Maria Giuseppina Bartolini Bussi

Tuttavia piano piano i temi proposti dai partecipanti hanno cominciato a spostare l'asse del significato e dal tema dell'intercultura si è entrati nell'approfondimento del valore delle diverse culture nei servizi educativi in senso più ampio ovvero le differenze che caratterizzano tutte le famiglie che entrano nei servizi educativi. C'è qualcuno che dice "guardate che ci sono delle diversità che facciamo fatica a tollerare, che riguardano noi come coordinatori pedagogici e non necessariamente come stranieri, perché non cominciamo a parlare anche di queste?". È emersa la necessità di intendere le culture in termini più ampi non solo in termini di provenienza etnica.

La cosa interessante è che da un'idea d'intercultura, tema importante e significativo, siamo passati a condividere un'idea di cultura delle differenze, che mette il partire dalla differenza come uno spunto teorico epistemologico essenziale e fondamentale. Questo ci permette di ricollocare il tema della differenza all'interno della normalità e di farlo tutti i giorni, non identificando il diverso da me semplicemente con lo straniero, ma riconoscendo il fatto che ci sono differenze anche nella mia collega, nella famiglia del territorio che incontro tutte le mattine, che entra nel servizio e che però ha delle caratteristiche di differenza dalla normalità che la caratterizzano e la fanno diventare un elemento particolare. Così quel bambino non lo posso osservare avendo sempre come punto di riferimento un termine che lo definisce in base alla normalità, perché altrimenti io comincio sempre a fare dei ragionamenti che partono da un segno che è posto come elemento di normalità ed io calcolo e osservo quel bambino nella distanza che lo separa dalla normalità stessa.

Matteo Lei

Nella cultura delle differenze è centrale la tematica dell'inclusione e delle competenze acquisite dai servizi in questo ambito, in collegamento con gli altri servizi del territorio coinvolti. L'inclusione, valore riconosciuto e perseguito dai servizi e dalle scuole, alle volte è una sfida difficile, soprattutto quando è compromessa la possibilità di relazione tra le persone, come nel caso dell'accoglienza di bambini con autismo.

Perché l'autismo? L'autismo ha una storia drammatica di come è nata la questione della colpevolizzazione delle madri. Non è solo quello. È anche quello. È una disabilità che tocca la dimensione più profonda, ma anche quella più semplice della costruzione della personalità: il contatto, la comunicazione, la crescita delle competenze nell'ambito della relazione comunitaria.

È sicuramente uno dei più gravi disturbi della relazione, ma dipende non da una malattia, ma da una disabilità in cui i bimbi non sono abili a costruirsi insieme ai loro genitori e agli educatori quei percorsi che normalmente i bambini piccoli insieme alle loro mamme e papà costruiscono per diventare, per crescere o per essere assolutamente serenamente attivi nelle piccole comunità educative. ...

Asperger ha scritto una delle più belle pagine credo della psicologia infantile nella funzionalità del contatto occhio-occhio tra neonato, bambino piccolo e la sua mamma. Cioè quanti messaggi non verbali passano attraverso quel contatto? Quel contatto non c'è e nel colpire fortemente le componenti di vita sociale di comunicazione, ha portato i bimbi con autismo a diventare grandi e a diventare degli adulti totalmente non autonomi nel 75-80%.

Questa era la storia e i costi, oltre che per lo Stato e per la società anche per le famiglie, dell'evoluzione dell'autismo dei bimbi che nascevano negli anni '50. Ma ci siamo ritrovati nel 2000-2002 con adulti di 18-

20 anni, che non erano gli adulti nati nel '50, erano bambini che hanno frequentato con una certa ansia e con una fatica enorme la scuola di tutti; erano bimbi che non erano stati emarginati, almeno fino alla scuola elementare avevano frequentato la scuola dell'obbligo; erano sicuramente adulti diversi dagli adulti degli anni '50-'60, le loro famiglie erano diverse, ma le loro prestazioni erano praticamente le stesse e quindi anche questa generazione ha rischiato comunque di finire quasi esclusivamente nella rete socio assistenziale delle persone con grandi limiti.

Questo per dire che la fatica che hanno fatto bambini, famiglie, educatori, professionisti, per inventarsi, per costruire questa questione dell'inclusione che ha una valenza enorme non solo di tipo ideale, ma sicuramente non esiste percorso riabilitativo nel campo della malattia mentale o nel campo della disabilità che possa escludere i bimbi dalla vita sociale e allontanarli dalla loro famiglia. L'istituzionalizzazione degli anni '50 e '60 è fallita, a parte la Pagliuca e i Celestini di Prato, perché fondamentalmente l'emarginazione, l'allontanamento dei bambini dal loro contesto, impediva di fatto di costruire, di accrescere i percorsi riabilitativi tecnici quanto la vita con le proprie famiglie, nella serenità e nella capacità di stimolazione che la vita di tutti i giorni permette, di fatto rendeva l'inclusione come il substrato essenziale e migliore per impostare degli interventi riabilitativi, abilitativi, terapeutici.

Fondamentalmente i bimbi autistici non risentono di per sé meccanicamente ed esclusivamente di un valore che per noi è essenziale e deve rimanerlo, però ci costringe a riflettere ulteriormente su questa questione del rapporto tra globalità e specificità. Siamo tutti uguali, ma qualcuno ha bisogno più di qualcun altro, questo ormai ce lo siamo detti.

Sono compromesse le competenze sociali. I bimbi con autismo fanno una fatica enorme a comprendere l'ambiente, ad adattarsi. L'ambiente si deve adattare abbastanza. Questo vuol dire che bisogna modificare l'ambiente nido/scuola. ...

È comunque necessario avere una competenza specifica per poter lavorare con le competenze degli altri; sono bimbi alle volte bizzarri. ... Fondamentalmente il lavoro con i bambini piccoli, anche dei bambini con autismo, negli altri Stati non è fatto nelle comunità. Qualcuno di voi credo abbia letto "Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte". C'è una storia di un ragazzino autistico con delle competenze che lo porteranno a superare l'esame di ammissione alle scuole superiori di matematica in Inghilterra, lui frequentava una struttura speciale, nel senso che il suo compagno di classe era uno che con le feci pitturava i muri.

Questi bambini, in questo contesto particolare, sono una realtà in cui noi abbiamo la necessità d'introdurre sempre di più la questione del rapporto tra cura, educazione e abilitazione anche, perché il lavoro che fanno le famiglie competenti, lo fanno con le educatrici competenti. ...

La Regione Emilia-Romagna ha attivato il programma autismo. È di fatto una delle poche regioni italiane che ha elaborato e finanziato - forse è l'unica che ha finanziato - il versante della sanità sull'autismo e che, l'anno scorso, ha organizzato, in un rapporto tra sanità e area dei nidi dell'infanzia, una delle occasioni più ricche, più faticose e più esemplari di formazione.

È una cosa assolutamente inconsueta, non lo ritroviamo neanche in letteratura. Ma perché in letteratura internazionale non ci sono esempi di questa natura? Perché siamo l'unico esempio di trasposizione concreta di ideali e di valori che ci siamo sempre posti. Questo corso di formazione nello scorso anno ha coinvolto 16 nidi, 34 scuole d'infanzia, 58 educatori e coordinatori pedagogici dell'area del nido e 122 insegnanti educatori della scuola dell'infanzia, per un totale di più di 270 ore di lavoro.

Franco Nardocci

Nei servizi educativi il Coordinatore Pedagogico ha il compito di promuovere la **tutela intenzionale della diversità** sottolineando l'assoluta unicità e originalità dell'individuo. La diversità deve essere quindi intesa come una sfida, l'opportunità per arricchire l'esperienza. La sfida è intrinseca al tema dell'identità (che ricorre anche nella riflessione sulle diverse culture) e porta in sé un'antinomia semantica: la necessità di riconoscere la specificità del singolo ma anche un orientamento verso il bene comune. È possibile progettare il lavoro nei servizi educativi in termini di tutela della diversità. Anche se nella pratica educativa si stanno realizzando molte

esperienze viene sottolineato come nella pratica quotidiana essa, a volte, viene vissuta come problema: spesso gli operatori la percepiscono solo astrattamente come opportunità.

A questo proposito l'economista Silvestri avanza una segnalazione di problematicità e insieme una provocazione: come fare entrare maggiore diversità culturale nei servizi 0-3? Dalla Regione Forni accoglie la provocazione spostando l'accento sulla cultura del "tenere insieme" coniugando le scelte pedagogiche e le scelte politiche.

Il contesto ci sta facendo un altro regalo e l'origine è sempre quella, è la globalizzazione e cioè che ci sta facendo cambiare l'utenza, anzi, sta cambiando soprattutto l'utenza potenziale, non quella effettiva, come vi dirò fra un momento. La questione è quella dell'immigrazione, che è già riecheggiata. Come è noto, in Emilia-Romagna da alcuni anni stanno aumentando i nati, dopo anni che erano lì stagnanti. Come voi ben sapete, aumentano perché aumentano i nati dalle famiglie straniere, perché quelli degli emiliani è costante. Al 1° gennaio 2011 su 100 bambini 0-2 anni (quindi utenza potenziale del nido) in Emilia-Romagna oltre il 22% sono stranieri; sui bambini 3-5 anni il 19% sono stranieri. Questi sono i due dati.

Tutti noi abbiamo visto aumentare la presenza degli stranieri nelle scuole, era ovvio, stava cambiando la composizione della popolazione, ma non ci siamo accorti, secondo me, di un'altra cosa e cioè che i tassi specifici di partecipazione dei bambini italiani rispetto a quelli stranieri sono molto diversi e sono divergenti nel tempo. Mi spiego: la quota di bambini che va al nido sulla popolazione 0-2 anni è in costante aumento negli ultimi anni: dal 2005 al 2010 siamo passati da circa il 24% a circa il 28%, quattro punti in più come grado di copertura. Se scomponiamo gli italiani dagli stranieri vediamo che nel 2010 la quota di italiani è quasi il 33%, quella degli stranieri è meno dell'11%, cioè tre volte più bassa.

Secondo aspetto: se andiamo a vedere la dinamica, noi vediamo che dal 2005 al 2010 il tasso di partecipazione degli italiani è aumentato, cioè era il 25% nel 2005, è aumentato di quasi otto punti in cinque anni. La quota di partecipazione degli stranieri dal 12% è andata al 10%, cioè è calata di due punti. Quindi abbiamo un bel paradosso: la natalità aumenta, perché stanno aumentando gli stranieri e quindi è aumentata l'offerta dei nidi ed il tasso generale di partecipazione ai nidi, ma è aumentata, perché è aumentata la quota degli italiani nei nidi e perché è calata quella degli stranieri. Non ho informazioni analoghe sulle scuole dell'infanzia, come voi sapete anche lì c'è un problema, l'abbiamo visto per la provincia di Modena, nel senso che per gli italiani 9,5 bambini su 10 vanno alla scuola dell'infanzia, per gli stranieri 7, con delle grandi differenze, a seconda della nazionalità: ci sono gruppi che sono sotto il 30%.

Come noto, nelle famiglie con i bambini stranieri prevale un modello familiare che è completamente diverso dal nostro, nel senso che assomiglia a quello che avevamo noi 40 anni fa, con il padre capofamiglia che lavora e la moglie che sta a casa. Questo è il quadro. Non solo la madre non lavora in più del 60% dei casi, ma gli stranieri fanno lavori meno remunerati, spesso non hanno la casa di proprietà, non hanno neanche i nonni e quindi la condizione economica degli stranieri e delle famiglie con bambini stranieri è peggiore di quella degli italiani.

Vi faccio un esempio, prendendo un dato da una nostra indagine: il tasso di povertà nella Provincia di Modena, misurato con i criteri che usa l'Istat, quello solito, è 15,5%, quindi il 15,5% delle persone sono sotto la soglia di povertà relativa. Se voi andate a vedere le famiglie con bambini, il tasso di povertà è 10 punti più alto: 25,5 le famiglie senza bambini e il 10%.

Questa è una cosa nota. Se voi prendete le famiglie con i bambini e dividete i modenesi, gli immigrati dal sud e gli immigrati stranieri, voi trovate che il tasso di povertà tra le famiglie con bambini modenesi è l'11,8%, cioè più basso del tasso medio, molto simile al tasso delle famiglie senza bambini; gli immigrati del sud è il 44%, degli stranieri è il 72%.

La riflessione che io ho fatto è la seguente: se il dibattito nazionale e internazionale sta mettendo in evidenza l'importanza dell'educazione sui 0-6 anni e ci sta dicendo che è importante investire in questa fascia, ci sta dicendo che è soprattutto importante intervenire nella fascia di quelli che sono più disagiati, qua abbiamo un problema grande come una casa, come diciamo a Modena e ce l'abbiamo, perché abbiamo una sistemica sotto rappresentazione dei segmenti, che invece trarrebbero più beneficio dall'istruzione 0-6 anni e poi abbiamo

anche dei criteri di accesso, pensiamoci bene un momento, che generalmente tendono a premiare il modello familiare con le due persone che lavorano che non è quello prevalente fra le famiglie straniere e quindi c'è un bel problemino qua.

Mi pare che questa sia una cosa che pone un problema su cui riflettere abbastanza rilevante. Io mi rendo conto che questo cambia radicalmente la prospettiva culturale in cui gli amministratori guardano a questi servizi; l'amministratore tipico ha il terrore che ci sia un eccesso di domande rispetto all'offerta e quello che io sto dicendo è che forse bisogna trovare i modi per sollecitare l'offerta di un segmento, che è quello più debole, che tra l'altro ha anche più difficoltà a pagare. Peraltro, se noi ci pensiamo, la storia di questi servizi in queste terre è una storia fatta di persone che avevano voce, che quindi si sono fatte sentire, di amministratori che erano sensibili a quella voce, la domanda molto retorica che io mi pongo è "la voce di questi che non sono nei servizi, quindi di chi è fuori dal servizio, come riusciamo ad interpretarla?"

Paolo Silvestri

Riprendo il tema dell'unire. Unire è un verbo che abbiamo usato tanto e secondo me va bene. L'unione fa la forza, si dice e noi abbiamo bisogno di stare uniti. Abbiamo bisogno, però, di vedere uniti anche i bisogni e le risorse dei nostri bambini e delle nostre famiglie e anche questo è molto importante, perché abbiamo parlato molto di bisogni, pochissimo delle risorse dei bambini, delle nostre famiglie, che sono ognuno con i suoi problemi, però ancora molto robusti. ...

Tenere insieme anche nella nostra testa le cose. Manoukian diceva poco tempo fa una frase che mi ha convinto molto sul tema dei diritti. Diceva "solo la costruzione di legami, cioè sentirci sulla stessa barca, ci garantisce anche i diritti soggettivi". Non c'è un diritto soggettivo che si possa tenere se non ci sentiamo tutti insieme ed insieme oggi vuol dire delle cose anche che non vorremmo tanto insieme, vuol dire anche quei bambini là.

Credo che questa sia un po' una spina nel nostro pensiero, che però c'è. Vuol dire i bambini che ci diceva Paolo Silvestri questa mattina, che guarda caso restano fuori dal nido e sono quelli che ne avrebbero più necessità e sono quelli che in qualche modo avrebbero un impatto protettivo più grande dai nostri servizi. Allora questo - ci dobbiamo interrogare credo come Amministrazioni e come politiche - vuol dire tener insieme quello che diceva l'Assessore prima, la politica insieme alla tecnica, al pensiero dei cittadini, all'organizzazione, all'amministrazione e ai conti. Non è che far tornare i conti sia cosa volgare, è cosa necessaria, buona e giusta, ma non può essere disgiunta dalle scelte opportune sul piano pedagogico, educativo e non può essere altro dalla politica, che invece è proprio questo.

Allora questo tenere insieme tutto è una bella fatica, ma viene anche forse un po' normale nei momenti di crisi. Lo diceva prima Nelson Bova: nel momento di crisi ci siamo uniti.

Maura Forni

Un esempio pratico in questa direzione emerge dal tema della **flessibilità dei servizi e nuovi bisogni organizzativi delle famiglie**: le diverse famiglie, esprimono diversi bisogni organizzativi e chiedono servizi flessibili, nel riconoscimento di tale richiesta occorre tenere insieme i bisogni dei bambini, i bisogni di conciliazione, i bisogni organizzativi. Nel contempo emerge la richiesta di **sostegno alla genitorialità**. Le giovani insegnanti avvertono la richiesta di flessibilità di contro le persone con una lunga storia professionale avvertono la preoccupazione della perdita di un pensiero/cultura di riferimento. I quesiti che i servizi propongono al Coordinatore Pedagogico sono: "Quanto ha senso cambiare l'identità del servizio per venire incontro ai nuovi bisogni?" "Nel rispetto dei bisogni del bambino sto offrendo un servizio educativo di qualità per quel bambino e per quella famiglia?" La sfida è accoglienza dei nuovi bisogni trasmettendo il significato che permea i servizi educativi in un'ottica di **comunità educante**.

Siamo di fronte a una variazione notevole dei modelli educativi. Noi la vediamo nelle famiglie: da qualche anno siamo tutti consapevoli che in un'epoca delle passioni tristi è difficile che non avvenga questa modificazione

nel senso della privatizzazione, delle consumisticizzazioni come dire e anche nel riaffiorare di modelli di tipo naturalistico.

Il modello educativo tende in questo momento qua, affidato non solo alla famiglia, ad oscillare tra variabili, la minima è quella del genitore che dice "Il mio figlio è fatto così", dico "il", perché è una romagnola che stava parlando in un nido di Bologna, "Se lo metti insieme ad altri tre, li picchia. Lo devi mettere insieme soltanto ad altri due". Quella è la sua misura.

Gli studi sulla socialità dimostrano che effettivamente non è facile superare il livello della coppia e del piccolo gruppo, ma che uno dica "Sei sagomato a due e non a tre"...

Che fa da converso, con un approccio che sembra lo stesso, una che dice "Mio figlio non può mangiare i maccheroncini", "Come non può mangiare i maccheroncini?". Come dire, diamo per scontato che questo oggetto meraviglioso, che è nostro figlio o nel mio caso mio nipote, sia già costruito come un Ente definito, che sarebbe quindi inutile educare e che è già portatore sano di tutta una serie di scalogne che noi della scuola dobbiamo venerare. Non può essere così. Non vuol dire non tenere conto delle specificità, ci mancherebbe, ma insomma.

Se tu dici che tuo figlio può stare al massimo con due, mi dispiace, ma tu non sei pronto a mandare tuo figlio al nido; lui è pronto sicuramente, ma tu no, tu devi stare a casa nelle settimane dell'accoglienza, manda tuo zio o tuo nonno ad accompagnarlo.

Passiamo attraverso altre affermazioni. Il nostro Presidente del Consiglio dice "Non abbiate paura posti per l'asilo - ma sta parlando di scuola dell'infanzia - e per il doposcuola ce ne saranno per tutti". In questo caso non m'interessa niente che dica bugie, sarei un ingenuo se mi fermassi ancora a questi dettagli. M'interessa molto invece che si riproponga l'asilo, parlando di scuole dell'infanzia, non ce l'ho con la parola asilo, mi piace tanto, però attenzione, ha voluto dire una cosa, chiamandola scuola dell'infanzia e si parla di doposcuola.

Nessuno ha detto niente, cioè noi abbiamo detto qualcosa, però a quanti genitori poi gli va bene se gli arriva l'asilo e il doposcuola o qualcos'altro? Non siamo stati capaci di fargli capire che non era solo un asilo o un doposcuola, d'accordo, oppure quello che sta avvenendo nella nostra cultura è che, tutti centrati in una venerazione soltanto vorrei dire preservativa, uso un po' questo aggettivo, del nostro prodotto che è il bambino, in realtà non diamo nessuna fiducia sul suo divenire, sul suo scommettere, sul suo interagire, sul suo meticcarsi con gli altri. Vogliamo soltanto che non prenda virus, per questo usavo l'aggettivo, che sia assolutamente difeso da tutto. Lui è mio figlio.

Guardate che queste variazioni di modello sono molto importanti, le vediamo all'Università. Quando mai capitava che venisse la mamma o il babbo con la creatura a dire "Mia figlia poverina studia sempre, non ce l'ha fatta, perché è cattiva la Gagliardi", la Gagliardi è quella che insegna Fisica che effettivamente non è la più buona che si trova sul territorio, però voglio dire.

Con la mamma, capite, che a me verrebbe da dire "Tu esci dall'Università, torna fra dieci anni, perché il fatto che sei venuta con la tua mamma, di per sé fai vedere che non puoi laurearti". Come si fa a laureare uno che viene con la mamma?

Però questo fenomeno nasce molto prima. Va bene parlare di questo, pensando al nido, ai meccanismi di tipo iperprotettivo, legati soltanto all'avere e non all'essere, tutti meccanismi di difesa. Il fenomeno è quello, non è un altro. Sono emergenze visibili, affioramenti di una scommessa verso il futuro, dello stesso fenomeno di non investimento verso il nuovo, di non accettazione dell'educazione come un qualcosa che ti porta via, figlio, da me, perché ti deve portare via da me, ti deve rendere diverso, ti deve portare prima o poi a tagliare il cordone ombelicale e ci credo molto a questo fatto, perché capite che, se difendiamo quello che è dietro alle mie parole, allora abbiamo un manifesto, siamo un nido, una scuola dell'infanzia o università, quel che volete, se no siamo un supermercato in cui ognuno viene a prendere magari il 2x1, quel che gli pare. Torna fuori, lo consuma dove vuole e tutto il discorso per cui sono nati questi servizi, che sono sì d'appoggio di processi, ma sono anche di garantire come Stato, come comunità, come società, dei confronti, delle interazioni, delle competenze, alla fine va via, viene buttato via.

Oggi il sistema educativo, specialmente nella fascia 0-6, si confronta con tre grosse derive, che tra l'altro fra

loro non sono neanche omogenee, ma sono compresenti.

La prima secondo me è quella della medicalizzazione, della clinicizzazione. Hai mal di testa? Tieni un cachet. Hai fame? Ecco una frittella. Hai freddo? Eccoti il golfino. Cosa c'è di male? C'è di male che, se hai freddo, un po' devi anche avere freddo e, se hai fame, un po' devi anche avere fame. La mia mamma, se avevo mal di pancia, facilitata dal fatto che avevo cinque sorelle, mi diceva "Ciama la Custanza" in dialetto, che non è una buona risposta, però voglio dire che non è possibile che l'intervento sia sempre e solo dal di fuori.

Se noi portiamo avanti una teoria pedagogica nella quale il problema è quello di coprire tutti i bisogni continuamente dal di fuori, avremo una crescita esponenziale di bisogno e sempre meno coperte o aspirine da dare.

La maggior parte dei problemi si risolvono da dentro. Poi con questo diamo l'aspirina, la coperta, quel che volete, ma solo in una persona che ci mette anche del suo, è possibile poi ottenere dei risultati di auto sussistenza, di crescita, medicalizzazione l'ho chiamata così.

Luigi Guerra

Proprio in una ricerca che abbiamo fatto a Modena molti anni fa - Modena è il posto dove le donne lavorano di più, dove stanno più fuori di casa, dove hanno più bisogno di servizi di sostegno - avevamo usato appunto questo termine, le famiglie oggi sono affannate. Che conseguenze abbiamo nei servizi? Che chiedono sempre più flessibilità di orari, di periodi per la frequenza dei bambini al nido e così via.

Questo ha determinato anche affanno nei servizi. Abbiamo fatto una ricerca ultimamente dove i Sindaci e gli Assessori sono lì che amplificano sempre più gli orari di apertura, fanno le convenzioni con una cooperativa, cercano di trovare, cioè c'è una rincorsa in questo momento rispetto a queste famiglie affannate, che tra l'altro è una rincorsa che risponde a un bisogno delle famiglie, ma forse sbilancia un po' a favore della vocazione sociale e di riconciliazione dei tempi di vita del lavoro rispetto alla funzione educativa del nostro servizio.

Flavia Franzoni

Non posso fare a meno di andare a vedere, in relazione alla cultura e all'educazione, a livello un po' più macro qual è la cornice entro la quale noi ci muoviamo, la rappresentazione del contesto culturale abbastanza diffuso, che viene messo in evidenza da degli studiosi sulla nostra società e c'è un intreccio dialettico di due fenomeni: da un lato il dissolversi di punti di riferimento, Bauman parla di società liquida; dall'altro lato un processo che, se volessimo usare la terminologia di Massimo Weber, possiamo definire di materializzazione, burocratizzazione, che è stata definita, da uno studioso come Ritzer, di macdonaldizzazione, cioè questo fenomeno liquidità e linearità, che è riconducibile a macdonaldizzazione (tutti sappiamo cosa vuol dire, Mc Donald), s'intrecciano ed in qualche modo questo induce a portare al dissolversi delle forme sociali, al divorzio tra politica e potere, sto facendo un'analisi macro, che viene invece contraddetta da quanto ha detto l'Assessore in determinate realtà, per fortuna e c'è proprio l'indebolimento in questo incrocio tra macdonaldizzazione e società liquida, della protezione sociale per l'individuo e anche un dissolvimento di un pensare, di un agire, di una pianificazione a lungo termine.

Il futuro, piuttosto che elemento che viene preso in considerazione proprio per rispetto ad una strategia, viene visto piuttosto come una fonte di apprensione e non di speranza, che porta poi ad un certo tipo d'impegno.

Perché mi sono richiamata a questi costrutti? Perché credo che, appunto, il costrutto della modernità liquida e quello della macdonaldizzazione possano essere presi come chiave di lettura per interpretare dei fenomeni che sono in atto in ambito dell'educazione e dunque anche della ricerca educativa.

L'educazione e anche la scuola, viene spesso schiacciata sotto un peso di un concetto di managerialità che è astratto, di quelli che sono dei principi dell'economia globale, di un'efficacia che è riconducibile più a dei principi economici piuttosto che culturali e educativi. Addirittura c'è chi, appunto, sulla scia di queste chiavi di lettura, parla di 'Mac scuole', in cui c'è un sapere frantumato che viene utile soltanto ad un consumo proprio, perché il consumismo e il "tutto" e subito, è proprio un elemento che sembra sempre più diffondersi.

Questo ci deve far riflettere sul graduale dissolversi di una serie di convinzioni, che fino a pochi decenni fa

erano largamente condivise e il progresso sembra più caratterizzato da una sopravvivenza, sul cercare di fermarsi sull'oggi piuttosto che avere una strategia, quindi l'immagine in qualche modo della conoscenza e dunque della cultura, sembra non essere più quella di un qualcosa che continua a costruirsi e rispetto al quale non possiamo non pensare a come si è costruita e vedere l'oggi come un elemento del processo di lunga data, che va in una direzione futura, ma viene vista come qualcosa d'isolato, consumato, offerto e che deve essere sfruttato velocemente per lasciare lo spazio al pezzo di conoscenza successiva.

Questo per sottolineare in modo critico il fatto che ci siano delle pressioni, nella cornice nella quale noi ci troviamo ad operare quotidianamente ai nostri diversi livelli, che derivano dall'alto, da un mondo globale e soprattutto da governi che sembrano desiderosi di rispondere a dei bisogni, che io ritengo volatili, dell'economia e quindi che in qualche modo non sembrano tener conto di una prospettiva di largo respiro, culturale e educativa ed anche nello stesso tempo di una scuola e penso anche agli studenti esposti a delle richieste di un mercato del lavoro, che ancora una volta sembra non avere futuro e prospettive.

Maria Lucia Giovannini

Qualche tempo fa, proprio in un gruppo, discutevamo sull'idea di bambino competente, che ci ha seguito in questi anni, anzi, è sempre stato un punto forte. Alcuni dicevano sul bambino competente che sarebbe bene superare questo termine, perché può dare anche degli equivoci, può dire "benissimo, il bambino è competente, quindi si arrangi", per cui io non programmo, non organizzo più il contesto, perché è il bambino che è competente. Vedete come certi slogan anche in cui noi ci siamo fermati, possono essere equivocati.

L'altra cosa che io noto, come la Gelmini diceva "sì, è competente, però è anche fragile". In questo aveva ragione, stranamente debbo dare ragione alla Gelmini, perché mi sembra che colga meglio la complessità di questo momento di questi bambini.

Ad esempio questi bambini sono molto più competenti di noi rispetto a tutto il digitale, non per nulla Ferri ha scritto proprio un testo "i nativi digitali", su cui noi, forse la nuova generazione sì, ma io, che ho i capelli bianchi, faccio estrema difficoltà ad entrare ad esempio in questo mondo e noi oggi stiamo educando non solo per l'oggi, ma anche per il domani. Quindi noi ci troviamo di fronte ad un'ulteriore complessità: il fatto che le tecnologie, i sistemi informativi, quindi anche i sistemi di conoscenza cambiano. Mica sempre siamo sul pezzo per quanto riguarda tutto il discorso enorme degli apprendimenti.

Io credo che solo e tramite una formazione continuativa e consistente degli insegnanti, degli educatori, si possa rispondere a questi nuovi bisogni dei bambini.

Quando io penso poi a tutto il lato relazionale, ad esempio i bambini oggi debbono affrontare delle situazioni che noi fino a ieri neppure c'immaginavamo: vivere ad esempio famiglie molteplici e questa è una cosa ormai che va ad incidere sul 15%-20% dei bambini, eppure questi non mi sembrano particolarmente squilibrati, come si pensava fino a ieri.

Allora che cosa vuol dire? Vuol dire che io debbo rispondere chiaramente anche a queste esigenze di comprensione del bambino, di relazioni talmente varie che noi adulti facciamo difficoltà a governare, mentre invece il bambino le vive. Allora che aiuto possiamo dare al bambino sul discorso relazionale?

Quindi, come vedete, le situazioni educative non solo cambiano, ma si complicano notevolmente rispetto al passato, per cui qui c'è bisogno di un surplus di formazione e di studio su questa cosa. Io so che è chiedere molto al coordinatore pedagogico, perché prima abbiamo detto che è l'uomo che tiene gli equilibri dei diritti, ma i diritti dei bambini poi vogliono dire tutte queste cose, se noi andiamo a leggere nell'educazione, che cosa sta dietro quando noi diciamo che i servizi per l'infanzia sono di cura e di educazione, ci sta dietro tutto questo mondo complicato, complesso e spero che voi nei vostri collettivi, nelle vostre equipe, nei vostri collegi chiaramente ritorniate su queste tematiche e che i vostri collettivi, o equipe, non siano mangiate completamente da problemi organizzativi.

Io vedevo negli ultimi anni in cui ancora lavoravo un deterioramento in questo, cioè che sempre più questi incontri, questi collegi, chiamateli come volete voi, diventavano molto sbilanciati sull'organizzativo e poco sulla

riflessione della propria professionalità e dei nuovi bisogni, che venivano portati avanti sia dalle famiglie che dai bambini.

Quindi io credo nel discorso dell'ascolto che abbiamo sentito ieri ampiamente e anche questa mattina, come il coordinatore sia un professionista di un ascolto attivo, si diceva, cioè attento chiaramente alle novità, ai nuovi bisogni. Io credo che i servizi, i nidi, stiano facendo un lavoro enorme al riguardo, sono le vere sentinelle sul territorio dei nuovi bisogni che hanno le famiglie e i bambini.

...Quindi abbiamo bisogno di dare tutti gli aiuti alle insegnanti, perché tengano gli occhi aperti su queste tematiche e sappiano capire gli atteggiamenti nuovi dei bambini ed i loro nuovi linguaggi; quando noi parliamo di espressività, non facciamo più solo riferimento al grafico, al pittorico, al plastico, ma anche a tutti i nuovi linguaggi digitali.

Lorenzo Campioni

La comunicazione è caratterizzata da **incidenti culturali e interculturali** che possono essere riparati all'interno dei servizi educativi, il Coordinatore pedagogico può attivare delle intenzionali **competenze riparatorie**, all'interno dei servizi educativi lavorando con i gruppi.

Questi temi che abbiamo condiviso in maniera molto significativa ci hanno portato a riflettere sul fatto che già parlare, ci serve per condividere una prospettiva che comunque noi stiamo già vivendo nel nostro fare quotidiano, ma che spesso è difficile poi interpretare in una modalità che rispetti le differenze e che faccia del tema dell'ascolto delle differenze un tema portante, perché spesso poi volontariamente o involontariamente esce un po' un atteggiamento, tipo l'esportare la democrazia che noi sappiamo essere giusta, è un bel modo d'intendere la politica ed il vivere civile, però se la dobbiamo esportare poi necessariamente facciamo delle vittime.

Noi abbiamo un pensiero pedagogico che sicuramente ha degli elementi di riflessioni importanti e significativi, vale la pena però fare delle riflessioni su che effetto fa sugli altri intervenire, esportando democraticamente il pensiero pedagogico, e forse invece vale la pena anche fare delle riflessioni su delle modalità di condivisione e quindi di costruzione di un pensiero che tiene anche dentro il punto di vista degli altri, che lo rispetta.

Matteo Lei

Il punto di vista dei genitori mette in luce altre chiavi di lettura dell'accoglienza dei diversi pensieri.

Come genitore, posso parlare di dieci anni di esperienza, attraverso mia figlia, che adesso ha dodici anni e fa la seconda media, quindi nel 2001/2002 ha cominciato con la scuola d'infanzia.

Io paradossalmente devo dire che da quando c'è la crisi economica, da quando c'è il taglio dei fondi vedo una maggiore alleanza fra i genitori, le famiglie e la scuola: prima, con il fatto che da una parte c'erano le risorse, dall'altra c'erano genitori che pretendevano di entrare nella scuola, c'era una maggiore contrapposizione, forse anche adesso, io sono uscito dal discorso delle elementari e del nido e quindi un po' ho perso questa percezione, perché con le medie ci si sente meno autorizzati come genitori ad intervenire nelle scelte anche didattiche, forse anche pedagogiche della scuola, però mi sembra che tutti si siano scagliati contro la Gelmini, contro i tagli, ma alla fine ci sia stata forse una vicinanza fra i due mondi e questo io lo trovo positivo.

Il fatto che i genitori, l'avevano fatto anche prima, ma adesso sono quasi obbligati ad aiutare la scuola anche dal punto di vista economico, credo che serva anche per far sentirli più parte del meccanismo rispetto a prima; non bisogna poi esagerare, perché altrimenti diventa una scuola finanziata solo dalla comunità locale, però fino ad una soglia massima di tollerabilità, che questo dovete dirlo voi se è stata raggiunta o no, credo che sia più positivo che negativo il fatto che siano calati i soldi.

Nelson Bova

C. Cultura dei servizi per l'infanzia

La cultura dei servizi viene riconosciuta come centrale in termini di **valore dell'organizzazione** ove gli educatori e gli operatori in genere hanno maturato una loro cultura, un loro sapere, la loro identità. Occorre saper riconoscere questa cultura, dare ascolto ad essa attraverso una conduzione empatica dei gruppi, per far sì che non diventi statica (si avverte il rischio di avere dei servizi ingessati in nome della coerenza e degli aspetti organizzativi) ma sia dinamica e in cambiamento.

Le istituzioni educative rivolte alla fascia 0-6, quindi nidi, scuole dell'infanzia, nelle varie articolazioni, costituiscono in primis un diritto per l'infanzia, per tutte le ragioni ben esposte anche poc'anzi, lo sappiamo, ma va sicuramente rimarcato, perché lo dobbiamo tenerlo bene in noi intanto.

Noi abbiamo in Italia, in alcune zone del nostro Paese in particolare, fra cui in queste terre, un patrimonio pedagogico e didattico intorno a questa fascia di grandissima qualità. È un grande orgoglio per il nostro Paese il fatto di avere servizi che sono riusciti a elaborare una cultura, attraverso un confronto anche serrato tra le differenti posizioni e tradizioni, però ora siamo accomunati da una tensione, che pur mantenendo doverosamente la specificità delle nostre storie, vuole mantenere, migliorare e rafforzare, attraverso l'Università, gli Enti Locali, le associazioni, le scuole, la grandissima disponibilità del corpo docenti di questi servizi, perché anche questo non va dato per scontato.

Agostina Melucci

Due parole sulla tradizione pedagogica danese, che deve molto alla vostra Regione, perché è noto a tutti, ormai, che la Regione Emilia-Romagna ha portato dei contributi notevoli al Nord Europa e in Danimarca, per esempio, la terminologia riguardo l'importanza dei linguaggi dei bambini di Malaguzzi e la documentazione pedagogica, o la continuità, sono termini che sono ora a livello legislativo integrati in quello che sono i corrispondenti dei vecchi orientamenti qui in Italia, per cui le tracce lasciate dalla pedagogia italiana al nord sono notevoli, direi. Il modo in cui si è ripensato a livello direzionale di gestire più scuole d'infanzia, nidi, all'interno di uno stesso circolo o plesso, a seconda di come voi lo definite, è stata un'ispirazione venuta dall'Italia, proprio nella figura del coordinatore, cioè si cerchi ora di creare un sistema che dia altre possibilità di gestire nidi e scuole, in maniera molto più qualitativamente chiara e anche consistente con quelli che sono gli obiettivi che si pongono.

Daniela Cecchin

Tra gli elementi costitutivi della cultura dei servizi per l'infanzia c'è il valore del gioco per il bambino che viene rivalutato nell'esperienza danese anche come esperienza di creatività che offre al bambino la possibilità di sviluppare competenze necessarie nella complessità della vita attuale e futura.

Creatività e gioco, diritto al gioco, perché in questi tempi, tanto puntati sull'importanza innegabile degli apprendimenti e non solo per i bambini nostri, ma anche dei bambini in tutto il mondo, non si può che non essere d'accordo su questa cosa.

Però c'è anche da dire che il diritto al gioco, visto dalla prospettiva del bambino, cioè fine a se stesso, non strumentalizzato, come vediamo purtroppo in Danimarca nella scuola dell'obbligo, viene usato per raggiungere obiettivi che sono al di fuori di esso ed in questo modo riduce il gioco appunto ad uno strumento che non ha più valore in sé.

Secondo me è importante e lo è anche per il sindacato in Danimarca, cercare di riportare l'attenzione sul diritto al gioco, appunto come attività auto-teleica, dove gli obiettivi sono all'interno dell'attività, perché è in questo modo che l'attività di gioco produce apprendimento, non come punto finale, ma proprio perché è un'attività fine a se stessa.

È interessante anche vedere cosa s'intende per gioco, perché è un concetto che si dà per scontato che tutti siano d'accordo sul significato della parola, però, visto dalla prospettiva del bambino, esso è una cosa ben

diversa: si tratta di creare mondi immaginativi, cioè giocare vuol dire far finta e agire in un mondo di "what if", di "cosa succede se", questo prevede una prospettiva di fantasia e di creatività, la capacità di pensare a mondi diversi da quelli che sono quelli attuali, di pensare di superare gli ostacoli che ci sono nel momento. Una macchinina che perde una ruota non può essere un problema in un gioco per il bambino, ma può dare l'idea di fare un'officina, dove la si può riparare. Questo concetto di creazione e di superamento che c'è all'interno del gioco è una capacità che a livello internazionale è vista come molto importante rispetto a un tema che è all'ordine del giorno, non solo in Danimarca credo, che è quello dell'innovazione, cioè se vogliamo in Europa, riuscire ad essere competitivi a livello economico e a tutti i livelli, dobbiamo appunto competere con Stati che hanno un livello di produzione molto superiore e molto più ricco del nostro.

Quello in cui la Danimarca e credo anche un Paese come l'Italia, possono competere sono appunto l'innovazione e la creatività che sono due facce della stessa medaglia.

La creatività nel gioco è una cosa basilare, che non si vede solo nei bambini dei Paesi ricchi. Ad esempio un collega al sindacato, che da parecchi anni sta portando avanti dei progetti in Ghana, in Nigeria, racconta come i bambini siano avidi di gioco; è un progetto per le insegnanti di quelle che corrispondono alle nostre scuole d'infanzia e dicono che appena i bambini trovano il tempo cercano di fare i loro giochi e si costruiscono giocattoli con qualsiasi cosa, dei legnetti, della latta. Questo per dire che il gioco è un bisogno fondamentale, è un qualcosa che va al di là dello zucchero.

L'esperienza che questi progetti portano è che, paradossalmente, con le migliori intenzioni, quando i bambini vanno a scuola ed acquistano il diritto d'imparare, perdono il diritto di giocare. Secondo me è una questione che dobbiamo porci. In questi Paesi per i bambini, che quando vanno a scuola devono imparare a parlare in inglese, per esempio, l'unico spazio libero per loro di esprimersi e di creare nella loro lingua, nella loro cultura infantile, è proprio il gioco. Quindi creare spazi dove anche il gioco, non come contrapposto dell'apprendimento, ma come un qualcosa di complementare ad esso, trovi i suoi spazi e le sue risorse, penso che sia una cosa fondamentale.

Per cui si saper contare, saper leggere conta ed è importante, ma anche saper giocare, visto dalla prospettiva del bambino, è una capacità fondamentale, perché la capacità di giocare è quella che permette al bambino di entrare in una comunità con i coetanei, di creare storie, narrative, di essere soggetto in relazione ad altri e di creare, non solo per il momento, ma anche per il domani.

Ci sono diverse ricerche americane che mettono a confronto la creatività sviluppata nel gioco rispetto alla capacità d'innovazione poi in età adulta.

Queste sono delle cose su cui al sindacato stiamo cercando di lavorare attraverso dei fondi di ricerca, dove mettiamo a confronto alcuni dei Paesi più avanti a questi livelli, come Singapore, dove appunto c'è questo grosso impegno di produzione innovativa e creativa e stiamo cercando di vedere, di studiare più da vicino cosa significhi la creatività a livello pedagogico. Cosa vuol dire essere creativi? C'è in corso un progetto che parte dalla creatività a livello di direzione e va a finire alla creatività del bambino, cioè quanto sia importante che ci sia una gestione, un'organizzazione che permetta di creare degli spazi e delle risorse e anche delle ottiche pedagogiche che diano la possibilità alle insegnanti di essere creative, per creare condizioni di creatività per i bambini.

Questo mi sembra che sia per lo meno un modo per cercare di guardare avanti con forse un po' più di ottimismo.

Daniela Cecchin

È importante che i servizi siano realmente accoglienti perché lasciano spazio a chi deve entrare. Il rischio che si avverte è da un lato la frammentazione, che va evitata lavorando nel gruppo educativo attraverso la **meta-riflessione**, consentendo un tempo di pensiero al gruppo educativo, permettendogli di decantare ed elaborare le richieste di cambiamento. Questo avviene anche pensando con il gruppo educativo una **progettazione aperta** alla cultura dei bambini e delle diverse famiglie. Occorre inoltre aiutare gli educatori ad essere nel gruppo educativo, maggiormente congruenti per poter poi gestire in modo più armonico i rapporti complessi con le diverse famiglie, dando così visibilità alla diversità. Il nuovo che arriva va pensato come integrabile con il modello pedagogico di riferimento.

Una modalità che si sta sperimentando nei servizi per dare spazio all'identità del singolo in un contesto che è di comunità, tali sperimentazioni avvengono attraverso la progettazione di esperienze che consentano di narrare un pezzo di storia familiare in relazione alla nascita del bambino e all'esperienza di genitorialità. Vengono messi in relazione punti di vista diversi su temi educativi. La prima diversità è infatti caratterizzata dall'incontro tra famiglie con posizioni educative molto diverse. Il lavoro con le diverse culture familiari permette il raffronto tra le diverse posizioni educative in un'ottica evolutiva. Altri esempi di percorsi che valorizzano le diversità sono corsi di lingua italiana per mamme all'interno dei centri Bambini e Genitori. Percorsi di alimentazione naturale, corsi di yoga e più in generale i percorsi laboratoriali genitori-bambini. Queste proposte sono segnalate come iniziative che consentono di forzare i muri del servizio e di creare dei **muri morbidi** e penetrabili alla diversità e alla reciproca differenza. È indispensabile contemplare le diversità nella progettazione.

Il problema pedagogico, il progetto di lavoro, che noi facciamo, non può non essere esattamente la mediazione, il temperamento di tutti quei problemi di differenze, di difformità, di varietà, d'imprevedibilità perfino, che appartengono alla vita dei servizi. Come dire, capisco che è banale, però secondo me è un punto fermo ed è meglio non spostarlo. Se la quantità di elementi nuovi, di incidenti critici, di richieste nuove, che nel corso della vita del servizio appaiono, ci sembra intollerabile, chiediamoci se nel momento della progettazione, del progetto pedagogico abbiamo tenuto conto di queste richieste, perché lì è tutto quello che possiamo fare. Il rischio cioè che ci sia un progetto pedagogico che non tiene conto della realtà ed una serie di problemi che ci passano sotto e ci danno l'impressione di essere in affanno, sempre dietro alla risposta richiesta dai servizi, può darsi che non sia rimovibile, ma chiediamoci se per caso nella progettazione del piano educativo, del piano pedagogico, con i servizi non abbiamo sufficientemente impastato i problemi.

Roberta Cardarello

Il Coordinatore Pedagogico dalla riflessione del gruppo emerge come un professionista serio e appassionato dei temi educativi, egli essendo flessibile e specializzato, deve essere in grado di **riparare gli incidenti culturali e interculturali** senza minimizzarli, prima che cadano nel rischio della spettacolarizzazione (esempi di famiglie che si rivolgono ai giornali).

È un pensiero solo e ve lo do come un appunto: la realizzazione dei molti apprendimenti, delle molte conoscenze, della molta socialità che si realizza nei contesti informali.

Ce ne parlavano ieri, quando ci ricordavano che il nido è anche una delle occasioni non di orchestrare, costruire una rete che non si costruisce, ma di facilitare il nascere di reti familiari, genitoriali ed è vero, chi non lo ha sperimentato?

Dobbiamo sapere, dobbiamo, secondo me, come coordinatori anche non dimenticarci che la formazione continua degli educatori e degli insegnanti, quella contaminazione dei saperi tra i genitori, che lo stesso apprendimento tra i bambini avviene anche nelle forme meno strutturate, meno obbligatorie, meno controllate dell'interazione, che noi chiamiamo contesti informali, per cui se non riusciamo a controllare proprio tutto, possiamo sperare, ci hanno detto che la matematica la apprendono i bambini di strada in modi del tutto informali, che l'apprendimento alla negoziazione si apprende dentro ai nidi anche quando noi non ci siamo e non riusciamo a vedere, che il sapere degli insegnanti si costruisce nell'interazione, nello scambio dell'opinione. Allora possiamo anche sperare che non solo tutto ciò che noi facciamo, il problema dell'onnipotenza del coordinatore lo capisco bene, ma anche nei momenti in cui non ci siamo, ma abbiamo garantito un minimo di condizione, possiamo sperare che anche nel momento dell'informale, perché su questo la ricerca è abbastanza chiara, ci siano delle progressioni nella socialità, nella consapevolezza, nell'apprendimento, nella professionalità.

Questo era tutto l'aspetto di speranza che mi sono sentita di condividere con voi, perché ci credo davvero.

Roberta Cardarello

Il riconoscimento della cultura dei servizi per l'infanzia passa anche attraverso le scelte politiche di supporto all'infanzia e ai servizi stessi. Nonostante gli obiettivi, i programmi e i richiami della Comunità europea si rileva come l'Italia stia rimandando decisioni importanti ed anzi anche nelle aree dove tradizionalmente la sensibilità ha portato investimenti importanti, la crisi economica attuale e la mancanza di scelte nazionali nel sostegno attivo ai servizi porta a previsioni negative.

Dopo sei anni, finalmente il Governo si è deciso a fare il piano d'azione per l'infanzia e l'adolescenza. Voi sapete che lo scorso anno c'è stata la conferenza nazionale, proprio a Napoli, in cui doveva essere presentato il piano, ma il piano non c'era, nonostante che per due anni avessero lavorato ben sette commissioni.

C'è stato chiaramente un tentativo dal Governo di tagliare alcuni capitoli, alcuni gruppi di lavoro, come quello sui Rom, Sinti, presentandosi a Napoli a mani vuote.

Allora a Napoli si è creato un insieme di associazioni "Batti il Cinque" tra cui l'Unicef, Save the Children, l'ARCI, ci siamo anche noi come Gruppo Nazionale Nidi Infanzia, che hanno fatto una specie di contro-convegno, di contro-conferenza, denunciando che in Italia mancasse il nostro piano di azione per l'infanzia e l'adolescenza.

Il Governo si era ripromesso di presentarlo entro gennaio, poi di fatto siamo arrivati a metà di quest'anno ed abbiamo avuto il piano d'azione per l'infanzia e l'adolescenza; se andate sul sito, sia del dipartimento che del nostro gruppo, ve lo ritrovate. Quando abbiamo letto il piano, siamo arrivati alla fine, dove solitamente c'erano i finanziamenti, perché è inutile fare un piano se non ci sono i finanziamenti, lì si diceva che i finanziamenti del piano sarebbero stati previsti nella finanziaria, quindi nella legge di stabilità. Se voi seguite poi a tutte le fasi successive, vedete che i fondi non si trovano, zero. Quindi lo Stato italiano ha fatto un piano con finanziamenti zero. ...

Allora chi dovrebbe rappresentare i bambini e i ragazzi? È l'amministratore che deve tener presente il bene di tutta la comunità, soprattutto di quelle parti più deboli e più gracili.

Spesso anche gli amministratori a questi tavoli sono afoni.

Capita che nella ripartizione dei pochi fondi che noi abbiamo a disposizione spesso l'infanzia e l'adolescenza sono dimenticate, anche se in questo caso direi che ci sono delle eccezioni molto interessanti; ad esempio la Regione Emilia-Romagna ricordo che mise nelle sue linee d'indirizzo per l'attuazione dei piani di zona il fatto che all'interno ci fosse una sezione dedicata proprio all'infanzia e all'adolescenza. Questa è una presa di posizione che forse noi non apprezziamo sufficientemente, mentre invece dovremmo anche considerare che cosa sta capitando in altre Regioni. ...

Un altro punto che mi preme dire: lo Stato italiano sull'infanzia ha lucrato, perché non ha mai restituito i fondi che ci prende dai nostri stipendi. Voi sapete che la 1044 diceva che lo 0,10 dei nostri stipendi veniva finalizzato per la costruzione e gestione dei nidi. Perché noi non abbiamo mai rivendicato sufficientemente questi fondi? Tenete presente che questi sono stati dati alle Regioni solo dal 1971 al 1977, poi dal 1977 al 2001 c'è un buco, non è mai stata trasferita alle Regioni neppure una lira allora; nel 2002 abbiamo avuto per caso cinquanta milioni per l'articolo 70 della finanziaria; poi di nuovo nulla fino al 2007. Dal 2007 al 2009 lo Stato ha devoluto alle Regioni, finalizzandoli alla costruzione e alla gestione di nidi, 447 milioni, grazie al Piano Bindi. Nel 2010 sono stati trasferiti 100 milioni ripresi dalle politiche per la famiglia, quindi dal 2010 dalla nostra legge finanziaria - o legge di stabilità - spariscono i bambini, cioè non esiste più nessun capitolo. Noi siamo l'unico Stato europeo che non ha un capitolo per l'infanzia.

Nel 2011 voi sapete che lo Stato prevede per questi servizi zero euro, quindi noi chiaramente dall'anno prossimo vivremo anche questa situazione estremamente negativa, di non avere più un trasferimento da parte dello Stato verso le Regioni.

Le Regioni si collocano in modo molto differenziato. Abbiamo ad esempio delle Regioni o Province autonome, vedi Bolzano, che trasferisce ai Comuni circa il 50% del costo dei servizi, ad altre Regioni che trasferiscono zero.

La nostra Regione ha avuto un andamento strano, comunque sempre decrescente; questo è dovuto al fatto che sono venute meno le risorse, i trasferimenti statali e non è stato ugualmente rimpolpato il fondo, quindi noi ci

troviamo che da 16 milioni circa gradualmente noi oggi stiamo andando verso tre milioni e mezzo.

Mi auguro che gli Enti Locali, l'ANCI più che altro, adesso che abbiamo il nuovo Presidente, che è Del Rio, sindaco di Reggio Emilia, si mettano in moto di nuovo, sia nei confronti dello Stato che nei confronti delle rispettive Regioni.

La Regione Emilia-Romagna voi sapete che in anni passati ha fatto una scelta molto radicale, perché ha messo una tassa sulla non autosufficienza, per finanziare tutte le attività. Io credo che in una situazione estrema, come siamo noi oggi, occorra una soluzione estrema e quindi se io fossi un amministratore andrei dai cittadini, dicendo "cari cittadini, o noi mettiamo una tassa di scopo sui servizi per l'infanzia, o altrimenti noi dobbiamo chiudere i nidi", perché adesso i Comuni riusciranno ancora, forse, a fare il bilancio per il 2012, ma certamente nel 2013 non riusciranno più a fare i bilanci e quindi l'unica soluzione sarà questa, una medicina amara, però io credo che se spiegata bene ai propri cittadini, finalizzando quei soldi realmente poi a quello che si dice, non si opporranno, come non hanno detto nulla per circa i 350 milioni che la Regione prende dalla tassa per la non autosufficienza. D'altronde speriamo poi dal 2014-2015 di riiniziare a respirare, quindi qui si tratta di tenere duro ancora questi due o tre anni, per cui le tasse di scopo a un certo punto dovrebbero decadere, perché altrimenti non hanno senso e quindi bisognerebbe spiegare in modo molto chiaro ai cittadini che questa proprio è l'ultima zattera a cui noi possiamo attaccarci per salvare questi servizi, perché, come dicevo ieri, i primi a soccombere saranno i servizi comunali, ma subito dopo ci sono i servizi in mano alle cooperative, perché se i soldi non ci sono per i comunali, non ci sono neppure per le cooperative. Questo deve essere chiaro.

Però guardiamo in avanti e parto dalla legge 328. Già ieri Flavia Franzoni ci parlava di questo. La legge 328 prefigurava chiaramente un nuovo welfare finalizzato al benessere e non solo alla riparazione ed è qui che noi ci siamo trovati alleati del sociale, perché finalmente il linguaggio del sociale non era più solo riparativo, ma s'iniziava a parlare di benessere, che è il nostro linguaggio. La finalità delle nostre Istituzioni è il benessere del bambino, della famiglia e della comunità che sta attorno al nido, questo era il terreno d'incontro con il sociale.

In più si parlava di protezione universalistica e qui si faceva un passo in avanti rispetto al passato. Se parliamo di protezione universalistica vuol dire che questi sono dei diritti, quindi in teoria noi non dovremmo arrivare al 31% dei bambini accolti nei servizi 0-3 anni, come noi siamo in Italia e siamo la prima Regione che ha questa percentuale di offerta, ma dovremmo arrivare tendenzialmente, almeno secondo i miei calcoli, al 50%, al 60%, per dare accoglienza a tutti i bambini che lo chiedono. Poi alcune famiglie fanno altre scelte, quindi chiaramente c'è la libertà, però bisognerebbe dare l'opportunità almeno, come in parte eravamo riusciti a fare per la scuola dell'infanzia, anche al nido. Non per nulla io credo che bisogna porsi l'obiettivo che nel 2020 tutti i bambini che ne fanno la domanda possano essere accolti in un nostro servizio 0-3 anni.

Quindi la 328 parlava di un sistema di protezione, così pure parlava di un sistema fortemente integrato e ieri abbiamo parlato proprio dell'integrazione, non solo dei saperi, culturale, ma l'integrazione quotidiana, giornaliera, con gli altri saperi che attraversano i servizi.

Finalmente un sistema di valorizzazione di tutte le risorse di un territorio. Oggi, come vi dicevo prima, noi abbiamo bisogno di potenziare, di qualificare però tutte le risorse del territorio. In modo particolare la 328 faceva riferimento ai livelli essenziali, che sono stati ripresi e potenziati poi dal titolo quinto.

La legge 42, delega sul federalismo fiscale, all'articolo 21 parla proprio dei nidi all'interno dei servizi fondamentali, quindi i nidi in teoria per la legge sul federalismo sono a carico della collettività, della fiscalità generale.

A me piacerebbe tanto che noi facessimo le battaglie su queste cose: allora tu, caro legislatore, hai scritto queste cose, che il nido fa parte dei servizi fondamentali, allora voglio vedere se a livello di finanziaria poi la cosa avviene, oppure tu mi dirai "bene, adesso debbono ancora essere fatti i decreti delegati, attuativi della Legge 42, quindi rinviando il tutto al 2014". Perfetto, a me può star bene, ecco perché prima parlavo di tassa di scopo per sopravvivere fino al 2014, però dal 2014 ci dovrebbe essere l'attuazione del federalismo, quindi dopo ognuno se la vedrà.

Già intravedo un pericolo, soprattutto perché le Regioni e anche l'ANCI, stanno lavorando non sui livelli essenziali, che è uguale ai diritti, ma bensì sul fabbisogno e sui costi standard, che sono tutta un'altra cosa.

Allora se l'ANCI e le Regioni continueranno secondo me a parlare di fabbisogno e di costi, la battaglia è già persa; addirittura alcuni interpretano i fabbisogni e i costi come medi, il che vorrebbe dire un suicidio, perché noi abbiamo i servizi, il sud non li ha, quindi voglio capire il medio dove sta. ...

Io credo che la richiesta che noi dovremmo fare, vada nella direzione della comunicazione della Comunità Europea che finalmente ci dice l'importanza d'investire sull'infanzia; secondo me non lo fa neppure perché ha grande amore verso l'infanzia, sia chiaro, lo fa semplicemente per un motivo pratico: che se tu investi sull'infanzia dopo non hai tutta una serie di spese, che altrimenti avresti un domani, quindi chi investe sull'infanzia almeno fa un buon investimento, perché un domani non dovrà spendere troppo per il sociale.

Io credo che quindi sia un mero calcolo economico, scusate se dico questa cosa, però a me sta bene che la Comunità dica queste cose e faccia capire agli amministratori e ai dirigenti che non sono dei ragionieri, ma qui bisogna fare delle scelte. Allora se tu fai delle scelte che sono più lunghe del tuo naso, è chiaro che investirai sui diritti dell'infanzia.

La cosa che mi piacerebbe chiedere, ad esempio il 2 dicembre in queste manifestazioni, che spero saranno migliaia e migliaia in Italia, è proprio questo, cioè chiedere di togliere i nidi e le scuole dal patto di stabilità, perché esso viene a penalizzare proprio le Regioni ed i Comuni che hanno lavorato in questi anni e si sono dotati di servizi. Mica il patto di stabilità colpisce chi non ha servizi, assolutamente! Colpisce noi, soprattutto, quindi noi dobbiamo chiedere che i nidi e le scuole siano oltre il patto di stabilità, come lo è la sanità. Non si riesce a capire, perché la sanità deve andare oltre il patto di stabilità e non il sociale ed in questo caso particolare i nidi e le scuole. Questa deve essere una richiesta forte che noi dobbiamo fare. Due: i livelli essenziali, senza quelli non andiamo avanti.

Io direi, facciamo una forte mobilitazione, proprio in difesa dei diritti dell'infanzia, così noi adulti riprenderemo il nostro ruolo nella società, che è quello di lasciare spazio ai giovani, dando loro in questo caso dei servizi chiaramente di alta qualità, non servizi qualunque, assistenziali, come sono oggi purtroppo e ne abbiamo una comunicazione di ritorno proprio culturale, rispetto soprattutto ai servizi domiciliari.

Lorenzo Campioni

In questo contesto di crisi e di disorientamento di fatto, politico e amministrativo, è possibile creare le condizioni per formulare un progetto di crescita e competitività che, come diceva l'altro giorno Chiara Saraceno in un incontro, non riguardi solo lo sviluppo economico, ma anche il capitale umano e sociale ed il miglioramento della qualità della vita individuale e collettiva? In quanto le questioni della sostenibilità sociale, dell'equità e della solidarietà tra i cittadini sono altrettanto importanti della sostenibilità economica. A più livelli, e l'ha cominciato a fare anche l'Europa con la strategia Europa 2020 approvata lo scorso anno, si comincia a sottolineare come le politiche sociali educative diventano una forma d'investimento indispensabile e non un lusso che ci possiamo permettere soltanto quando siamo ricchi.

Il programma di Lisbona, il famoso 33% di offerta dei servizi 0-3 anni, in qualche modo segnava degli obiettivi puramente quantitativi; con la strategia Europa 2020 l'accento viene posto anche sulla qualità dei servizi educativi, non soltanto genericamente formativi, quindi si comincia a parlare dello 0-6 nella sostanza, la cui missione - questo lo dice la strategia Europa - è di attrezzare (Mantovani circa un mese fa a Bologna diceva d'inculturare), di preparare nel modo migliore i bambini ad un mondo migliore.

La Commissione Europea riconosce esplicitamente che investire di più nella prima infanzia può tradursi in un risparmio successivo perché ha sempre in testa le politiche della conciliazione, del mercato del lavoro, perché trova una correlazione significativa tra la qualità dei servizi e la possibilità per le nazioni europee di promuovere la concorrenzialità dei propri sistemi economici sociali e il termine è questo: salvaguardare il nostro tenore di vita sul lungo termine.

Quindi anche per l'Unione Europea, come diceva prima Roberta Cardarelli, il nido non è soltanto una cosa per bambini piccoli, ma è qualcosa che proietta il bimbo in una forma di cittadinanza, in un welfare sostenibile per tutti.

Sappiamo anche com'è andata, citavo prima il programma di Lisbona del 33%. L'Italia si è contraddistinta ancora una volta con quella che è una sua carenza strutturale: il nido rimane fermamente - e in ANCI abbiamo questo sguardo generale sulle diverse realtà locali e nazionali - ancorato ad una sua dimensione locale, ha poco e niente di caratura nazionale, non c'è una legge nazionale, non ci sono degli orientamenti, aspettiamo ancora che vengano definiti i livelli essenziali delle prestazioni. ...

Non aspettiamoci, purtroppo, una corsa di Comuni a cercare di assumere un ruolo forte nella governance della sussidiarietà; aspettiamoci, anzi, che andranno in crescendo certe interpretazioni della sussidiarietà, in cui l'Ente Locale, il Comune si limita e limita la sua azione, provvedendo all'erogazione di servizi per l'infanzia soltanto quando si esauriscono le risorse e le capacità d'intervento della comunità e delle sue organizzazioni, del volontariato, delle famiglie e delle reti primarie. In tal modo l'Ente Locale finisce per attribuirsi un ruolo residuale.

Per far questo cosa fa? Enfatizza, sovrastima quelle che sono le capacità della società civile proprio su aspetti fondamentali: offrire qualità educativa e assicurare equità sociale attraverso i servizi.

In tal modo succederà - è un pronostico pessimistico, non lo so - che sempre più Comuni lasceranno il campo ad una privatizzazione strisciante di servizi pubblici. Questo è probabile in una situazione di questo tipo, perché non è solo una crisi di risorse, ma proprio di disorientamento.

Cosa possiamo aspettarci? Io credo che possiamo aspettarci in diverse realtà, non dico in tutte, nella nostra Regione molte realtà tengono anche con una fierazza culturale di quello che si è fatto negli ultimi 40 anni, un rilancio nell'esternalizzazione delle scuole dell'infanzia comunali, laddove ci sono e hanno un certo peso.

In alcune realtà le scuole dell'infanzia comunali, che hanno una storia di 40-45 anni, oggi vengono considerate come prive di quel valore strategico che avevano in passato e quindi sempre di più come una sorta di responsabilità gestionale da parte del Comune antistorica, forse non dall'Assessore alla Pubblica Istruzione, ma dagli altri Assessorati, in particolare quelli che contano di più nell'elaborare le strategie e i bilanci comunali.

Non ha più senso che nel 2011-2012 i Comuni gestiscano le scuole dell'infanzia comunali, quando c'è la scuola statale che è ben consolidata, quando ci sono le scuole paritarie.

Questa svolta sulla perdita di significatività strategica della scuola comunale è cresciuta in particolare dopo la legge sulla parità del 2000. Ormai le scuole sono tutte paritarie, ma perché mai dobbiamo continuare con le scuole comunali?

La gestione di comparti grossi, di scuole dell'infanzia comunali vengono considerate un impegno troppo gravoso per le casse comunali, quando quelle risorse potrebbero essere dirottate, qualcuno dice in parte per alimentare i servizi 0-3 anni. Io, a dire il vero, mi ricordo che nell'onda lunga delle statalizzazioni della scuola dell'infanzia comunali della fine anni '70/'80, una delle giustificazioni, anche valide, era statalizziamo due scuole dell'infanzia, con parte di quelle risorse creiamo i nidi, che sono una priorità e ancora non ci sono.

Su questo piano dobbiamo chiederci una cosa che è emersa nei lavori anche di ieri in particolare: quale deve essere l'entità della gestione diretta dei nidi, delle scuole dell'infanzia che un Comune deve concedersi per assicurarsi una conoscenza e un know-how accettabili, che gli consentano di svolgere al meglio la sua funzione di regia di un sistema integrato? Si dice: perché in Emilia-Romagna il sistema integrato si è riuscito a costruire e lo si riesce a fare funzionare al meglio delle nostre possibilità? Perché esiste una tradizione forte di una buona gestione di servizi 0-6 anni in gran parte dei Comuni. ...

I nostri servizi hanno sempre puntato sul valore aggiunto delle relazioni ed esse per crescere hanno bisogno di un tempo giusto, delle relazioni che si creano attorno all'educazione dei bambini e qui leggo un passaggio "sono relazioni che mettono a disposizione dei genitori un potenziale d'interazione cooperativa in grado di accrescere i benefici individuali e collettivi, che derivano dalla partecipazione alle vicende dei propri e degli altrui figli nei servizi dell'infanzia".

Ho portato l'attenzione sul tempo e sul dare agio al tempo dei progetti educativi, perché questo serve per realizzare quella che è la missione di un welfare locale comunitario. Questa è proprio una dizione ormai che in ANCI i Comuni utilizzano da diverso tempo.

La missione di un welfare locale comunitario è quella d'inserire i valori fondanti del concetto di comunità, come la fiducia, la reciprocità, l'identità, in una società che è sempre meno comunità, ma che si vorrebbe invece che lo fosse di più. In questa prospettiva i servizi per l'infanzia vengono considerati laboratori di nuova cittadinanza, in cui i diritti sociali possono venire praticati e praticamente costruiti. Questa concezione dei servizi per l'infanzia con istituzioni della comunità locale, che presentano un'elevata capacità di coltivazione del capitale sociale, veniva ripresa nel programma nazionale del sociale di medio periodo del 2008 e l'ANCI l'aveva proposto al Governo per il periodo 2008/2015.

Giovanni Faedi

Cosiderazioni

Come gruppo abbiamo tratto delle considerazioni conclusive rispetto ai temi che abbiamo trattato e ci siamo detti che siamo sicuramente in un contesto di liquidità nel quale è necessario che un coordinatore pedagogico abbia la possibilità di assumersi e di sviluppare un'identità chiaramente fluida, che non può essere necessariamente solida e ben definita. Uno degli elementi fondanti che possono caratterizzare questo tipo d'identità è quello dell'ascolto, un ascolto attivo delle differenze, in una prospettiva di tipo costruttivo, cioè una prospettiva che, come tantissimi autori, tra cui Fornasa e Fruggeri ci hanno già sollecitato ampiamente, mette l'ascolto della pluralità come base indiscussa della professionalità. Questo non è soltanto un ascolto diretto, ma è anche necessariamente un ascolto delle differenze, che ha un riflesso anche sulla progettazione, perché ascoltare le differenze necessariamente ci porta a ridefinire anche l'organizzazione, i tempi e le metodologie del nostro fare: non possiamo pensare di ascoltare le differenze, di lasciare tutto uguale a prima. L'idea ad esempio dei modelli partecipativi, di genitorialità diffusa, di facilitare i nidi di infanzia che non si occupano soltanto del bambino, ma che si occupano della facilitazione delle competenze genitoriali, dei genitori, l'idea di sviluppare anche delle ricerche che fanno dell'elemento contestuale l'elemento principe.

L'altro elemento è quello della ricerca, intesa però in una modalità che va nel senso dell'utilizzo del pensiero divergente, non è soltanto l'idea della ricerca scientifica. Nei servizi dal nostro punto di vista si può fare anche ricerca, lasciandosi disorientare e quindi, cercando delle soluzioni nuove a dei vecchi problemi e fare in modo che questo disorientamento ci permetta quindi di trovare anche delle soluzioni che erano poco visibili e poco prevedibili a priori.

Alla fine dell'incontro i coordinatori sono stati invitati a condividere alcune immagini che potessero dare il senso della giornata e anche l'idea di cosa i coordinatori pedagogici possono riportare nei servizi da questo incontro. Tra le tante - erano più di 20 - ne abbiamo scelte alcune, che abbiamo pensato potessero essere rappresentative: una è l'immagine dei muri morbidi, cioè l'idea che i servizi educativi, in base anche alla professionalità del coordinatore pedagogico, sappiano rendersi permeabili, quindi l'idea di un sistema che è contemporaneamente aperto e chiuso e quindi di un nido d'infanzia che ha dentro delle caratteristiche sistemiche forti.

Poi qualcuno ha parlato dell'esperienza di quella giornata come l'idea di una terra di mezzo, cioè che nella professionalità del coordinatore pedagogico c'è la possibilità d'inoltrarsi in una terra di mezzo, senza perdersi. Queste coordinate te le dà il confronto e quindi la possibilità di confrontarsi su aspettative reciproche, in particolare nei Coordinamenti Pedagogici Provinciali.

Alla fine vi proponiamo anche un'immagine un po' ironica: va bene essere il perno, però stiamo attenti a non eccedere in deliri di onnipotenza, che poi ci caricano troppo di responsabilità; impariamo anche un po' a ottimizzare le risorse, a delegare e a non essere sempre in primo piano.

Altri rilanci ci vengono dagli interventi del seminario nella offerta di alleanze e nel richiamo ad immaginare il futuro.

C'è però un obiettivo che abbiamo in comune. Ho trovato nelle pagine finali dei lavori preparatori del seminario che l'obiettivo comune delle reti pedagogiche, del fare sistema, è quello di creare benessere. Io penso che i giornalisti, i media, abbiano lo stesso vostro interesse nel creare benessere, perché io penso che i giornali, l'informazione in generale, il suo vero obiettivo sia quello di migliorare la vita delle nostre comunità, dei nostri territori.

Non serve ad altro l'informazione. Serve a tenere in piedi la democrazia se parliamo della grande informazione, ma se pensiamo alle nostre comunità, alle nostre città, ai nostri villaggi, per usare un termine che veniva citato poco fa, l'informazione serve a farci vivere meglio come penso credo servano i servizi pedagogici del territorio.

Mauro Sarti

La testimoniata capacità di leggere le realtà delle famiglie, che sono cambiate, dei bisogni educativi nuovi, differenziati, molteplici e differenti fra di loro, è stato già argomentato. La risposta ovviamente compete al coordinatore, in interazione con gli amministratori, con gli educatori e sappiamo che anche su questo fronte esiste un certo tipo di problematicità, ma le avete fatte affiorare queste difficoltà e queste possibilità. D'altra parte bisognerà pur continuare ad immaginare il futuro. È vero che siamo in una situazione di fluidità, di liquidità tale per cui questo futuro non è facilmente immaginabile, ma non c'è alternativa ad immaginare, con i rischi di errore evidentemente, un futuro del servizio, dei bambini, dei genitori, delle famiglie, della professionalità, sapendo che è un esercizio evidentemente non garantito da nessuno.

Roberta Cardarello

La cosa che mi premeva di dire è questa: oggi e ieri abbiamo sentito veramente pensieri secondo me larghi, che sono stati il prodotto dei vostri lavori, che ci dicono chiaramente questa profondità dei pensieri anche delle vedute e degli sguardi, di cui siete stati creatori.

Io credo che l'importante in questo momento è un po' ritornare a quello che dice Erikson ad un certo punto quando fa l'analisi, cioè attualizza in un certo senso le tre fasi di Freud e le distende in otto stadi, in un famoso capitolo del suo testo "Infanzia e società", certamente che voi tutti conoscete, vi ricordo che lui parla di otto stadi e ad un certo punto c'è lo stadio della maturità. I nostri servizi secondo me - e ce lo confermava proprio Daniela - hanno raggiunto la maturità, tant'è vero che sono additati a mo' di esempio, di modello, dei punti di riferimento. Allora vuol dire che siamo diventati adulti, abbiamo una nostra identità forte.

Erikson dice che quando si arriva a questo stadio bisogna essere generativi. Questo è importante anche noi dobbiamo esserlo nei confronti di infanzie altre che noi abbiamo visto e che la dottoressa Bussi ci ha fatto vedere. Allora queste alleanze e queste aperture ad altre infanzie e qui c'erano certamente infanzie di altri mondi, però io sto pensando anche ai nostri mondi del sud.

Perché non facciamo alleanze?

Io credo che, arrivati a questo punto di forza, di maturità dei servizi, se non ci apriamo moriamo, cioè andiamo a finire in nulla, ci esauriamo, perché noi saremo sempre più centrati su di noi stessi, il nostro ombelico e non penseremo agli altri. Questo c'immiserisce.

Io credo che anche in questi momenti di estrema difficoltà per i nostri servizi noi dobbiamo guardare oltre, perché altrimenti veniamo soffocati dai nostri stessi piccoli o grandi problemi.

Lorenzo Campioni

Prospettive

Ragionare sulla relazione tra la cultura, le culture e i servizi educativi per l'infanzia attraverso la lente del coordinatore pedagogico ha restituito un'immagine complessa dei servizi stessi mettendo in luce difficoltà e possibilità che si danno ora come sfida futura. Sta a tutto il sistema dei servizi farsene carico, in primis al coordinatore pedagogico, attingendo alle capacità di "essere membrana", di stare in relazione.

Da una parte sembra che il coordinatore pedagogico sia ancora alla ricerca di un'identità. Di un'identità che lo definisca in modo solido. Il problema emerge nel momento in cui questa richiesta di chiarezza si scontra con una realtà composita che è fatta di problemi complessi e per loro natura "liquidi" (Bauman, 2007). Allora come costruire un'identità professionale "fluida" che sappia affrontare in modo "resiliente" i problemi dell'attuale società? Per rispondere a questa domanda sembra utile farsene delle altre. Quand'è che il coordinatore pedagogico trova la sua identità? Nel momento in cui si riconosce come esperto di relazioni? Nel momento in cui si definisce nella cultura dell'ascolto? Sembra che il tema delle differenze possa rappresentare uno sfondo che tiene assieme tutti questi aspetti: una cultura pedagogica che alla base legittima le "differenze e genera uno spazio di ascolto. Nel momento in cui ri-conosci l'altro emergono sempre due aspetti strettamente intrecciati: conoscenza della specificità della situazione che ho davanti; conseguente ri-definizione dei propri schemi (cognitivi, emotivi, affettivi). È sempre nello scambio reciproco che si ri-generano le identità, nel dialogo tra Ego e Alter si costruisce un ALTER-EGO.

L'altra faccia di questa medaglia è la capacità di leggere, tessere e permanere nelle relazioni mediante un atteggiamento "umile" (la metafora del mozzo della ruota che è indispensabile per il movimento ma non è così visibile come le altre parti) e attraverso una consapevolezza progettuale che mette al centro la ricerca. Ricerca come progettualità consapevole, fondata sull'osservazione del contesto, ma anche come capacità di ricercare soluzioni creative ai problemi: "Non ci sono domande nuove ma nuovi modi di rispondere alle vecchie domande" (Morin, 2000).

La capacità di stare in questa doppia dimensione può rappresentare una modalità per trovare un'identità "resiliente", capace cioè di piegarsi alla complessità delle dinamiche sociali/educative conservando la propria struttura.

Bibliografia e sitografia

- AA.VV., *Dal coordinatore al coordinamento*, Regione Emilia-Romagna, Quaderno n. 12, 2007.
- Asperger H., *Bizzarri, isolati e intelligenti. Il primo approccio clinico e pedagogico ai bambini con SA.*, Trento, Edizioni Erickson, 2007.
- Balaguer I., *Gestione e partecipazione sociale: cuore e testa nei centri per l'infanzia di Reggio Emilia*, in "Bambini in Europa", n.1, pp. 31-32, 2001.
- Bastianoni P., Taurino, A. (a cura di), *Famiglie e genitorialità oggi: nuovi significati e prospettive*, Milano, Unicopli, 2007.
- Batti il cinque! www.savethechildren.it/IT/Page/t01/view_html?idp=610.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Bari, Laterza, 2007.
- Baudelot O., Rayna S., *Diversità delle pratiche di cura. Prima parte: i bambini al nido in Francia e in Giappone: un confronto per riflettere*, in "Bambini", n.1, genn., pp.18-24, 2007.
- Baudelot O., Rayna S., *Diversità delle pratiche di cura. Seconda parte: i bambini al nido in Francia e in Giappone: un confronto per riflettere. Seconda parte*, in "Bambini", n.2, febr. pp. 19-23, 2007.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari, M., *La qualità negoziata. Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2002.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., (a cura di), *La qualità dei servizi integrativi per l'infanzia e la famiglia*, Corso di formazione 2000-2003, 2004.
- Bertin G. M., Contini M. G., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1983.
- Bolognesi I., *Le parole del nido: incontrare i genitori nei contesti educativi multiculturali*, in "Bambini", n.10, pp. 38-41, 2007.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2004.

- Bondioli A., *La qualità dei servizi per l'infanzia: una co-costruzione di significati condivisi*, in "Cittadini in crescita", n° 3-4, pp.48-62, 2002.
- Bondioli A., Ghedini P. O. (a cura di), *La qualità negoziata: gli indicatori per i nidi della regione Emilia-Romagna*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2000.
- Bove C., *Le idee degli adulti sui piccoli: ricerche per una pedagogia culturale*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2004.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- Bruner J., *Il processo formativo dopo Dewey*, Roma, Armando Editore, 1999.
- Cagliari P., *Pensieri, teorie, esperienze per un progetto educativo partecipato*, in "Bambini in Europa", n.1, pp. 31-32, 2001.
- Canarini M., *Ho fatto un viaggio...: un'analisi dei bisogni formativi degli educatori di asili nido: il caso del comune di Pisa*, in "Bambini" n.1, genn., pp. 39-43, 2007.
- Comunità europea, *40 obiettivi di qualità in servizi per la prima infanzia*, in "Bambini in Europa", n°3, Novembre, pp. 14-17, 2004.
- Demetrio D. (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Roma, Carocci, 1994.
- Dewey J., *Come pensiamo*, Scandicci, La Nuova Italia, 1969.
- Erikson E.H., *Infanzia e società*, Roma, Armando Editore, 2000.
- Europa 2020 http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm
- Fornasa W., Medeghini R., *Abilità differenti*, Milano, F. Angeli Ed., 2003.
- Fortunati A. (a cura di), *Pratiche di qualità: identità, sviluppo e regolazione del sistema dei nidi e dei servizi integrativi*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2003.
- Fruggeri L., *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari* Roma, Carocci, 2005
- Gariboldi A., Maffeo R., Pelloni A. (a cura di), *Sostenere, connettere, promuovere*, Spaggiari Editore, 2013
- Gaudio M., *Ci vuole una comunità per crescere un bambino: riflessioni intorno alla relazione nido-famiglia*, in "Bambini", n.1, pp. 53-58, 2007.
- Haddon M., *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Torino, Einaudi, 2003
- Mantovani S., *Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque paesi*, in *Educazione Interculturale*, vol.5, n°3, Ottobre 2007.
- Milani P., *Partner si nasce o si diventa? Prima parte: la partecipazione dei genitori nei servizi per l'infanzia: un modello di relazione*, in "Bambini", n.7, sett., pp.26-31, 2006.
- Milani P., *Partner si nasce o si diventa? Seconda parte: la partecipazione dei genitori nei servizi per l'infanzia: la proposta di un modello di riunione*, in "Bambini", n.8, ott., pp. 19-25, 2006.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- Musatti T., Mayer S. (a cura di), *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia, una funzione emergente in Italia e in Europa*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2003.
- Piano d'azione infanzia e adolescenza www.minori.it/minori/piano-dazione-2010-2011
- Restuccia Saitta L., *Genitori al nido: l'arte del dialogo tra educatori e famiglia*, Milano, La Nuova Italia, 2002.
- Restuccia Saitta L., *L'arte del dialogo con le famiglie*, in "Bambini a Roma", n.8, nov., pp.2-5, 2001.
- Ritzer G., *L'era dell'iperconsumo*, Milano, F. Angeli, 2003.
- Savio D., *Un progetto per sostenere la qualità: la qualità educativa come processo di co-costruzione sociale*, in "Bambini", n. 7, sett., pp.32-36, 2004.
- Saraceno C., *Capitale umano bene prezioso*, in "Domenica 24, Il sole 24 ore" 28 agosto 2011.
- Severo G., *La relazione scuola-famiglia tra problemi e risorse*, in "Via dell'infanzia", n.1, febr., pp. 48-54, 2002.
- Sharmahd N., *Comunicazione interculturale e plurilingue: la comunicazione nido-famiglia in contesti interculturali plurilingue: riflessioni a partire da un'esperienza*, in "Bambini", n.2, pp. 22-26, 2006.
- Spazio comune laboratori www.spaziocomune.eu

Stradi M. C., *Dialogo insegnanti genitori nido-scuola dell'infanzia: la scuola dietro le quinte*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2001.

Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001.

Zerzi N., *Prospettive di qualità al nido: il ruolo del coordinatore educativo*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2006.

Toscana, Istituto degli Innocenti, *La qualità dei servizi educativi per la prima infanzia: il nuovo sistema di valutazione dei nidi e dei servizi educativi integrativi*, Firenze, Regione Toscana, 2006.

Zanelli P., Sagginati B., Fabbri E. (a cura di), *Autovalutazione come risorsa: ricerca-sperimentazione sulla qualità educativa nei nidi della provincia di Forlì-Cesena*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2004.

4.3 Reti

COORDINAMENTO E CONTESTO: BUONE PRASSI E CRITICITÀ. Quale futuro?

Relazione gruppo "RETI"¹⁰

I tre gruppi di discussione, composti di 54 partecipanti, si sono riuniti a Bologna il 20 maggio 2011.

In ogni gruppo ciascun partecipante è stato invitato a tracciare un disegno personale con pennarello per illustrare queste tematiche:

- **una rete tra i servizi educativi e scolastici**
- **una rete tra i servizi socio-sanitari**
- **una rete culturale**

Punto di avvio, per facilitare il dibattito sono state assegnate ai partecipanti le seguenti consegne:

- disegnare la propria idea di rete da disporre su di un cartellone
- scrivere su di un post-it una frase/parola, chiave/concetto a proposito delle tre aree corrispondenti ai cartelloni: **rete tra i servizi educativi e scolastici, rete tra i servizi socio-sanitari, culturale.**

Si è ritenuto opportuno predisporre un quarto cartellone con un ? per offrire la possibilità di "collocare" interventi altri o che non trovavano una posizione precisa nei tre ambiti previsti.

DISEGNI

Da una prima lettura dei disegni presentati dai partecipanti, i temi emersi sono:

- **circolarità, verticalità, orizzontalità della rete**, poiché non è possibile definire la rete in una direzione univoca;
- **incompletezza**, la rete è una struttura in continuo movimento, liquida, si modifica continuamente, non è mai conclusa una volta per sempre;
- **la rete, struttura concettuale e metodo.**

¹⁰ Nota redazionale. Questa restituzione riguarda la dimensione RETI dei servizi per l'infanzia, in cui, accanto a CULTURE e AMBIENTI, si sono articolati i lavori del Seminario regionale dei coordinatori pedagogici dell'Emilia-Romagna nel 2011. In quell'occasione si prevedero due momenti interdipendenti: il lavoro dei gruppi di discussione a Bologna del 20 maggio 2011 e le relazioni degli esperti, presentate al Seminario del 20 e 21 ottobre 2011 a Modena. Sulla base della sintesi, curata dalla collega dott. ssa Livia Di Pilato, dei contributi emersi da questi gruppi, si sono individuati i richiami presenti nelle relazioni sul tema RETI. Questi sono stati evidenziati graficamente, in particolare nei **box**. In questo modo si è cercato di rappresentare una sorta di dialogo a distanza, di contrappunto, tra le domande, le problematiche e le osservazioni emerse a Bologna dalle discussioni dei coordinatori pedagogici e le risposte, gli approfondimenti, i chiarimenti presentati dai relatori a Modena alcuni mesi dopo, com'era nelle intenzioni degli organizzatori del Seminario. Ci si augura di aver rispettato e gli uni e gli altri.

In tutti i gruppi, il dibattito, che ne è scaturito, è stato produttivo, coinvolgente e ha consentito di far emergere vari punti di vista, grazie all'azione di facilitazione dei conduttori dei tre gruppi e alla loro composizione: coordinatori pedagogici, amministratori, responsabili dei servizi. Sono emersi, in questo modo, diversi punti di vista, anche se non sempre componibili in una visione unitaria e condivisa.

Tematiche dei gruppi di lavoro

«Dunque ci sei? Dritto dall'attimo ancora socchiuso?
La rete aveva solo un buco, e tu proprio da lì?
Non c'è fine al mio stupore, al mio tacerlo.
Ascolta
Come mi batte forte il tuo cuore»
Wisława Szymborska

Il concetto di rete come sistema: alcune metafore,

- la complessità della rete,
- la formazione,
- le reti dei servizi in rapporto con le famiglie degli utenti,
- l'identità del coordinatore pedagogico.

a) Il concetto di rete come sistema: alcune metafore.

Da qualche tempo processi e rapporti non sono più rappresentabili con un modello geometrico semplice, perché non avvengono in termini di linearità, bensì di reticolarità.

Sinapsi, ologramma, rete¹¹ sono le parole utilizzate oggi in termini descrittivi.

Per rete s'intende un insieme di elementi attivi, collegati tra loro, in maniera che possano scambiare informazioni e utilizzare risorse comuni. Affinché gli scambi possano avvenire con sicurezza (ovvero con la garanzia di non perdere il contatto né con il cliente né con i professionisti) è necessario che i collegamenti siano più numerosi possibili.

La rete non ha un centro e ciascun nodo può diventare centro secondo le circostanze.

È percorribile tutta, a partire da qualsiasi nodo che diventa momentanea guida relazionale.

Ne conseguono aggregazioni variabili secondo i criteri più disparati, ma qualunque sia il criterio del momento, la logica resta quella degli inclusi e degli esclusi.¹²

Nell'ambito sociale la rete nasce dal bisogno reale e concreto che i vari servizi alla persona avvertono di riuscire a dare risposte adeguate a bisogni sempre più differenziati e qualitativamente alti dei loro utenti, in una situazione di una continua razionalizzazione delle risorse a disposizione.

La rete si costruisce, si attiva e si sostiene se c'è condivisione d'intenti tra gli operatori, funziona se c'è conoscenza delle diverse domande del territorio di competenza.

Dovrebbero essere le **persone**, le singole **individualità** ad avvertire l'esigenza di operare in rete, di costruire la rete, mentre nella realtà attuale sembrano prevalere le direttive giunte dall'alto (per es. le disposizioni

¹¹ Da sempre la 'rete' è stata metafora della cattura. Oggi il concetto si è esteso a diversi significati: reti sociali di internet, rete di relazioni e di rapporti per fare **business**. In questo seminario regionale sono stati affrontati, invece, i problemi delle reti di servizi dedicati alla prima infanzia, in cui figure come il coordinatore pedagogico, attraversando vari ambiti sociali di riferimento, trovano in questa molteplicità di appartenenze la possibilità di costruire la propria identità. Fra le innumerevoli pubblicazioni sulla rete internet rinviamo a Morozov E., **L'ingenuità della rete. Il lato oscuro della libertà di internet**, Torino, Codice Edizioni 2011, mentre per la rete di relazioni di affari Boe A. E Youngs B. B., **Come creare una rete di relazioni e rapporti per avere successo**, Milano, Franco Angeli/Trend, 1991.

¹² Chi è escluso rischia la perdita di identità, alla quale potrebbe reagire o adattandosi passivamente o ribellandosi. Nell'uno e nell'altro caso rinunciarebbe alla possibilità di interpretare il contesto per progettare una propria linea di azione.

normative regionali). **Oltre l'organizzazione**, sono gli operatori/persone a determinare la differenza e la qualità delle relazioni, il livello di funzionamento, lo sviluppo del sistema, la capacità di dare risposte. Altrimenti, potrebbe girare a vuoto e degradare in una sterile autoreferenzialità.

Nella rete ciascun elemento funziona da "nodo", attraverso il quale s'intrecciano le relazioni della rete, in vista degli obiettivi predefiniti e condivisi: i nodi s'interconnettono per concorrere a realizzare l'identità del servizio. Va sottolineato, inoltre, che la rete incontra una particolare sollecitazione a seguito delle esigenze nate dall'odierna realtà complessa in cui viviamo, dovuta ai profondi mutamenti sociali civili e politici di oggi. In sintesi, utilizzando un concetto-chiave emerso durante le discussioni dei gruppi: la rete è considerata un'"idea innovativa che scaturisce da un processo conservativo".¹³

Di fronte al perdurare di una crisi che, da finanziaria sta divenendo economica e culturale, l'idea di rete sembra assicurare l'ottimizzazione delle risorse economiche, sempre più scarse e professionali a disposizione, ed eventuali economie di scala.

La rete è un'interconnessione di due o più elementi, sistemi, parti che condividono ambiti o caratteristiche comuni rispetto a un certo contenuto o contesto. In base agli attori coinvolti, alla tipologia di legame, del contenuto o del contesto in questione, le reti assumono caratteristiche diverse, spesso difficilmente paragonabili. Per esempio, l'unione di istituzioni locali presenta elementi non confrontabili con le associazioni di genitori. Per questo è opportuno identificare le reti in base ai soggetti interessati: istituzionali, informali dei genitori nate nei servizi nido, costituite tra i coordinatori pedagogici, tra i pediatri di comunità, oppure in base al contenuto o al particolare legame esistente nelle associazioni di volontariato (Associazione dei genitori con bambini affetti da sindrome dello spettro autistico, Anfass, Aseop ...), per l'attuazione degli accordi di programma per l'integrazione scolastica, tra istituti scolastici autonomi.

Federica Pennisi ed Elisabetta Calbucci

I partecipanti hanno condiviso un primo assioma: è difficile, se non impossibile, creare rete se non si fa **sistema**. In questa accezione la rete prevede che, al suo interno, i componenti esercitino una funzione che potrebbe essere rappresentata dalla metafora degli "attori/manovali".

Si vuole intendere che in rete, più che sviluppare dinamiche asimmetriche, gerarchiche, ciascuno è consapevole che il proprio contributo è decisivo alla sua tenuta, alla sua riuscita. Ciascuno è valorizzato in ciò che dà e valorizza ciò che riceve.

Nell'invito che avete ricevuto è rappresentata una rete ondeggiante con diversi nodi. Noi vorremmo che i nodi o comunque gli intrecci di questa rete potessero essere veramente identificati con i diversi protagonisti del sistema educativo, sociale e sanitario, proprio perché vorremmo che questi soggetti fossero sempre più in relazione tra loro. La rete esiste soltanto se c'è una conoscenza molto seria tra i protagonisti e la sua tenuta dipende davvero dall'organizzazione dei servizi e dai mandati istituzionali, ma pensiamo che dipenda moltissimo anche dalle persone e dalle motivazioni dei singoli.

Maria Cristina Stradi

Si è constatato, per esempio, che il sistema rete, in determinati contesti e situazioni di emergenza, può svolgere addirittura una funzione di "salvataggio" per i suoi elementi o per gli stessi utenti dei servizi.

Se ben tenuta, se curata, se condivisa si potrebbe rivelare una **risorsa fondamentale**, un valore aggiunto, **vantaggioso** per tutti quelli che ne fanno parte o che ne fruiscono in termini di servizio.

¹³ In questa accezione 'conservativo' sta a indicare l'esigenza del rafforzamento, del mantenimento del sistema/rete, non ha significato né politico né morale.

Una seconda metafora, implicita nella prima (**gli attori e il loro regista**), scaturita dalla discussione dei gruppi, richiama l'idea di una 'nave a vela in navigazione'¹⁴ che si trova ad affrontare le difficoltà di un viaggio, esposta ai capricci del mare e del vento.

In essa collaborano in sinergia il capitano, cioè qualcuno che coordina le varie operazioni, grazie anche agli ufficiali, e che assicura la giusta rotta, e i marinai che eseguono i comandi attraverso la condivisione dell'obiettivo comune di raggiungere l'approdo sperato.

Con la differenza, però, che nella rete gli operatori non eseguono soltanto gli ordini, ma concorrono, con la loro riflessione e competenza, a raggiungere gli scopi previsti dal servizio sin dalla fase della loro progettazione. È, quindi, necessaria un'attenta attività riflessiva che segua la "logica triadica" anche a livello di rete/sistema, articolata nelle seguenti tre dimensioni, reciprocamente interrelate: i nodi, le loro relazioni, le relazioni fra servizio e servizio, gli obiettivi dei servizi in rete in un ambito territoriale definito.

Questa prospettiva potrebbe consentire, a parere dei gruppi, di circoscrivere il rischio dell'autoreferenzialità. Ma gli interrogativi emersi e rimasti ancora in sospeso, in attesa di una risposta, ma avvertiti come ineludibili, restano:

a) c'è qualcuno che ha cura della rete o è affidata alla casualità degli eventi?

b) quale tipo di rete?

La prima risposta provvisoria rimanda all'impegno di ciascuno, ma non si nasconde la necessità che anche le istituzioni debbano intervenire a supporto, in modo flessibile, rispettando l'autonomia del servizio e astenendosi da direttive troppo dirigistiche.

Non a caso nell'invito ai partecipanti a questo seminario è disegnata una rete, i cui nodi s'identificano con i diversi protagonisti del sistema educativo, sociale e sanitario: soggetti che dovrebbero sempre più essere in relazione tra loro.

I rapporti tra sanitario, sociale, e educativo hanno conosciuto andamenti diversi nel tempo che si possono sintetizzare in tre stadi, non sempre idilliaci. Potremmo definire il primo stadio: "C'eravamo tanto amati". Pochi ricordano i consorzi socio-sanitari (le équipes medico-psico-pedagogiche). Si lavorava a gomito a gomito con il neuropsichiatra, il medico, la logopedista, che entravano nei nidi. Oggi sembrano degli UFO, questi personaggi. Poi, la legge ci ha separato: ognuno di noi è andato avanti per la sua strada. Ecco perché oggi facciamo estrema fatica a integrare i nostri saperi. Finalmente dal 1997 con la legge 285 è iniziata la collaborazione del sociale con i servizi educativi. Si sono avviate forme di collaborazione che si sono giocate nei centri per le famiglie, piuttosto che nei corsi di corto respiro per i genitori, insomma in tutte le attività che sono proprie dei distretti. La legge disegna, infatti, il ruolo del distretto, cioè dei Comuni che si associano per realizzare queste integrazioni. Dal 2000 con la legge-quadro n. 328 inizia un nuovo percorso sia pure con molte difficoltà nel prefigurare un nuovo welfare e un sistema fortemente integrato, finalizzati al benessere della persona. La situazione in Emilia-Romagna è in realtà più avanzata per cui, riflettendo in merito alla legge regionale n. 14, ritengo opportuna l'organizzazione di un convegno che analizzi in modo approfondito la figura di sistema.

Lorenzo Campioni e Flavia Franzoni

I gruppi hanno condiviso un'idea di rete, intesa come **tessitura**¹⁵ efficace per tutti quelli che ne fanno parte, risorsa che riesce a dare risposte (a proposito degli obiettivi istituzionali) ai destinatari dei servizi in termini anche di efficienza, a proposito del miglior utilizzo organizzativo delle competenze professionali degli operatori: la miglior risposta per tutti, non un peso affidato soltanto a qualcuno.

¹⁴ Forza e debolezza, complessità o frammentazione sono estremi di un'identità molteplice che si può ricomporre, di volta in volta, nella figura del navigatore, del cittadino, dello straniero, cfr. Di Nicola P., 2011.

¹⁵ In una rete si riconoscono i nodi (operatori), in cui s'intersecano i fili (relazioni) della tessitura a formare maglie più o meno ampie del servizio.

La rete ha interstizi vuoti che lasciano passare l'acqua in tutte le direzioni. Trattiene l'essenziale, ciò che unisce, ciò che vogliamo mantenere, mentre lascia libero di uscire ciò che divide. Si riesce, quindi, a conciliare le diverse identità con i valori comuni, grazie ai nodi che tengono. Che cosa rappresenta il nodo se non il contatto creato dalla relazione? Relazione tra "fili" di diversa provenienza, sostenuta e conservata nel tempo. Questo è il compito del nodo: mantenere flessibile la rete nella sua durata temporale. Allora della rete dovremmo concentrarci più sui nodi e sui fili, piuttosto che sui vuoti.

Maria Cleofe Filippi

Nel frattempo il sistema-rete ha bisogno di un adeguato dimensionamento, da un lato non può essere "smisurata", aperta a ogni generica domanda o esposta a ogni attesa, dall'altro è opportuno rispettare e rafforzare i propri confini personali¹⁶ per gestire le difficoltà del coordinatore nei conflitti, nella comunicazione con i colleghi e sviluppare comportamenti specifici che ne definiscano la sua identità nel territorio in cui opera.

Nel caso in cui le maglie della rete fossero troppo larghe, i nodi non riuscirebbero a tenere, a dare risposte, a far tesoro di niente, giacché le risorse sarebbero distribuite su spazi troppo ampi, ove le energie sarebbero sprecate inutilmente. Se fossero troppo strette, il sistema non funzionerebbe, perché sarebbe irrigidito e costretto a muoversi in modo rallentato, vischioso, non permettendo utili contaminazioni con l'esterno e vivendo in autoreferenzialità (termine che è risuonato spesso nel confronto all'interno dei gruppi).

b) La complessità della rete

Si premette che il concetto di complessità non comporta necessariamente la dimensione della complicazione. Pertanto, in un momento storico in cui l'aumento della complessità rappresenta ormai una caratteristica costitutiva che attraversa il nostro tempo e ogni aspetto della nostra vita sociale, culturale e professionale, anche le reti ne sono permeate profondamente e inevitabilmente, a causa di una situazione derivante da questi fattori:

- il grado di tenuta delle relazioni all'interno della rete dipendente dall'organizzazione dei servizi e dai mandati istituzionali, dalle persone, e dalle motivazioni dei singoli,
- la frammentazione delle proposte e degli approcci disciplinari, che può minare la tenuta delle relazioni e quindi l'efficacia della rete nei servizi, anche se appartenenti alla stessa istituzione,
- la provenienza degli operatori da diversi settori e, quindi, portatori di altre modalità di approccio ai problemi, e che non trovano a volte nella rete una posizione chiara e definita,
- l'incompleta definizione dei ruoli e delle mansioni all'interno della rete.

Diventa necessario, pertanto, realizzare attività di autovalutazione sulla qualità dei processi attuati e dei risultati raggiunti,¹⁷ rafforzare la capacità di saper vedere i fenomeni e i problemi da diverse prospettive e riconoscere i ruoli e le mansioni di chi opera in rete.

Le eventuali situazioni problematiche, che si potrebbero presentare all'interno della vita di rete, non sono da considerare come motivi di fastidio, di noia, da evitare e da superare al più presto, ma come occasioni di crescita, attorno alle quali far convergere le riflessioni, le azioni dei coordinatori, e dalle quali è possibile trarre spunti per impostare in modo progettuale il lavoro del servizio, sulla base delle linee di forza e di criticità emerse dall'autovalutazione.¹⁸

La rete, infine, come struttura concettuale e come metodologia di lavoro, persegue obiettivi condivisi che costituiscono la mission dei servizi, anch'essi elementi a loro volta di reti da mettere a sistema. In questo modo

¹⁶ Cfr. Sciolla L., in "Dal coordinatore al coordinamento", Atti del III Seminario sui coordinatori pedagogici dell'Emilia-Romagna, Castel San Pietro Terme (BO), 17-19 novembre 2005, Bologna, 2006, p. 44.

¹⁷ Sui percorsi di valutazione cfr. Beccio M. E Colasanti A. M., **Valutazione di progetto, di processo, di esito**, in Balleri V. E Zanni R (a cura di), "Scuola, Famiglia, Territorio: la Rete del "prendersi cura", Modena, Ceis 2005, p. 197-232.

¹⁸ Sulle dissonanze cognitive cfr. Dehò G., **Psicosociologia dell'educazione per animatori di gruppo**, Bologna, Zanichelli, 1980, p. 63.

si persegue la finalità fondamentale della rete: il benessere dei bambini e delle famiglie che frequentano i servizi stessi, migliorare la vita delle nostre comunità con una loro articolazione più solida ed efficace, meno frammentata e, quindi, più incisiva.

Il rapporto dei servizi con il territorio s'instaura non tanto o non solo poiché i servizi sono luoghi in cui si dà risposta agli utenti, ma in quanto testimoni della cultura dell'infanzia o, comunque, di un'idea di educazione.

Non si tratta di avere una parodia di sistema formativo integrato con la "gita alla biblioteca comunale", ma di intessere relazioni che prevedano compresenze operative, cointeressenza, una rete che è cultura, prima di essere azione, che è reciproco riconoscimento, reciproca individuazione di competenze e sostegno al governo del sistema dei servizi [...]. Si tratta di intessere relazioni che magari non prevedono neanche forme di compresenza, ma che richiamano quella cointeressenza, quella rete che è cultura prima ancora di essere azione, che è reciproco riconoscimento, reciproca individuazione di competenze e, quindi, sostegno. Una rete, quella che vogliamo, almeno quella che io credo debba essere costruita, non è un semplice esercizio di socializzazione istituzionale ma condivisione di mete verso cui operare. Il primo passo è la salvaguardia dell'esistente, è fuori di dubbio, ma l'esistente si salvaguarda soltanto se si sa dove si vorrebbe andare, verso che cosa si vuole lottare.

Luigi Guerra

Infine, motivo di ulteriore riflessione dei gruppi è aver preso atto che la rete/sistema va intesa come circolarità cioè stare con/nella rete. Ogni elemento della rete si trova al centro delle relazioni, non ne è al di fuori o al di sopra.

Sono motivi, aspetti problematici che rinviano a un'attività di formazione specifica.

Tutti i servizi pubblici ora sono nella condizione di dover affrontare due notevoli problemi, la frammentazione delle proposte e il bisogno di rifondare i contesti esterni, per soddisfare la loro mission. Dai processi sperimentali attuati di trasformazione dei servizi pubblici in servizi comuni è emersa una possibile strategia di rilancio. Ci si è accorti di aver costruito un mondo di servizi tutti frammentati, pensando che spettasse all'utente il compito di riordinarli in modo unitario. Operazione che non riesce a fare per mancanza degli strumenti e delle mappe concettuali necessarie o per stanchezza [...]. Non solo abbiamo bisogno di una città educante, affinché il bambino metta in pratica ciò che proponiamo nei servizi educativi, ma anche di una città equa per i servizi sociali e di una città preventiva per il sanitario. Invece, è come se i servizi si fossero resi conto di aver lavorato, senza preoccuparsi dei contesti in cui operavano! Questo travaglio, nei confronti della frammentazione, delle situazioni e degli utenti sempre più competenti che non si accontentano di una risposta qualunque, è ormai tipico di ogni servizio. Uno dei modi per affrontarlo è creare proprio questo tipo di figure, come il coordinatore pedagogico, il mediatore socio-culturale e il case-manager (professionista cui è affidato il coordinamento delle operazioni e dei processi volti a garantire che un assistito riceva i servizi, di cui ha bisogno, nel migliore modo possibile n.d.r.). Sono chiamate figure "di membrana": stanno dentro i processi, li valutano, rioccupano in modo innovativo gli spazi di comunità già esistenti nel pubblico. Sono accomunati dall'impegno non tanto di trasmettere contenuti, quanto di trasformare i contesti, di accompagnare gli utenti e di legittimare le loro richieste. Tre sono i livelli d'impegno: accompagnare l'utente nell'affrontare la frammentazione dei servizi; cambiare il setting del confronto (usare gli spazi pubblici che già ci sono in maniera innovativa, per esempio, "abbassando" i muri del nido per renderlo più vicino e permeabile alla comunità circostante); trasformare i contesti, ma questo rappresenta il livello più difficile. È rischioso, però, affrontare questo travaglio da soli, meglio magari con chi altro sta già sperimentando. Torno al mio invito: vi aiuto davvero a far sì che il coordinatore pedagogico sia una sperimentazione che innova l'idea di servizio e di permeabilità ai contesti. Quindi, vi chiedo di unirvi ad altri in questo travaglio dei nostri tempi.

Vincenza Pellegrino

c) La formazione

Per essere efficace, per riuscire a dare risposta ai suoi compiti istituzionali, la rete richiede **tempo, energie, cura, dedicate anche alla formazione del personale**. La rete sviluppa in sé una forte valenza formativa laddove è diffusa la condivisione degli obiettivi, delle procedure e dei risultati raggiunti e dove è possibile lavorare, integrando e valorizzando le singole risorse nel/del gruppo.

Un'esperienza di investimento molto forte nella ricerca pedagogica, e sull'infanzia in generale con una ricaduta immediata sulle politiche per l'infanzia, e, dunque, nel settore culturale, è stata condotta in Danimarca.

La promozione della partecipazione dei genitori e la creazione di un rapporto di circolarità tra servizio e famiglia in Danimarca sono intese a costruire un'alleanza educativa e una progettualità coerente e condivisa. Lo sviluppo di una comunità educante è legato all'assunzione comune di responsabilità e alla creazione di scambi comunicativi, trame relazionali e occasioni d'incontro. La cultura della genitorialità è forte laddove i servizi per l'infanzia si propongono anche come luoghi in cui attivare scambi, confronti e riflessioni sulle questioni e sulle tematiche educative.

Maria Cristina Stradi (2010)

Nel confronto emerso all'interno dei gruppi, si sono poste in evidenza alcune proposte di percorsi formativi ritenuti funzionali e qualificanti quali:

- momenti di incontro, di scambio, di contaminazione tra discipline e punti di vista differenti e di formazione condivisa mettendo a confronto idee, prassi e risultati tra professionalità diverse,
- valorizzazione delle proprie esperienze e competenze formative, da porre in circolazione, a fronte della crescente scarsità di risorse economiche dedicate,
- scambio di esperienze formative.

La formazione, intesa come momento di conoscenza reciproca e di riflessione che superi il pregiudizio dell'altro professionalmente diverso, permette di far conoscere in altri ambienti e in modo critico, il modello educativo per cui si sta lavorando, e di proporre "buone prassi".

Appare sempre più evidente, soprattutto per quel che riguarda il posizionamento del coordinatore nel contesto in cui opera, come lui si ponga in uno snodo, nel crocevia di una progettualità integrata a carattere sistemico con più elementi che entrano in gioco. Se la complessità attraversa il nostro tempo, è anche perché la progettazione assume una valenza corale, si fa portatrice dell'espressione di più discipline chiamate a ragionare insieme, attorno ad esse, ma anche oltre ad esse, per facilitare una maggiore sostenibilità dei costi che la stessa progettazione richiede, ma anche per favorire una migliore interpretazione della qualità degli interventi, resi essenziali, sfrondata di quella ridondanza che, a volte, forse, esiste nella nostra progettazione. Morin ha dato molto anche alla pedagogia: ci dice che occorre trovare il modo per far interagire le discipline all'interno di una nuova prospettiva e cercare di elaborare alcuni principi, in grado di mettere in relazione quelle nozioni che gli strumenti tradizionali della conoscenza di solito non riescono a collegare, senza temere contraddizioni [...]. Il pensiero binario crea autoreferenzialità e un parlarsi addosso che non produce avanzamento, perché con esso si cerca di evitare gli incroci, gli snodi critici. Veniamo da apprendimenti che hanno separato le discipline e frammentato la realtà, rendendo impossibile la comprensione del mondo e impedendoci di cogliere i problemi fondamentali che sono anche globali. Se occorre, quindi, un'ottica interdisciplinare, come realizzarla? Quali sono gli strumenti? Morin dice che l'interdisciplinarietà è positiva perché mette le persone a lavorare in situazioni in cui dialogano, ma occorre un ulteriore passo in direzione della transdisciplinarietà, la sola capace di costruire un pensiero globale, di far parlare i saperi tra loro [...]. Questo approccio apre un lavoro di reti in ambito educativo, sociale e sanitario.

Sandra Benedetti

In questo ambito i componenti più avvertiti di un sistema in rete, che hanno acquisito **expertise** professionale sul campo, si muovono seguendo un modello di conoscenza e di riflessione che sia in grado di produrre cultura di rete e riconoscono fra i loro impegni professionali anche quello di favorire il riconoscimento dell'identità e della qualità dei servizi.

Rete, dunque, che si rivela struttura concettuale e metodologia di lavoro, con l'obiettivo, comune ai servizi nelle singole realtà, di perseguire il benessere dei bambini e delle famiglie che frequentano i servizi.

Fra i contenuti di una formazione specifica s'individuano:

- l'identificazione degli elementi costitutivi di una rete e di quali possibili relazioni dinamiche si vengono a comporre al suo interno,
- l'individuazione dei servizi, in relazione con le realtà associative, culturali, amministrative, sanitarie del territorio di competenza,
- quali diverse forme di collegamento possono assumere i servizi in rete,
- come si costruiscono i protocolli d'intesa,¹⁹
- quali modalità di documentazione sono più adeguate.

Dimensione alla quale occorre assicurare maggiore attenzione di quella prestata fino ad oggi è, infatti, la documentazione educativa.

È importante che la rete operi "facendo memoria", lasciando traccia, documentando percorsi e risultati ottenuti. Nella fase di progettazione o di programmazione della propria attività, parte delle energie di tempo e di competenza va dedicata a questa attività, ormai costitutiva di ogni servizio in rete.

Diversamente si corre il rischio di perdere quanto realizzato, di non riuscire a rendicontare la propria attività, impedendo a nuovi coordinatori di conoscere il servizio, e di dover ripartire sempre di nuovo dalla medesima base di partenza.

Per noi, giornali, media, informazione, solo sentire le parole "reti", "fare sistema" significa non notizia, l'antitesi dell'informazione. Io ascolto assessori in diverse città, giacché mi capita di viaggiare spesso, ma appena sento: «Fare rete e fare sistema» ho già capito. Quel pezzo non c'è, quella notizia non esiste, passiamo ad altro. Non metto in discussione il concetto che sta sotto, che conosco vagamente ma che credo abbia una sua validità, una sua storia e una sua profondità. Certamente non è quella la formula, il modo, il linguaggio che può "bucare" i media. Non dico pubblicare notizie, presentare scoop, fare scandali, questa è una deformazione su cui possiamo discutere, ma che occorre trovare altri modi, altri linguaggi comuni. Utilizzare anche alcune tecniche banali che sicuramente conoscete, legate al mondo dell'informazione, potrebbe aiutare e aiutarci ad avvicinare e a farci capire, soprattutto dai nostri interlocutori, dalle famiglie, dai cittadini, dai lettori, dai navigatori di Internet, perché oggi, come sapete, e forse tendiamo a dimenticarlo, i media sono molto cambiati. L'informazione, anche per quanto riguarda questi settori: i servizi, l'infanzia, la scuola, viaggia su altre reti, su altri contenitori, sul social network, sulla rete con informazioni multimediali, sui telefonini, su altri canali.

Mauro Sarti

d) Le reti dei servizi in rapporto con le famiglie degli utenti

A fronte di questo panorama i partecipanti hanno condiviso nei gruppi un concetto essenziale: la famiglia può rappresentare una risorsa, quando la condivisione dei percorsi e dei progetti educativi diventa leggibile e accessibile a tutti. Questo potrebbe favorire un coinvolgimento attivo e innescare una partecipazione consapevole.

Il problema della progettazione condivisa con le famiglie, per esempio, si rivela tema di rilievo ed ha trovato un momento di sintesi e di chiarezza nell'intervento di un partecipante:

¹⁹ Cfr. Fortunati, A., 2001.

«Spesso facciamo progetti, ce la raccontiamo, ma poi spesso non cambia niente nella vita dei genitori e le famiglie non se ne accorgono neanche. Bisognerebbe fare lo sforzo, complesso, difficile ma necessario, di condividere con loro, di contestualizzare i valori e di rinnovare gli strumenti di partecipazione. Se non si fa questo, la rete dei servizi rimane arida, vuota, non si arricchisce degli apporti esterni. I genitori, consapevoli o meno, sono portatori di esperienze, di problemi, ma anche di una loro cultura, che va valorizzata e sostenuta. In questa società, in questo periodo storico in cui sembrano prevalere l'individualismo, la solitudine, i servizi per l'infanzia sono rimasti fra i pochi, se non gli unici luoghi, dove i genitori hanno l'opportunità di tessere delle relazioni, che potrebbero anche consolidarsi e protrarsi nel tempo». (Un coordinatore pedagogico).

Questa potenzialità dei servizi rappresenta un indirizzo importante che gli operatori dovrebbero avere presente e garantire nella loro pratica quotidiana.

I "germi" di un possibile scambio tra famiglie potrebbero nascere, infatti, proprio nei servizi, luoghi dove le famiglie entrano con il loro bagaglio di domande, dubbi e problemi e dove, se incontrano un ambiente che riesce a cogliere e ad accogliere questa disponibilità, possono nascere relazioni di reciproca amicizia e di sostegno che durano anni, sviluppando comportamenti proattivi e anche forme di resilienza.

Un valore aggiunto dei servizi sono le relazioni che vi s'instaurano e che mettono a disposizione dei genitori un potenziale d'interazione cooperativa, in grado di accrescere i benefici individuali e collettivi che derivano dalla partecipazione alle vicende dei propri e degli altrui figli nei servizi dell'infanzia.

Giovanni Faedi

Anche a prescindere dall'attuale situazione in cui le risorse diminuiscono, è necessario "mettere a sistema", in rete quello che già esiste in termini di servizi educativi, consultorio, centri culturali, il servizio di pediatria di base (Maria Catellani), le biblioteche sono nella nostra regione anch'esse in rete e associativi, servizi all'infanzia, scuole, centri di sostegno alla genitorialità. Ma anche le famiglie possono formare reti di conoscenze, avere scambi, aiuti reciproci, se coinvolte... È, infatti, emersa l'esigenza di coinvolgere le famiglie anche in percorsi di formazione, nella progettazione dei servizi, riservando loro un'attenzione particolare nella costruzione di una rete/sistema che risponda alle loro esigenze.

Siamo orgogliosi che la nostra città (Modena) sia stata e continui a essere un laboratorio di esperienze innovative che hanno dato centralità all'idea di una realtà sociale educante, con la ricchezza dei suoi diversi saperi, grazie all'interscambio tra istituzione scolastica e patrimonio di conoscenze del territorio [...]. È il contesto in cui si sono sviluppate e consolidate le collaborazioni tra diversi soggetti istituzionali e nel rapporto tra pubblico e privato. Tutto questo ha realizzato una rete sempre più ricca e articolata di esperienze formative e di apertura di servizi, sperimentando tipologie e flessibilità adeguate, in rapporto ai bisogni di una società complessa come oggi.

Giorgio Pighi

Nel dibattito interno ai gruppi sono emerse diverse modalità di partecipazione dei genitori. Un primo modo, tipico degli organi collegiali scolastici, si mantiene ancora a un livello piuttosto formale, per cui si rivela maggiormente costruttivo il contributo delle forme associative tra le famiglie. Un'altra, di tipo informale, ma che vede una presenza a volte anche entusiasta e partecipata dei genitori, si realizza in particolare nei servizi della prima infanzia, in cui i genitori sono coinvolti in varie attività che valorizzano le loro competenze o che permettono di confrontarsi sui problemi dei bambini, grazie anche alla mediazione delle educatrici.²⁰

²⁰ Cfr. Catarsi, E., 2002.

I genitori sono cambiati. È un dato ormai assodato. Anche se le situazioni sono diverse, si possono identificare tre tipologie significative: famiglie affannate, famiglie sole, famiglie competenti. In una ricerca di alcuni anni fa a Modena emerse la prima caratteristica, perché è risultato il territorio dove le donne lavorano di più, stanno più fuori di casa, hanno più bisogno di servizi di sostegno con la conseguenza che chiedevano e chiedono anche oggi sempre maggiore flessibilità di orari, periodi di permesso per seguire l'inserimento dei bambini al nido e così via. Da qui l'affanno anche dei servizi: amplificazione degli orari di apertura, convenzioni con le cooperative, ricerca cioè di risorse per rispondere al bisogno delle famiglie, ma che sbilancia il servizio verso una vocazione sociale e di conciliazione dei tempi di vita del lavoro, piuttosto che valorizzare la sua funzione educativa. Faccio riferimento a un bel lavoro di Paola Di Nicola (2011) sulle reti di prossimità e pratiche di socievolezza. Che cosa ci dice? Attenzione che le reti comunitarie non esistono sempre in natura. Ci sono famiglie sole. Chi parla di welfare comunitario adesso, pensa che automaticamente alcuni problemi possano risolversi, attivando reti informali. Questo non è vero, anzi l'enfasi sulla sussidiarietà, intesa proprio come valorizzazione delle reti informali, se posta per motivi politici e ideologici, cala un velo di ignoranza sulle risorse, e non dice nulla sulla loro effettiva consistenza e distribuzione. Le famiglie sole hanno bisogno di altri supporti, oltre al nido che potrebbe intervenire per creare attorno a queste legami comunitari, occasioni per conoscere altre famiglie e l'opportunità di raggiungere migliori forme di auto-organizzazione e, non ultimo, di condividere una cultura pedagogica tra i genitori e tra questi e gli operatori del nido. Le famiglie competenti sono formate da genitori che sempre più raggiungono apprendimenti indipendenti, relazioni, conoscenze. Questi 'specialismi', questi saperi esperienziali entrano nei servizi portati da questo tipo di famiglie, con le quali occorre aprire un confronto. Le educatrici ricevono attraverso di loro un'informazione dei medici, però, frammentata, che ha sostituito quella tradizionale, su un aspetto importantissimo che è l'educazione alla salute. Nella rete ci deve stare il sanitario, ma che sia anche una medicina di comunità abbia una sua formalizzazione. Ho presentato, come vedete, tre esempi di reti: l'educativo che rientra in una programmazione locale che arriva fino all'economico; l'importanza delle reti che vanno, però, costruite; la necessità di mettere in rete in modo diverso i saperi specialistici che non sempre si amalgamano come in passato.

Flavia Franzoni

e) L'identità del coordinatore pedagogico

In attesa di conoscere i risultati della ricerca condotta dal prof. Gariboldi²¹ sulla figura dei coordinatori pedagogici, i membri dei gruppi sono convinti che, in qualche misura, tutti noi possiamo essere considerati dei "nodi" di rete, in relazione tra noi e in rapporto con gli utenti. Inoltre, spetta a noi proprio il compito di far conoscere la nostra identità professionale, dal punto di vista di un modello di conoscenza che produca cultura di rete.

Costruire, valorizzare e sostenere reti fanno parte del mandato del coordinatore pedagogico, che ha, comunque, bisogno del supporto anche delle altre reti culturali, amministrative, politiche, di riferimento o di collegamento. A questo proposito pare che il coordinatore pedagogico non riceva un mandato chiaro, che si trovi spesso sperduto rispetto a tantissime richieste, cui deve in qualche modo rispondere, con il rischio di fare un po' di tutto, cose che poi non si concludono o che non si trattano in modo appropriato. Il problema è avvertito soprattutto nei confronti degli amministratori.

Abbiamo identificato nella ricerca sulla figura del coordinatore pedagogico e messo in evidenza anche le sue attività di relazione con il territorio, in ragione del fatto che il convegno è dedicato a questo tema. Ad esempio, nel mese di riferimento (febbraio) è stata riscontrata una consistente attività in termini di impegno lavorativo sul piano delle funzioni di sistema del ruolo del coordinatore stesso. Il 40% ha dedicato meno di dieci ore, ma

²¹ La ricerca è stata recentemente pubblicata da Gariboldi A., Maffeo R., Pelloni A. (a cura di), *Sostenere, connettere, promuovere*, Spaggiari Editore, 2013.

abbiamo un 60% che raggiunge più di dieci ore nell'attività di relazione con il territorio. Addirittura un 25%, un quarto, quindi, vi ha dedicato più di venti ore. Questo è un dato interessante rispetto alle attività gestionali, amministrative.

Antonio Gariboldi

È stato analizzato nel campione dei coordinatori pedagogici della nostra Provincia (Modena) il lavoro di rete, in cui è emerso in maniera evidente che si raggiunge una forte, se non completa, soddisfazione per quanto riguarda la rete tra i servizi, in termini di collaborazione, non più come un semplice essere uno accanto all'altro, ma come possibilità di partecipare alla costruzione, alla progettazione di cose comuni, un essere tutti insieme. Avere un Coordinamento pedagogico Provinciale ha sicuramente contribuito, ma ha concorso anche il clima instaurato fra i servizi, in cui amministratori, coordinatori ed anche educatori hanno camminato insieme alla pari. L'altro aspetto emerso riguarda i servizi 0-6, in cui ci sono tanti collegamenti, tanti progetti in atto. Invece, più carente è la partecipazione al tavolo di regia, ai momenti di decisione e di coordinamento di rete, senza entrare necessariamente come figura di sistema. Un altro aspetto che emerge è una sostanziale non chiarezza nei diversi livelli di coordinamento come linguaggio, come modalità di gestioni diverse.

Anna Pelloni

È molto importante, a questo proposito, che:

...il coordinatore riesca a rafforzare i propri confini professionali e personali per affrontare le difficoltà del suo lavoro: gestione dei conflitti, comunicazione interpersonale con colleghi e utenti, gestione dei gruppi di lavoro, uso appropriato delle competenze comunicative, redazione e realizzazione di progetti socio-educativi, conoscenza e diffusione di altre esperienze, gestione dei colloqui di consulenza.

Mara Padovan

Il lavoro di rete ha affrontato in particolare i seguenti temi: percorso qualità, documentazione, formazione, continuità e rapporti con i Consigli di gestione dei servizi. L'integrazione²² con gli altri ambiti culturali, sociali e sanitari è promossa dal coordinatore pedagogico attraverso relazioni periodiche che possono richiedere anche percorsi prolungati nel tempo:

Sono arrivata a superare lo scoglio dopo un percorso durato undici anni, per creare una collaborazione vera con i servizi.

Una partecipante

Il processo integrativo ha coinvolto le scuole, il centro di consulenza per la famiglia dell'Arcidiocesi (Fism), il consultorio familiare, il servizio di Neuropsichiatria infantile, le biblioteche, gli sportelli di consulenza, attraverso accordi di programma, piani di zona, progetti di circoscrizione, sostegno alla genitorialità, temi specifici come l'abuso sui minori...

Roberto Maffeo

Si è riflettuto sulla difficoltà incontrata nel relazionarci con diversi interlocutori in una situazione determinata. Questo limite potrebbe essere superato e diventare risorsa, ricchezza, se il coordinatore riuscisse a "mettere in rete" le diverse realtà ed esperienze.

²² «L'integrazione non è mai un dato di partenza, è sempre un obiettivo, una situazione di equilibrio, perché gli attori che partecipano a questo gioco cooperativo spesso hanno interessi diversi. In qualche modo devono rinunciare a qualcosa delle loro attese e della loro autonomia progettuale». Giovanni Faedi

Questo consentirebbe di creare una continuità orizzontale che favorirebbe la valorizzazione delle esperienze, la condivisione dei saperi, ma soprattutto di evitare di scivolare nell'autoreferenzialità. In quest'ottica i protocolli d'intesa potrebbero rivelarsi utili strumenti di raccordo di rete, verificandone l'effettiva capacità e la coerenza trasformativa.

Il coordinatore pedagogico non può "rimanere solo", ma si deve porsi in relazione con, in modo da **essere protagonista del cambiamento**.

Questo impegno da un lato responsabilizza la nostra professione, ma dall'altro è avvertito come richiamo a un'altra situazione di precarietà e di fatica.

Il coordinatore ha appreso ad articolare la propria professionalità, acquisendo altre conoscenze e competenze, oltre a quelle di base di natura squisitamente pedagogica e educativa, perché coinvolto in processi di organizzazione dei servizi e di gestione del personale, in decisioni concernenti l'utilizzo di budget finanziari, orientandosi con sempre maggiore destrezza tra le leggi e le normative e sostenendo l'attività in rete dei servizi per favorire interventi seri a favore dei bambini e delle bambine. La partecipazione, per esempio, al C.P.P. continua a rappresentare una forma di condivisione, un'occasione di formazione, una forma di messa in rete delle proprie esperienze e delle buone prassi attuate.

Le buone prassi

Durante le giornate del Seminario regionale è stata allestita una mostra con vari pannelli che illustravano le esperienze condotte nelle province. Ne sono state documentate in tutto 74 e sono raccolte nel sito www.moin.it. Di queste, poco più di trenta sono state dedicate alla tematica delle RETI e sono state raggruppate per aree concettuali prevalenti:

- rete socio-educativa-sanitaria, compresa la genitorialità,
- il sistema formativo 0/6 anni,
- i servizi connessi alle disabilità,
- attività formative organizzate nei servizi (suono, creta, alimentazione, decorazione, letture ...) che sono risultate le più numerose.

Qui di seguito sono presentate le "buone prassi" emerse dal dibattito dei gruppi, cioè esempi di costruzioni di reti, di esperienze che hanno visto connettersi in rete diversi interlocutori.

- **Tavolo di integrazione (Ravenna)**. Sono stati istituiti tanti tavoli di incontro. Tante reti si sono attivate o si vorrebbero attivare, ma quello che determina la differenza è la volontà di "fare, costruire e tenere" la rete da parte degli attori. "Noi, per esempio, abbiamo impostato un progetto per l'inserimento di bambini diabetici, dove è stato fondamentale conoscere il contesto: i nidi, le famiglie, il gruppo dei bambini, ma soprattutto definire chi doveva fare cosa, cioè i ruoli di competenza di ciascuno da esercitare. È proprio da qui che è nato il "tavolo di integrazione" e di concertazione, dove ogni fase si è costruita e condivisa insieme ed è stata necessaria ed è ormai una prassi consolidata" (rif. Ravenna).
- **Servizio di consulenza Memo (Modena)**. È uno sportello gratuito per le insegnanti che si possono rivolgere a un team di esperti (pediatri, neuropsichiatri ...) e che in modo anonimo possono confrontarsi su casi di bambini che ritengono in parte problematici, ma che, non essendo certificati o segnalati, non ricevono alcuna forma di sostegno. Questa possibilità di consulenza è vagliata dal coordinatore pedagogico (rif. Modena).
- **Progetto "Nati per leggere"**: esperienza che ha coinvolto il servizio di pediatria di comunità in un'ottica di "comunità educante" (rif. Ravenna e altri)
- **Progetto "Scambi regionali"**. Si tratta di un importante tentativo di tenere insieme, conoscersi e lavorare insieme dal punto di vista dello "scambio". Ha rappresentato un grande motore propulsore che ha fornito input, avvio alla costruzione di identità. È un esempio di progettazione in un'ottica di rete culturale, anche attraverso il coinvolgimento di esperti esterni appartenenti ai servizi culturali del territorio. È stato

sicuramente positivo fare delle “buone cose”, ma le buone prassi sono tutta un’altra cosa e ciò che fa la differenza è il cambiamento che può produrre un “sistema rete”.

- **Progetti di sostegno alla genitorialità**, diffusi in ogni provincia e ove possibile anche a livello distrettuale.
- **Progetto Val.I.Sco**: esperienza di autovalutazione del processo di integrazione dei bambini e dei ragazzi in situazione di handicap che ha coinvolto i servizi dell’infanzia, la scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di Pavullo all’interno dell’Accordo distrettuale (rif. Modena).
- **La progettazione partecipata** dei nidi d’infanzia con il coinvolgimento di genitori, educatori, tecnici comunali in base alla legge 28 agosto 1997, n. 285. (Rif. Reggio Emilia).

L’Unione Terre di Castelli è un’Unione di Comuni che si potrebbe definire laboratorio sperimentale, un crogiuolo che, in vari aspetti dell’amministrazione quotidiana dei Comuni, prova a sperimentare nuove soluzioni su varie tematiche della vita civile. Una delle sue caratteristiche è di essere stata in Emilia-Romagna e in Italia fra le poche che abbiano affrontato da subito il tema scolastico, cioè l’organizzazione di tutti i servizi per l’accesso al diritto allo studio: nidi, trasporto scolastico, mensa, servizio pre e post scuola, assistenza alle disabilità. Per questi servizi abbiamo definito da alcuni anni un’unica tariffa per la mensa e il trasporto scolastico, un unico appalto e una gestione unitaria dei nidi, i cui coordinatori pedagogici sono appunto Cristina e Roberto. Dicevo prima crogiuolo, laboratorio di innovazione. Mi riferisco, per esempio, all’edilizia scolastica. Il nido “Cappuccetto Rosso” è costruito interamente in bioarchitettura, mentre le “Margherite” in legno. L’ultimo, il “Barbapapà” di Vignola è, invece, un project affidato a una gestione esternalizzata. Ma, come documenta il libro curato da Roberto Maffeo (2011), edito dalla Regione, il nido “Cappuccetto Rosso” è stato coinvolto in un’esperienza condotta con le scuole superiori e con il Centro per disabili dei Portici di Vignola, gestito come ASP del territorio.

Francesco Lamandini

I punti di FORZA emersi da queste esperienze sono risultati:

- progetti che coinvolgono e che creano rete,
- volontà forte delle persone di fare, di costruire e di “tenere” la rete, anche di fronte alle difficoltà economiche,
- metodo e modalità ben definite e chiare,
- ruolo²³ istituzionale definito e formalizzato,
- condivisione e responsabilizzazione degli attori
- offerta di servizi ai componenti della rete
- molti apprendimenti, molte conoscenze e molta socialità si realizzano in ambiti informali. Il nido rappresenta una delle occasioni non tanto di orchestrare, quanto di facilitare la nascita di reti famigliari, genitoriali.

Roberta Cardarello

Criticità emerse dal dibattito dei gruppi

Il confronto nei gruppi si è rivelato sicuramente costruttivo, e ciascuno ha cercato di dare il proprio contributo di condivisione e di riflessione, evitando di cadere nel pericolo dell’autocommiserazione che non conduce da nessuna parte.

²³ Il concetto di ruolo prevede un sistema di norme e di legittime aspettative che convergono su di una persona, che occupa una determinata posizione in una rete di relazioni sociali. Si distinguono vari aspetti: formale, informale, professionale e reale.

Comunque, sono state poste in evidenza alcune linee di criticità.

- I protocolli d'intesa, se condivisi con la base operativa e costruiti con margine di flessibilità, portano a una solida formazione di rete. Al contrario, se definiti in modo inadeguato, non condivisi, ma calati dall'alto e rispondenti solo a esigenze burocratiche e amministrative, sono apparentemente vincolanti (mancanza di risposte concrete dai livelli di potere). In realtà si rivelano poco produttivi e sono vissuti dagli operatori come semplici adempimenti burocratici. Si attenua o svanisce quello che qualcuno ha definito il "sentimento", la motivazione a fare rete.
- Le persone, chiamate a collaborare all'interno della stessa rete, spesso non si conoscono fra loro o non conoscono il ruolo istituzionale che svolgono i vari attori coinvolti: responsabilità e competenze. Ci si conosce poco fra noi, non sappiamo decifrare il lavoro dell'altro. In questo anche i protocolli non sembrano strumenti adeguati.
- Quando il bisogno di mettersi in rete è lasciato all'iniziativa del singolo e non è formalizzato, rischia di non ricevere risposte adeguate, non diventa "prassi cogente e vincolante", cioè rimane sul piano tecnico, orizzontale e non tocca il piano politico, i vertici decisori. Si assiste a una diffusa pratica della rete affidata all'iniziativa dei singoli (progetti a "macchia di leopardo" o attuati per volontà e motivazione di singoli soggetti). Da qui la necessità di una migliore comunicazione e condivisione tra i diversi livelli: tecnico, politico e culturale.
- Questa difficoltà esiste anche tra ambito educativo e socio-sanitario, non tanto nel definire, quanto nell'attenersi ai protocolli sottoscritti.
- Reti istituzionali e non. Esistono nella realtà dei territori regionali varie situazioni difficilmente omologabili, che si esprimono in tante "micro-reti". Manca un raccordo di maggiore ampiezza. L'esperienza in un territorio, dove esistono singole reti non istituzionali, insegna che sarebbe opportuno che queste facessero parte di un sistema più articolato.
- A volte il livello politico non tiene conto di quello tecnico (scollamento fra gli stessi operatori dell'ambito educativo) e questo richiama il problema della rappresentanza (ruolo ricoperto, capacità e competenze nell'elaborare proposte e progetti sostenibili e responsabili) e della rappresentatività dei tavoli istituzionali.

Ruolo del Coordinatore Pedagogico

Anche in questo caso è sembrato opportuno utilizzare un intervento, se pur provocatorio, che potrebbe aprire e porre nuovi interrogativi:

«Il pedagogo non è solo di quei bambini che frequentano il nido o la scuola dell'infanzia, ma dovrebbe essere il pedagogo di tutti quelli che nascono qua».

Il pedagogo è al servizio della società, dunque, e il sistema in rete dovrebbe avere uno sguardo su tutto il percorso di crescita dei bambini. Le famiglie sono le stesse che hanno prima i figli piccoli, poi per alcuni anni alle primarie. Ben presto sono preadolescenti. Concentrarci sulla prima infanzia non ci deve far dimenticare che le famiglie cambiano velocemente, cambiano i figli, le loro condizioni e ambiti di vita.

L'interrogativo inevitabile è, quindi: quale il ruolo del coordinatore pedagogico?

Il confronto al riguardo è stato sicuramente acceso e con diversi esiti. Egli dovrebbe:

- promuovere, mantenere e supportare queste reti
- essere 'tessitore' di relazioni/reti
- rilanciare i contenuti che provengono da altri, persone, enti,
- sostenere il dialogo, l'apertura, fare da supporto, promuovere, trasformare i nodi critici in progettualità, favorire la comunicazione, evitando il ruolo del tuttologo.

Sicuramente uno dei suoi punti di forza è rappresentato dalla competenza nel fare **sinergia**, nel sapere **tenere insieme**. Il coordinatore pedagogico dimostra di essere ben cosciente che la creazione di una rete efficace richiede un percorso impegnativo, che richiede energie professionali all'altezza del compito, tempi lunghi per sciogliere eventuali grovigli che si fossero formati nel processo di costruzione.

La sua disponibilità a cambiare paradigma, a rivedere, con l'aiuto e la competenza di chi ha sguardi diversi, i modelli attraverso i quali interpreta la società, a trasformare nella sua azione le differenze in risorse è ormai prassi tangibile nei fatti. Così come avverte la necessità di evitare un eccessivo accumulo di saperi o un'estrema specializzazione che potrebbero mettere a rischio la sua specifica professionalità.

Credo che un grande ambito di lavoro, che in buona parte è già svolto, siano la tensione costante, nella quale il coordinatore pedagogico non può essere lasciato solo, e lo sforzo di far sì che la cultura dell'infanzia che circola nei nostri servizi e prodotta nei e dai nostri servizi grazie agli educatori, agli insegnanti, ai coordinatori, esca dalle mura dei servizi e contamini la cultura dell'infanzia nelle città. I diritti dell'infanzia non si garantiscono dentro i servizi, o meglio, solo dentro ai servizi. Se abbiamo servizi attenti, rispettosi, capaci di promuovere, di dare risposte, mentre nella città, *urbis et civitas* (le due dimensioni della città costruita e della città in relazione) non sono presenti i temi della salute, della mobilità, della partecipazione, dell'istruzione, credo che la cultura dell'infanzia, elaborata in questi quaranta anni, perda di efficacia e che i diritti garantiti all'interno diventino fuori meno esigibili dai bambini e dalle famiglie.

Adriana Querzé

Dopo questa carrellata di situazioni reali e/o utopiche rispetto al ruolo del coordinatore, le discussioni si sono indirizzate verso l'individuazione delle complessità emerse dalla discussione.

Uno degli stimoli proposti ai gruppi, infatti, riguardava la comprensione delle modalità con le quali il coordinatore si pone in rete. La consegna è stata articolata in diversi interrogativi. Chiedeva di definire in modo chiaro che cosa fa, che cosa gli compete effettivamente, se il ruolo ricoperto risulta avere dei fondamenti solidi nei diversi ambienti e territori, in che modo si muove dentro le reti o come riesce a tenere insieme le reti.

La prima indicazione emersa precisa che in realtà: compito del coordinatore pedagogico è fare cultura, sempre e comunque.

È emersa chiaramente l'esigenza di definire chi è e che cosa fa o deve fare a partire dalla necessità di valorizzare il suo ruolo, assicurandogli visibilità.

Nei servizi una componente educativa c'è già, educatrici e insegnanti. Il coordinatore svolge compiti di indirizzo e di sostegno tecnico al lavoro educativo e scolastico, garantisce la qualità e la cultura pedagogica della rete dei servizi, interviene nel governo del sistema dei servizi.

Nel rapporto tra servizi e territorio, è sempre più evidente come il coordinatore rappresenta uno snodo funzionale a livello di sistema, nel crocevia di una progettualità integrata a carattere sistemico, veicola la competenza pedagogica all'interno dei servizi in cui opera, anche in rapporto con altri interlocutori esterni, è centrale in molte dinamiche interpersonali o interistituzionali.

Tuttavia, tutto questo spesso non si traduce in queste e in altre occasioni in un suo effettivo riconoscimento.

Nel rapporto tra i servizi e il territorio, inteso come un contesto complesso nel quale hanno valore gli ambienti fisici così come le persone e le relazioni, i coordinatori pedagogici sono avvertiti come figure centrali e di snodo, ma preoccupa che nella provincia di Modena (ma si ha la netta impressione che la situazione sia generalizzabile in altri territori) soltanto un terzo (34%) dei coordinatori sia stato chiamato a partecipare ai tavoli di programmazione zonale, di cui l'8% ritiene che sia stata un'esperienza positiva, mentre un altro 19% è stato invitato ad altri tavoli di progetto.

Maria Cristina Stradi

Io credo che il fare rete, l'unirsi, come diceva l'assessore Lamandini, in una direzione di analisi e di progettualità, sottoposta, però, al vaglio empirico e, dunque, di un laboratorio sperimentale che mi trova d'accordo, significhino ipotizzare delle soluzioni e nel frattempo accertare e verificare se queste tengono, non a breve durata, ma con un respiro più ampio, in una prospettiva di progetto strategico. Questo io vedo nella direzione della progettualità: realizzare progetti sostenibili e, quindi, da un lato il ruolo dell'Ente Locale che gestisce le risorse, ma che, nello stesso tempo, ha la possibilità di osservare da una posizione privilegiata, e dall'altro gli operatori, in particolare il coordinatore pedagogico che può effettivamente inserirsi nella rete e contribuire a costruire un confronto, una riflessione sull'idea di cultura e di educazione.

Maria Lucia Giovannini

Il confronto sul ruolo del coordinatore inevitabilmente si è spostato ovviamente anche sulla rete/sistema che lo "sostiene": il Coordinamento Pedagogico Provinciale (C.P.P.).

Per alcuni il Coordinamento provinciale ha rappresentato la prima rete importante, che gli ha permesso di:

- valorizzare le conoscenze trasversali, ovvero di potenziare quella cultura dei servizi, garantendo le proprie specificità,
- mantenere una rete di pluralità di servizi, che intervenga nella tutela dell'infanzia, in coerenza con l'idea di persona e di cittadino,
- avere uno spazio, un luogo, in cui proporre e sostenere reti,
- riconoscergli il ruolo più ampio di contatto/mediazione con l'esterno, con l'ambito socio-sanitario, culturale e con le articolazioni dello Stato.

È valutata come positiva l'esperienza della Regione che ha coinvolto il C.P.P. di ogni provincia sulla procedura dell'accreditamento dei servizi educativi 0/3 anni.

Ne è emerso un percorso che ha consentito di creare insieme uno o più strumenti condivisi, non "calati dall'alto". Per usare una metafora: "Lavorare come un polmone, che respira, insieme si allarga e si restringe per tenere in vita un organismo".

In prospettiva si può e si deve pensare al ruolo del Coordinamento Pedagogico Provinciale più orientato all'esterno, in modo da:

- dargli visibilità nel territorio. Le reti culturali e le politiche di riferimento devono essere lo sfondo e il sostegno per questi tavoli, nella consapevolezza che "la rete" non arriva da sola, calata dall'alto, ma che va costruita insieme, condividendo obiettivi e strategie,
- svincolarci dalla logica "dell'io" ed entrare nell'ottica di una cultura dell'infanzia che possa davvero contaminare la nostra professionalità ma anche il contesto socio-culturale in cui operiamo. I concetti-chiave proposti sono: attivare risorse, creare sinergie, rilanciare, dialogo, apertura, supporto, promozione e valorizzazione,
- sviluppare il senso di appartenenza alla cultura dei servizi, incoraggiando e sostenendo la responsabilità personale,
- riconoscere e valorizzare la pluralità dei saperi (oltre all'evidenza scientifica, l'expertise professionale acquisita sul campo, il sapere esperienziale dei cittadini utenti dei servizi, il senso comune popolare e quello dei mass-media, l'esperienza accumulata dai decisori politici), mantenere in rete, creare spazi di condivisione.

Restituzione degli osservatori esterni: un genitore, un responsabile dei servizi sociali, un giornalista

Gli osservatori esterni, presenti nei gruppi, hanno svolto un compito significativo, perché, non essendo "addetti ai lavori", hanno restituito immagini di "quadri visti dall'esterno", cioè punti di vista altri, che hanno messo in discussione le nostre modalità operative, il nostro linguaggio tecnico, a volte troppo gergale.

I tratti restituiti sono i seguenti:

a) definizione di rete. Chi fa cosa e con chi.

Sono stati rilevati un problema di comunicazione, un eccesso di autoreferenzialità e poca chiarezza rispetto agli obiettivi da raggiungere. I diversi attori dei processi non sembrano aver raggiunto una chiara collocazione.

«Condivido il discorso come tecnico e come politico, ma il capitano e i marinai che ruolo hanno? Vediamo sempre il bicchiere mezzo vuoto, se lo vedessimo, invece, mezzo pieno? Ci troviamo in una fase di cambiamento, non ci sono soldi, ma siamo figure professionali, intellettuali e ci compete proporre soluzioni, perché altrimenti ci arrendiamo al livello di incompetenze che molto spesso attribuiamo al politico. Dobbiamo aggredire la realtà e non subirla! Essere più protagonisti del cambiamento».

b) Riflessione sulla conoscenza, sul conoscersi per conoscere.

Dalle loro osservazioni, si comprende che forse sarebbe opportuno un ribaltamento di prospettiva: «Ho un problema/caso/situazione concreto, quindi mi muovo e conosco».

Non può essere che l'esigenza di conoscersi costituisca di per sé un ulteriore problema, altrimenti, per poterci conoscere, corriamo il rischio di perdere di vista l'obiettivo effettivo e di allontanarci dalla realtà.

«È sicuramente incontro e sforzo per tutti. È un'esperienza di apertura di sguardi vedere che cosa vede l'altro, conoscersi reciprocamente per progettare un percorso condiviso di là dalla situazione di fatto».

c) Esiste fra noi e si percepisce molto bene il desiderio di essere riconosciuti in quello che facciamo. Per questo dobbiamo domandarci con quali modalità sia possibile rispondere a questo bisogno sia da parte nostra sia dell'amministrazione.

Gli osservatori hanno avvertito una crisi d'identità del coordinatore pedagogico che sembra trovare conforto soltanto nel lavoro di e nella rete.

d) La rete è vitale per le famiglie, non se ne potrebbe fare senza.

Prima di tutto è la famiglia a essere investita della funzione educativa. Ha, quindi, una piena libertà di scelta, anche perché ogni gesto, ogni scelta non sono mai neutri: o sono educativi o diseducativi. La rete è vitale dal punto di vista di una pluralità di modi di affiancamento educativo, necessario soprattutto quando la famiglia non riesce a dare le risposte da sola. Deve farsi aiutare, attende aiuto, anche quando non riesce a esprimerlo, dalla scuola. In questo va evitata ovviamente la sovrapposizione reciproca che, oltre a provocare dispersione di energie e di risorse, crea soltanto confusione. Inoltre, noi genitori chiediamo di essere accolti e guardati così come siamo, senza interpretazioni, spesso errate.

e) Reti formali e informali.

È importante rivalutare sia il livello formale sia quello informale della rete.

L'esperienza del Memo di Modena è iniziata in modo informale, per poi diventare un punto di riferimento importante a livello regionale. Sono stati individuati dei coordinatori nei diversi territori, ribadendo la necessità di una visione condivisa. L'idea metaforica del "lancio della rete" richiama l'impegno per una costante negoziazione, l'importanza del punto di partenza e del territorio di riferimento (rif. Modena).

La rete informale rischia di escludere alcuni soggetti, mentre in quella formale in qualche modo si è "costretti" a partecipare. Probabilmente esiste la possibilità di trovare un equilibrio e una compensazione reciproca tra le due tipologie: ingresso della rete informale - che non costringe, nasce dal basso ma non spontaneamente, per cui va costruita (Franzoni) - in quella formale - che è gerarchica e maggiormente strutturata. È importante lavorare sulla componente formale della rete, perché permette una migliore definizione del ruolo, con l'attenzione al fatto che in ogni caso la rete formale è quella che tendenzialmente funziona peggio, perché difficilmente si rinnova.

f) Ruolo delle indicazioni istituzionali (Regione, Coordinamento Pedagogico Provinciale) e la finalizzazione delle risorse economiche a disposizione.

«Reti e livelli istituzionali sono nodi non negativi ma elementi collanti.

In merito ai tavoli di concertazione dei piani per il benessere e la salute, credo che il fulcro sia comprendere il (nostro) collocamento e superare la difficoltà di spiegare il modello di riferimento [...]. La complessità deve fare i conti con le reti dal basso e con il momento critico che sta vivendo Bologna. Credo sia importante mettere in campo la capacità di autovalutazione, soprattutto da parte di chi deve saper "leggere" anche dall'alto. Ritengo che tutti noi siamo dei nodi che affermano la loro identità secondo un modello di conoscenza che produce cultura, mentre la differenza in meglio nasce dalla scelta politica di far sistema. La rete culturale e la politica di riferimento fanno da sfondo a questi tavoli di discussione ma tocca a noi farci valere, perché, altrimenti, la rete non arriva da sola a scelte pedagogicamente orientate».

Elena Iacucci

Carichi di lavoro. «Esistono sicuramente punti critici nel carico di lavori degli operatori e nella rigidità del sistema normativo e della privacy».

«Trovo molto teorico un aspetto dell'aprirsi all'esterno - anche ora che ho partecipato a questi discorsi della rete - nel senso che aprirsi significa che le scelte vanno condivise ma fino a un certo punto. Ci deve essere anche la possibilità da parte di chi ha questo compito di decidere,²⁴ perché altrimenti sembra in cerca di una scappatoia, di un modo per scaricare all'esterno quello che ritiene scomodo e che non intende assumere come sua responsabilità. Questa situazione va gestita, senza presumere che con la rete si risolva tutto».

Nelson Bova

Le sollecitazioni degli osservatori hanno favorito nuove riflessioni e argomentazioni, senza, tuttavia, giungere a una conclusione definitiva, come era opportuno che fosse, su come risolvere questioni riguardanti la costruzione di reti e il lavoro in rete.

Qui, nel riquadro, la discussione, dopo la restituzione di un osservatore esterno.

Iacucci (BO): Quest'analisi ci mette molto in discussione, purtroppo la maggioranza delle famiglie è del tipo "Io pago e pretendo quel servizio". A fronte di queste posizioni ci si sente legittimati a far valere le proprie ragioni.

Minella (BO): L'esistenza di reti, di là dagli accordi o tavoli, è quel qualcosa in più. Per esempio, dal caso di un bambino con problemi plurimi si è decisa la predisposizione di un progetto ad hoc che è servito al C.P.P. per ragionare molto e costruire un sottogruppo "Bambini gravissimi".

Saldiglioria (BO): Ribadisco l'importanza di definire la rete e i confini di dialogo e di ragionamento, purché il lavoro porti a conseguenze apprezzabili da punto di vista comportamentale.

D'Alfonso (MO): Credo che ci siano anche dei problemi impliciti che non si esplicitano mai e che troppo spesso sono dati per scontati. Inoltre, il sistema per eccellenza è quello che pone la famiglia con il bambino al centro e da lì entrano in merito tutti gli altri servizi. Forse è meglio parlare di sistema di rete.

²⁴ I processi decisionali si basano su motivazioni razionali e, quindi, su un fondamento informativo solido, su un'evidenza oggettiva rigorosamente definita. Con l'avvertenza, però, che i processi sono complessi e tutt'altro che lineari o logici. Si rivela necessario mantenere una comprensione olistica del contesto decisionale, perché la relazione tra evidenza e pratica è complessa, multifattoriale e altamente condizionata dai contesti. Non esistono scelte puramente tecniche o oggettive, queste sono sempre il risultato di opzioni fondate su una pluralità di valori e di saperi. Sulla decisione in ambito pedagogico cfr. Dalle Fratte G., *La decisione in pedagogia*, Roma, Armando editore 1988.

Saldigloria (BO): Lo snodo o incrocio credo che sia definire chi fa che cosa, ovvero di definizione di responsabilità. È un problema di senso di appartenenza più che d'identità.

Minella (BO): Sulla questione del conoscersi io ritengo che non sia mai abbastanza, perché spesso ci mancano tutti i pezzi della realtà.

Lombardi (MO): Che cosa posso fare? Come mi posso attivare, tenendo presenti i limiti sopra citati? Possiamo almeno mantenere un'ottica di rete di sfondo e in prospettiva?

Coordinamento Ravenna: L'idea della Regione della Figura di sistema che mette in rete tutto e tutti è, però, naufragata.

Iacucci (BO): È sbagliato il modello di governance. Dovrebbe esserci una visione condivisa da tutti. Invece, per esempio, a Bologna, quando lavoriamo nel coordinamento pedagogico, sono presenti pedagogisti dei quartieri, in cui sono dette cose completamente diverse. E allora dalla casualità si cerca una teoria di sfondo per poi costruire una prassi. Dobbiamo reinventarci anche con altri strumenti, prima di parlare di rete.

Prospettive

Le riflessioni e le analisi svolte ci hanno condotto, infine, alla dimensione del riflettere e del ragionare in "prospettiva".

La rete può e deve essere intesa come portatrice di risultati anche inattesi, imprevisti.

Va rafforzata l'esigenza di credere nella validità, nella riuscita della rete, perché si potrebbero generare e attivare meccanismi anche nuovi, magari più efficaci rispetto a quelli pensati in origine.

Per tracciare alcune prospettive sono state analizzate le strategie attivate dalle istituzioni per creare e sostenere le reti. Per esempio:

- la **Figura di sistema** che nei suoi compiti di raccordo in alcune situazioni ha offerto un contributo anche in termini di "contenitore affettivo". Questa figura nelle realtà in cui è stata istituita, tranne alcune lodevoli eccezioni, è sembrata ancora in cerca di una sua identità meno sfumata, se non nelle intenzioni, almeno nei fatti, mentre avrebbe dovuto promuovere una rete di relazioni e di collaborazioni fra i soggetti che sul territorio sono i protagonisti attivi delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza, in un'ottica di integrazione fra i servizi e di coinvolgimento degli assessorati paralleli e complementari a quelli deputati alle progettazioni dedicate a questi segmenti dell'età evolutiva.
- Riferimento legislativo: la legge regionale n. 14 del 2008 rappresenta il riferimento normativo più rilevante in merito al concetto di rete. Offre un'idea di rete trasversale ai diversi servizi e propone la Figura di sistema in ambito sociale, in gran parte analoga a quella del coordinatore pedagogico nei servizi educativi, cioè un agente che "mette in moto le macchine" e se ne prende cura. La figura di sistema, però, non è ancora veramente decollata. Tutelata a livello normativo, trova ancora difficoltà nel rendersi concreto operativamente.
- La finalità fondamentale della rete è di creare benessere. È necessario investire su nidi e famiglie (rif. Documento del Gruppo Nidi Infanzia di Lorenzo Campioni). La partecipazione dei genitori va considerato come possibilità reale di diffusione della cultura per l'infanzia in un'ottica condivisa, volta a rivalutare un sistema di rete, che non intervenga sempre e solo nell'immediato, nelle emergenze, ma che si possa espletare in un più ampio arco di tempo con un respiro a lungo termine.
- Produttività e riconoscibilità: occorre favorire la conoscenza di esperienze positive di tavoli di lavoro, delle reti più rappresentative, produttive e riconoscibili, soprattutto legate al contenuto di lavoro.
- La rete culturale e la politica di riferimento devono essere di sfondo ai tavoli di concertazione, mentre compete ai coordinatori pedagogici l'impegno di saper indirizzare le scelte operative della rete che "da sola non arriva".
- Problematico e limitativo parlare di rete, piuttosto ci si riferisce al sistema di rete, che non può essere smisurato. In ogni caso deve definire la sua dimensione ottimale per la ricerca di comportamenti specifici, evitando ambivalenze e poca chiarezza.

- Contemplare l'idea che anche i nuovi laureati (futuri pedagogisti) con l'attività di tirocinio nei servizi, le loro competenze, il curriculum formativo possano partecipare e dare il loro contributo, poiché anche loro in qualche modo fanno parte della rete o ne prenderanno presto parte.

Qui, oggi siete arrivati a ragionare di territorio e di intersezione tra i diversi mondi, sociale, sanitario e educativo, di quale progettazione, sulle diverse forze in atto, sul lavoro condotto sino a oggi. È una connessione complessiva, prima il bambino, poi la famiglia, dov'è, come vive, quali sono le reti, i settori, gli amministratori, la Regione, lo Stato. Insomma, siamo qui. Che cosa ci aspetta da qui in avanti? Ci aspetta di mettere a frutto questo. In primo luogo possiamo dire quali sono le colonne portanti del nostro sistema. Una di queste è il coordinatore pedagogico, così come è strutturata la sua presenza diffusa nel territorio e nel suo coordinamento a livello provinciale. Definito il ruolo con il contributo anche dell'Università, e costruita la rete organizzativa diffusa, noi dobbiamo compiere un lavoro di stabilizzazione di queste figure. La seconda parte è che va implementata la sua formazione. Se i coordinatori pedagogici sono la colonna portante del nostro sistema, bisogna che facciano loro sintesi: dovete parlarvi tra politica territoriale e istituzioni organizzative degli Enti Locali, per raggiungere tra due o tre anni la definizione dei ruoli, delle formazioni e delle competenze di questa figura.

Teresa Marzocchi

In conclusione:

Paradisi perduti, orizzonti lontani, prossima destinazione?

Viviamo un periodo di cambiamenti, in cui sembra ineluttabile la contrazione delle risorse. A prescindere da questa situazione, che si auspica contingente, nella nostra funzione, in quanto coordinatori svolgiamo un lavoro intellettuale e ci dobbiamo muovere da professionisti.

Spetta a noi proporre soluzioni fattibili, tenendo conto delle variabili indipendenti del contesto in cui operiamo. Altrimenti ci arrenderemo di fronte alle difficoltà, che saremmo tentati di tramutare in comodi alibi, rimanendo a un livello di incompetenza che spesso rimproveriamo ad altre realtà istituzionali.

Dobbiamo aggredire la realtà, non subirla! **Essere più protagonisti del cambiamento**, nonostante le difficoltà, proponendo soluzioni fattibili, possibili e realistiche nel contesto sociale, economico e politico in cui operiamo.

È stata proposta la metafora del "viaggio" come immagine della sfida politica ed economica di questo tempo. Il viaggio inizia già quando si pensa e si immagina. Non c'è bisogno di organizzare viaggi in paradisi perduti o inesplorati, ammesso che ce ne siano ancora sul nostro pianeta. Ci può bastare la nostra solita piccola spiaggia su un isolotto, in cui incontrare altri sguardi e imparare altri modi di vivere, mentre assistiamo a un tramonto sul mare ...

Bibliografia

AA.VV., **Dal coordinatore al coordinamento**, Atti del terzo seminario sui coordinatori pedagogici in Emilia-Romagna, 17-19 novembre, 2005, Castel San Pietro Terme (BO), Bologna 2006.

Balduzzi L. (a cura di), **Nella rete dei servizi per l'infanzia: tra nidi e nuove tipologie**, ricordando Simonetta Andreoli, Bologna, CLUEB 2006.

Balleri V., Zanni R., **Scuola, Famiglia, Territorio: la Rete del "prendersi cura"**, Modena, Ceis 2005.

Boe A., Youngs B. B., **Come creare una rete di relazioni e rapporti per avere successo**, Milano, Franco Angeli/Trend 1991.

Bronfenbrenner U., **Ecologia dello sviluppo umano**, Bologna, Il Mulino 1986.

- Battistella A. et altri, **Il piano di zona. Costruzione, gestione, valutazione**, Roma, Carocci 2004.
- Catarsi E., **Bisogni di cura dei bambini e sostegno della genitorialità: riflessioni e proposte a partire dalla realtà toscana**, Tirrenia, Edizioni del Cerro 2002.
- Centro di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, **Bambini e famiglie: genitorialità, rapporti fra le generazioni, reti e servizi sociali**, Firenze 2001.
- Coccia G., Mundo A. (a cura di), **Rapporto sulla coesione sociale. Anno 2012**, Roma, Ministero del lavoro e delle Politiche sociali, 3 volumi.
- Comunità Europea, **Rete per l'infanzia e altri interventi per conciliare le responsabilità familiari e professionali. I servizi per l'infanzia nell'Unione Europea**, Azzano San Paolo (BG), Junior 2000.
- Dalle Fratte G., **La decisione in pedagogia**, Roma, Armando editore 1988.
- Deho' G., **Psicosociologia dell'educazione per animatori di gruppo**, Bologna, Zanichelli 1980.
- Di Nicola P., **La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete**, Milano, Franco Angeli 2011.
- Fortunati A., **Un protocollo d'intesa**, in "Bambini", n. 2, febbraio 2001, p. 10-12.
- Fortunati A., **Lo sviluppo dei nidi fra ruolo di governo dei comuni e il protagonismo delle cooperative sociali**, in "Servizi sociali. Cultura e gestione del sociale oggi", 2/ 2006, Rimini, p. 52-56.
- Fortunati A., **Il prezzo della qualità: una gestione razionale delle risorse**, in TERZI N., (a cura di) "Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo", Azzano San Paolo (BG), Junior 2006, p. 219-233.
- Franzoni F., Anconelli M., **La rete dei servizi alla persona. Dalla normativa all'organizzazione**, Roma, Carocci 2007.
- Galardini A., **I genitori nel nido: coinvolgimento e collaborazione**, in GALARDINI A. (a cura di), **Crescere al nido**, Roma, Carocci 2003.
- Gigli A., **Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata**, Pisa, ETS 2007.
- GreDInforma, **Reti, connessioni e sviluppo di comunità educanti. Progetto regionale documentazione educativa: dossier informativo n. 2**, Bologna, Regione Emilia-Romagna 2011.
- Guerra M., Morganti T., **Pensare la comunicazione**, in "Bambini", n. 6, giugno 2002 p.14-18.
- Liverta Sempio O. (a cura di), **La rete educativa tra scuola e servizi socio-sanitari. Intervenire nelle situazioni di disagio in età evolutiva**, Roma, Carocci 2003.
- Maffeo R. (a cura di), **In viaggio dalla scuola al nido. Incontri tra generazioni per favorire processi interculturali**, Quaderno n. 26 Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, Bologna, Regione Emilia-Romagna 2011.
- Maguire L., **Il lavoro sociale di rete**, Trento, Erickson 2003.
- Milani P., **Partner si nasce o si diventa? Prima parte: la partecipazione dei genitori nei servizi per l'infanzia. Un modello di relazione**, in "Bambini", n. 7, settembre 2006, p. 26-31.
- Milani P., **Partner si nasce o si diventa? Seconda parte** in "Bambini", n. 8, ottobre 2006, p. 19-25.
- Morin E., **Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université**, in "Motivation", n. 24, 1997. Si legge anche in Wikipedia, s. v. transdisciplinarità.
- Morozov E., **L'ingenuità della rete. Il lato oscuro della libertà di internet**, Torino, Codice Edizioni 2011.
- Stradi M. C., **Coordinamento pedagogico educazione e territorio: formazione e sperimentazione operativa del Gruppo di coordinamento pedagogico provinciale di Rimini**, Azzano San Paolo (BG), Junior 2004.
- Stradi M. C., **27 ottobre 2010 ore 16 riunione a Copenaghen. Visita di studio del gruppo di Coordinamento Pedagogico Provinciale di Rimini**, Rimini 2010.
- Striano M., **La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo**, Napoli, Liguori 2001.
- Taverna R., **Il sociale che lavora "in rete"**. In PANIZZA G. (a cura di), "Capaci di futuro", Catanzaro, Rubbettino 2005.
- Toniolo Piva P., **I servizi alla persona. Manuale organizzativo**, Roma, Carocci 2005.
- Toscana, Istituto degli Innocenti, **La rete dei servizi educativi per la prima infanzia in Toscana e lo stato di attuazione della legge regionale 32/ 2002**, Firenze, Regione Toscana 2005.

5. Dopo il seminario: dati e riflessioni

5.1 Il "terzo occhio": un insolito sguardo²⁵

Ci è stata data la possibilità di seguire tutte le fasi di progettazione e realizzazione del seminario e abbiamo raccolto ed accolto ben volentieri questa opportunità.

Queste iniziative sono state contraddistinte fin dall'inizio da un forte impegno istituzionale, poiché sono state accompagnate e sostenute dagli enti locali prima di tutto e sono state connotate da una forte finalità formativa intesa come un vero "aggiornamento professionale dedicato ai protagonisti dell'infanzia".

Inoltre crediamo che rappresentino un'occasione d'importante conoscenza delle attività e delle metodologie dei servizi del territorio. Sono momenti di studio e ricerca ma anche di conoscenza reciproca tra tutte le realtà che si occupano dell'infanzia nella nostra Regione.

Quindi un ulteriore occhio (e orecchio) che potesse rilanciare sollecitazioni e riflessioni sulla/e relazione/i tra il coordinamento pedagogico e il territorio; esso è stato una preziosa occasione, anche e soprattutto nell'ottica di "future eventuali pedagogiste".

Prima di entrare nel merito della progettazione e della realizzazione vera e propria, vogliamo soffermarci sui contenuti principali del convegno: ambienti, culture e reti²⁶.

Una prima nostra annotazione riguarda la declinazione dei termini utilizzati, in quanto essi fanno riferimento ad argomenti coniugati al plurale, quindi viene fin da subito "dichiarata" la volontà di occuparsi di tutti gli aspetti legati all'argomento.

Il tema "ambienti" introduce l'immagine dei contesti di lavoro in cui operano "fisicamente" i coordinatori: i servizi stessi con le loro caratteristiche e funzioni.

Allora le considerazioni a riguardo non sono più solo di carattere pedagogico ma coinvolgono anche valutazioni, per esempio, sulla urbanistica dei luoghi, sulla sicurezza degli standard necessari, sul benessere degli individui legato alle infrastrutture e alla loro organizzazione.

Spesso si mette a confronto la pedagogia con l'architettura²⁷, due ambiti all'apparenza molto diversi ma che possono e devono trovare punti in comune quando si tratta di servizi educativi.

In molte tavole tecniche o incontri territoriali si è già cominciato a far dialogare questi mondi: in certi momenti sono gli ingegneri e gli architetti a portare spunti sulla progettazione di spazi interni ed esterni o a riportare le normative in materia di edilizia scolastica, in altri momenti sono i coordinatori ad avanzare idee e suggerimenti di flessibilità degli spazi o di costruzione dell'ambiente da parte del gruppo educativo.

Inoltre si deve tenere necessariamente conto delle caratteristiche igienico-sanitarie imposte dai singoli territori e quindi del lavoro di connessione tra le istituzioni e le ASL che devono garantire verifiche e controlli periodici proprio sugli ambienti in questione.

L'ambito educativo, prima ancora di mettersi al lavoro nei servizi, deve fare i conti con queste istanze oggettive, altrimenti qualsiasi considerazione o analisi risulterebbe vana.

Con questo non intendiamo condurre la pedagogia verso una sudditanza rispetto alle altre discipline, ma è fondamentale riconoscere, ed auspicare, una stretta collaborazione utile alla conoscenza costante e reciproca e alla costruzione di progetti di interesse comune.

²⁵di Elisabetta Calbucci e Federica Pennisi.

²⁶ Calbucci E., Tesi di Laurea in Modelli di progettazione dei contesti formativi "La figura del coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia. Le caratteristiche e le prospettive di una professione fluida", Scienze della Formazione Bologna, Anno Accademico 2011/2012.

²⁷ Si legga Weyland B., Tra pedagogia e architettura: lavori in corso..., in "Infanzia", n. 6, Novembre-Dicembre 2011, pp. 429-432.

Per questo lo spazio non è inteso solo come un contenitore, ma anche come luogo organizzato frutto di analisi ragionate delle risorse, dei limiti e delle prospettive che la sola pedagogia non sarebbe in grado di districare, né le discipline tecniche potrebbero farlo in maniera efficiente.

Gli ambienti poi sono pensati e studiati dai fruitori dei servizi per gli utenti, e spesso le percezioni e le sensazioni che ruotano attorno a quei contesti possono assumere interpretazioni molto diverse dalle originarie; i bambini, le educatrici e i collaboratori, le famiglie o le istituzioni possono esprimersi in tal senso proponendo visioni totalmente differenti.

Anche il tema "culture" apre diversi percorsi di dibattito poiché il significato di questa parola porta con sé tante riflessioni e analisi differenti: la cultura è quell'insieme di conoscenze, saperi, usi e costumi propri di un individuo e della collettività a cui egli appartiene e che ne costituisce l'identità.

Questo discorso può riguardare il gruppo sociale caratterizzato dalla provenienza etnica o religiosa, oppure il gruppo sociale può essere inteso come gruppo di lavoro del servizio stesso.

Il cenno all'etnia o alla religione offre spunti di riflessione sulla "cultura" intesa come intercultura o multiculturalità, e dove l'incontro e la convivenza tra popoli è l'oggetto di molte progettazioni didattiche nello 0-6 da ormai diversi anni.

Per "cultura del servizio" pensiamo a quelle scelte costruite e condivise in un nido o in un coordinamento pedagogico, come per esempio le differenti caratteristiche pedagogiche di un servizio comunale rispetto ad un servizio FISM. Pensiamo anche a quelle consuetudini e prassi prolungate e consolidate nel tempo a cui tradizionalmente un gruppo di lavoro fa riferimento nelle scelte metodologiche e operative per quanto riguarda interventi ed azioni, per esempio tecniche di documentazione o strategie relazionali "cucite" in contesti particolari.

Il significato di "cultura" racchiude poi anche il senso dell'incontro sociale tra individui, che comprende inoltre gli scontri e le problematiche legate alla gestione dei conflitti e dell'educazione al "diverso".

Il tema "reti", contiene ancora di più suggerimenti e spunti, rispetto ai precedenti gruppi, poiché può sollecitare considerazioni su qualsiasi ambito e su qualsiasi tema, e può spesso comprendere i precedenti.

La rete è un'interconnessione di due o più elementi, sistemi, parti che condividono ambiti o caratteristiche comuni rispetto ad un certo contenuto. È una tematica molto complessa da chiarire e descrivere e può diventare una pratica consapevole e inconsapevole in uso in tutti gli ambienti di lavoro e di vita, pertanto deve essere studiata bene.

A seconda degli attori coinvolti, della tipologia di legame o del contenuto in questione le reti assumono caratteristiche completamente diverse e spesso è difficile poterle paragonare; per esempio una alleanza tra istituzioni locali ha elementi non confrontabili con le associazioni dei genitori.

Quindi forse è opportuno identificare le reti a seconda dei soggetti interessati: le reti istituzionali, oppure le reti composte dai genitori perché nate spontaneamente, per esempio durante la "permanenza" nei servizi educativi, o ancora le reti istituite fra i coordinamenti pedagogici come consolidata prassi di trasmissione di conoscenza e di saperi.

La rete in merito a un certo contenuto o sulla base di un particolare legame può essere anche quella presente fra alcune associazioni di volontariato, per esempio quelle dove i partecipanti sono uniti dall'interesse comune del benessere dei figli affetti da sindrome dello spettro autistico e che, avvicinandosi con questo intento, cercano di costruire esperienze e studi utili a loro e alla loro comunità di riferimento.

In tale ambito s'inserisce anche la progettazione educativa che i coordinatori stessi sono chiamati a costruire quotidianamente. Quest'ultima non può prescindere, per esempio, dalla continuità educativa come esigenza di un percorso 0-6 anni, oppure dalla rete per le disabilità o dalla rete per l'integrazione, anche normate da leggi regionali.

Quindi le reti sono sì intese come strumento del coordinatore, e di altri professionisti, ma anche come processo o prodotto della progettazione quotidiana.

I tre temi: ambienti, culture, reti, sono interdipendenti; gli ambienti necessitano di reti per esplicitarsi al meglio e contengono al loro interno vari di tipi e forme di culture; le culture sono fortemente caratterizzate dai territori di riferimento e implicano necessariamente delle connessioni per poter esistere; le reti sono forse il quadro di riferimento che contiene e caratterizza gli altri due elementi.

Le giornate del seminario di Ottobre

Il lavoro preparatorio, appena descritto, è servito al CPP di Modena per elaborare le relazioni sui temi "ambienti, culture e reti" presentate nelle giornate di Ottobre.

Ogni relazione è frutto di una rielaborazione ad opera dei conduttori dei singoli sottogruppi di Maggio.

Nel gruppo "**ambienti**" è emersa l'importanza dell'ambiente in quanto fondamentale elemento pedagogico, in grado di influenzare in modo determinante i processi evolutivi.

Grazie alle numerose esperienze segnalate dai partecipanti ai gruppi, provenienti da tutto il territorio regionale, si è cercato di analizzare e rintracciare strumenti di lettura e programmazione del territorio trasferibili in altre realtà.

Innanzitutto per pianificare gli ambienti è necessario utilizzare strumenti e risorse adeguate per "leggere" i bisogni e i cambiamenti socio-culturali di quel territorio, bisogna soffermarsi ad interpretarli, capire come possano inserirsi in quel preciso contesto, utilizzando criteri di flessibilità sostenibile. La riflessione sui propri luoghi di lavoro, di vita, di relazione sociale conduce ad una maggiore consapevolezza della propria storia, della propria cultura e dei propri punti di riferimento nella comunità di appartenenza.

Solo allora si riesce a comprendere veramente che gli ambienti sono spazi fisici definiti da certi materiali e certi criteri strutturali, ma sono anche e soprattutto contenitori di esperienze, luoghi di scambi continui e ambienti di relazioni ed emozioni.

Pensare a chi sono rivolti, a quali esperienze sono dedicati o ancora cosa vogliono comunicare sono questioni ed interrogativi che tutti i professionisti (da architetti a pedagogisti) devono porsi e approfondire.

Questo percorso richiama immediatamente l'idea che, per raggiungere tale obiettivo, è necessario fare rete ed essere in rete; un dialogo consapevole e costante tra i molteplici attori coinvolti significa impegnarsi in modo attivo e responsabile.

Certo si tratta di un percorso complesso sotto molti punti di vista, che non si nasconde in giustificazioni o scuse ma riporta semplicemente lo stato dell'arte nella maggior parte dei territori: sporadiche buone prassi in alcune realtà e sterili esperienze per mancanza di risorse in altre.

Le parole più ricorrenti e le più esemplificative dei concetti emersi nei gruppi sono state: ascolto, dialogo, flessibilità, co-progettazione, qualità e standard.

Crediamo che queste parole debbano essere interiorizzate da tutti i professionisti, al di là della propria identità; il lavoro del pedagogo poi potrebbe essere quello di valorizzare e perfezionare i possibili percorsi di costruzione e funzionamento della rete, proprio perché essi sono i principali sostenitori di queste prospettive.

Il tema "**culture**" ha evidenziato da una parte il problema della debolezza del sapere pedagogico rispetto alle altre discipline, dall'altro la cultura come differenza.

Ci si è domandati quale cultura definisce il coordinatore pedagogico, quale formazione, quali competenze necessarie ed indispensabili e quali saperi complessi ruotano attorno a questa professione.

L'identità pedagogica è stata individuata in tre livelli di funzione nel servizio: una di sostegno alle famiglie e al gruppo di lavoro, una riferita alla progettazione e formazione e una terza di raccordo e connessione nella rete.

Ancora una volta il coordinatore pedagogico si colloca come "perno" fondamentale di tutto il sistema, capace di sostenere i servizi consentendo una reciproca contaminazione culturale nel territorio.

La seconda riflessione dei gruppi "culture" si è spostata sull'ampio tema della cultura delle differenze, ovvero l'intercultura dal punto vista etnico ma anche il tema della diversità come principio "normale" nell'attività del coordinatore pedagogico.

Quindi da una parte la costante ricerca di un'identità riconosciuta e riconoscibile e dall'altra l'incontro/scontro con il "diverso" pur conservando però le proprie strutture originarie.

Aggiungeremmo solo che l'immagine di fluidità della professione pedagogica è sì molto "azzeccata", ma non deve essere accostata all'idea di una totale fusione con altri elementi, o peggio ancora di un'evaporazione delle parti in una mescolanza o contaminazione scorretta.

I tre gruppi del tema "**reti**" hanno proposto ai partecipanti di disegnare fisicamente la loro idea di rete, oltre alla compilazione dei post-it sui cartelloni. Effettivamente l'argomento si prestava molto bene alla sperimentazione grafica, che forse è già da sola esplicativa delle idee e delle esperienze personali dei professionisti dell'educazione.

La sintesi del lavoro ha evidenziato diverse criticità ma ha anche sottolineato possibili soluzioni e buone prassi: la rete come sistema, la complessità della rete, la formazione, la rete con le famiglie ed infine il ritorno all'identità del coordinatore.

Tutte le risorse e tutti i componenti devono essere messi a sistema affinché siano veramente una trama efficace e, prima ancora, la metodologia deve diventare lavoro comune a tutti gli ambiti; il problema è capire se c'è qualcuno che ha cura di questa rete o se deve essere lasciato come un naturale andamento di eventi.

Non è difficile intuire la sua complessità, in quanto si tratta di un reticolo di componenti di diversa provenienza che spesso nella rete non trovano una collocazione chiara o definita, inoltre la diversa competenza disciplinare può minare la tenuta delle relazioni e quindi l'efficacia dell'intera rete.

La formazione può essere uno strumento capace di supportare la rete poiché i momenti di scambio e conoscenza reciproca possono rivelarsi indispensabili buone prassi di connessione e relazione nei territori.

La famiglia può diventare una risorsa quando la condivisione dei percorsi e progetti educativi diventa leggibile e accessibile a tutte; ciò potrebbe anche innescare un coinvolgimento attivo e una partecipazione consapevole che andrebbe solo a migliorare la vita delle reti.

Allora il ritorno alla riflessione sull'identità del pedagogista sposta l'attenzione al suo mandato stesso; tutti concordano che la costruzione e la valorizzazione della rete e delle reti, sia sociali sia culturali e politiche, partono dal coordinatore pedagogico.

Una consapevolezza riconosciuta da tutti i gruppi è che bisogna sentirsi parte del cambiamento o, per meglio dire, essere i protagonisti del cambiamento, dove da una parte ciò responsabilizza tale professione e dall'altro la mette in una situazione ulteriore di precarietà e fatica.

Quindi la volontà di fare e mantenere le reti, lo scambio di qualsiasi esperienza e l'offerta di servizi ai componenti della rete potrebbero essere una direzione e un'azione praticabile, sia in uno stato di benessere sia nell'attuale stato di crisi.

Le criticità più volte riscontrate mettono in luce una scarsa conoscenza reciproca delle responsabilità e competenze (Cosa fai tu? Cosa possiamo fare noi?...), una scarsa condivisione tra il livello politico e quello tecnico (scollamento tra gli stessi operatori dell'ambito educativo), una diffusa pratica della rete da parte dell'iniziativa del singolo (progetti a "macchia di leopardo" o per volontà e motivazione di singoli soggetti) ed infine una inadeguata definizione e condivisione di protocolli da parte delle istituzioni (mancanza di risposte concrete dai livelli di potere).

Anche qui ci siamo permesse di fare una riflessione²⁸ rilanciando qualche interrogativo:

- Esistono strumenti di lettura e programmazione del territorio utili per la progettazione e programmazione dei servizi che sappiano leggere i bisogni di bambini e famiglie? ...per leggere una realtà in evoluzione rapida, che pare richiedere "saperi" sempre nuovi e programmazioni sempre più flessibili?
- Se e in che modo il coordinatore conosce le caratteristiche del territorio?

²⁸ Pennisi F., Maselli M., *Coordinamento e contesto: buone prassi e criticità. Quale futuro? in Reti, connessioni e sviluppo di comunità educanti. Progetto regionale documentazione educativa: dossier informativo. GreDInforma Dossier informativo n. 2, Bologna, Regione Emilia-Romagna, 2011 pp. 53-57.*

- In che modo coniugare bisogni di flessibilità, modifiche organizzative dei servizi e “identità pedagogica”?
- Riusciamo a mantenere un’identità pedagogica? Fino a che punto possiamo piegare il modello del nostro servizio? Non piegando il servizio ad una dimensione assistenziale, ma consentendo di mantenere un’identità educativa pur cercando di rispondere ai bisogni dei bambini/e e delle loro famiglie.
- Quanto riusciamo a tenere in piedi una cultura pedagogica più a sostegno delle esigenze e dei diritti del bambino, in un’ottica di conciliabilità con i bisogni delle famiglie?
- È capace il modello di nido in cui ci riconosciamo di tenere in piedi situazioni più complesse? -Nel dialogo con questa “flessibilità”, con i bisogni e le richieste di altri soggetti / interlocutori, che tipo di cultura pedagogica “esportiamo”?
- La progettazione di situazioni adatte all’infanzia nel dialogo con altre professionalità (architetti, esperti di sicurezza, ASL, ecc.) e con le famiglie: quali strategie e soluzioni creative per continuare a promuovere e sostenere la qualità con risorse sempre più ridotte e normative sempre più vincolanti?
- Come nella città si caratterizza l’architettura dei servizi per l’infanzia (che spesso si connota per differenza) con la restante edilizia per una progettazione di qualità e di garanzia di partecipazione? Esperienze di consulenza pedagogica alla progettazione dei diversi ambienti di vita dei bambini (spazi pubblici, biblioteche, fattorie didattiche, ospedali, ecc.): nodi critici e possibili prospettive in un’ottica di continuità verticale e orizzontale?

Spunti e riflessioni

Riteniamo importante concludere con una opinione personale, in quanto osservatrici esterne dell’intera progettazione del seminario e in quanto, come si diceva in precedenza, come “aspiranti” pedagogiste.

Questo ultimo passaggio porta una prima sollecitazione: fino ad ora non è stata contemplata l’idea che anche i futuri pedagogisti potessero partecipare e dare il proprio contributo all’argomento, in quanto, anche loro in qualche modo, fanno parte della rete o ne prenderanno presto parte. E questa nostra riflessione offre la possibilità di dare spazio a questo pensiero.

Questa affermazione non vuole essere una polemica, ma un’ipotesi da sottoporre agli addetti ai lavori ed eventualmente come punto di riferimento per ulteriori riflessioni da una prospettiva ancora diversa, spesso auspicata dagli stessi coordinatori e operatori in servizio.

Nei gruppi di Maggio il tema della formazione e dei nuovi laureati era molto sentito da tutti i coordinatori: riflessioni e proposte sui tirocini nei servizi, sulle competenze dei neo-laureati, sul curriculum formativo sono alcuni degli aspetti emersi spontaneamente in quelle occasioni.

Poiché non si tratta né di una critica né di una provocazione ci sentiamo di proporre una soluzione, o meglio, una possibile strada da percorrere in quest’ottica di reti e di connessioni.

Innanzitutto, quando si parla di Università o di studenti, spesso manca una reale conoscenza dello stato dei fatti, o per mancanza di tempo o per poca comunicazione tra servizi e mondo accademico. Non si conoscono i corsi di laurea e la struttura didattica; si potrebbero almeno leggere i piani di studio o tenersi aggiornati sui cambiamenti più significativi, evitando, per quanto possibile, fraintendimenti di linguaggio tra operatori, docenti e studenti in sede di tirocinio.

Non abbiamo percepito un rifiuto di fare rete, ma piuttosto una fatica che in certi casi si trasforma in un’attesa di progetti o iniziative proposte e/o realizzate da parte di terzi.

Comprendiamo bene la difficile condizione socio-economica in cui versa tutto il Paese, ma questa non deve essere una “scusante” ricorrente: per quale motivo una consapevolezza maggiore delle proprie possibilità insieme ad una ricognizione delle risorse non potrebbe essere considerata una prima fase di cambiamento? Cercare soluzioni altrove non è possibile? Per esempio “utilizzare” i tirocinanti o i laureati per le loro potenzialità non sarebbe un’utile esperienza per entrambe le parti?

Ci chiediamo (e chiediamo) se una tesi sulla documentazione educativa o l'esperienza di un progetto di lettura, ad esempio, possano diventare occasioni per incontri di formazione con pedagogisti ed educatori nei propri coordinamenti, oltretutto a costo zero.

Oltre che una soddisfazione per chi è coinvolto queste risulterebbero occasioni per entrambi: da una parte il contatto con il mondo lavorativo e dall'altro l'opportunità di costruire processi di studio e riflessione attraverso altre esperienze.

Ritornando ad altre considerazioni strettamente legate al seminario, sottolineiamo ancora l'importanza dell'osservatore esterno nei gruppi di Maggio: il rielaborare riflessioni già emerse è di per sé un aspetto molto positivo, se poi a farlo è un altro operatore o utente della rete diventa ancora più significativo.

Ci sono state anche recriminazioni che, pur legittime, non hanno certo aiutato la discussione. Alcuni interventi sono stati molto incentrati sul proprio specifico ambito di lavoro. Per quanto ci riguarda pensiamo che la difficile messa in rete sia ostacolata, a volte, da resistenze legate a propri interessi o proprie esperienze che di certo non rappresentano un presupposto di partenza adeguato al fare rete.

Un'ultima considerazione è scaturita da una frase pronunciata in uno dei gruppi di lavoro: "Bisogna aggredire la realtà e non subirla!". Crediamo che questa sia una perfetta sintesi di tutto il lavoro seminariale.

Più che un'esortazione rivoluzionaria è veramente un invito diretto a se stessi e ai propri operatori dei servizi, per non disperdere quell'esperienza, quella storia e quella cultura dell'infanzia costruita faticosamente nella nostra Regione.

È una considerazione che abbiamo accolto pienamente forse anche perché la posizione di studente comporta un grado di entusiasmo e motivazione molto più alto rispetto a chi occupa già da tempo quel ruolo.

Quest'esperienza ha quindi rappresentato un'opportunità importante di toccare con mano la complessità e insieme la ricchezza del ruolo del coordinatore pedagogico. Crediamo che questa consapevolezza sia indispensabile per poter svolgere la propria mission educativa con uno sguardo al contempo riflessivo e indagatore, aperto al possibile verso inediti orizzonti interpretativi, in contesti sempre più mutevoli e plurali.

La mission di chi si occupa di educazione è proprio questa: farsi carico del reale, per leggerlo e trasformarlo, in un'ottica di apertura verso molteplici itinerari di senso e di promozione di un'autentica etica dell'care, che non rinuncia alla datità del contesto e ne ipotizza sempre nuove connessioni e sviluppi.

5.2 Relatori e osservatori

Relatori:

Maria Giuseppina Bartolini Bussi, Professore ordinario, Università di Modena e Reggio Emilia, membro del Comitato Esecutivo di ICMI (International Commission on Mathematical Instruction)

Sandra Benedetti, Responsabile P.O. Area Infanzia e Famiglie - Regione Emilia-Romagna

Lorenzo Campioni, Presidente Gruppo Nazionale Nidi Infanzia

Roberta Cardarello, Pedagogista, Università di Modena e Reggio Emilia

Daniela Cecchin, Psicologa, sindacato insegnanti BUPL, Danimarca

Livia Di Pilato, Coordinatrice pedagogica Distretto di Mirandola (Modena)

Giovanni Faedi, Sociologo, membro della Commissione Nazionale Scuola ANCI

Maria Cleofe Filippi, Assessore Comune di Carpi con delega (tra le altre) a Istruzione, Città dei bambini e delle bambine, Pari Opportunità

Flavia Franzoni, sociologa, Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Bologna

Antonio Gariboldi, Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale. Università di Modena e Reggio Emilia

Maria Lucia Giovannini, Professore ordinario, Università di Bologna, Presidente del Corso di Laurea di Educazione Permanente e Formazione Continua, membro della giunta Cire.

Luigi Guerra, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna

Francesco Lamandini, Presidente dell'Unione Terre di Castelli con deleghe (tra le altre) a Personale, Comunicazione, Pubblica istruzione e nidi, Rapporti istituzionali, Ambiente e Servizi Pubblici Locali.

Matteo Lei, Coordinatore pedagogico Distretto di Sassuolo (Modena)
Barbara Luppi, Coordinatrice pedagogica Distretto di Castelfranco Emilia (Modena)
Elena Malaguti, Assessore Istruzione, Politiche Giovanili e Cultura - Provincia di Modena
Roberto Maffeo, Coordinatore pedagogico Distretto di Vignola (Modena) e comuni della provincia di Bologna
Agostina Melucci, Dirigente Ufficio Scolastico Provinciale di Rimini
Francesco Milanese, Presidente IDeE, Istituto per i Diritti e l'Educazione
Franco Nardocci, Neuropsichiatra, Primario di N.P.I. Ausl di Ravenna
Mara Padovan, Psicologa, pedagoga, Scuola Superiore Internazionale di Scienze della Formazione di Venezia-Mestre.
Vincenza Pellegrino, Antropologa, ricercatrice di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi
Anna Pelloni, Coordinatrice pedagogica Distretto di Pavullo nel Frignano (Modena)
Adriana Querzè, Assessore Istruzione, Politiche per l'infanzia e l'adolescenza, Rapporti con l'Università Comune di Modena
Mauro Sarti, Giornalista, docente di comunicazione giornalistica alla Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Bologna, fondatore di AgendaNet.
Paolo Silvestri, Economista, Università di Modena e Reggio Emilia, membro del Centro di Analisi delle Politiche Pubbliche e della Commissione sulla valutazione delle politiche pubbliche
Maria Cristina Stradi, Pedagoga, tutor Coordinamento Pedagogico Provinciale di Modena e Coordinamento Pedagogico Provinciale di Rimini

Gli osservatori presenti ai lavori di maggio:

Tutti i nostri osservatori sono anche genitori: ad alcuni abbiamo espressamente chiesto di intervenire con questa "qualifica", agli altri invece di far prevalere nelle loro considerazioni il mestiere svolto. Nessuno di loro ha dimenticato di essere (anche) un genitore nel contributo che ha offerto ai nostri lavori e gliene siamo doppiamente grati.

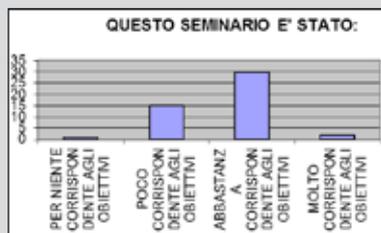
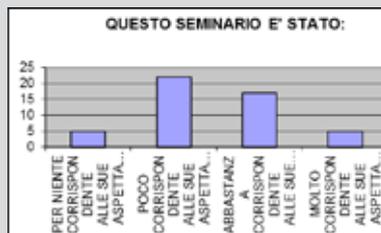
Nelson Bova, Genitore, Modena
Andrea Ligabue, Genitore, Modena
Mara Rosi, Osservatorio Centri per le famiglie, Bologna
Lauriana Sapienza, Genitore, Bologna
Roberta Savioli, Servizi sociali, Modena
Paolo Silvestri, Economista, Università di Modena e Reggio Emilia
Roberta Vandini, Giornalista TRC, Modena

5.3 Un seminario "abbastanza gradito"

A tutti i 388 partecipanti delle due giornate di ottobre è stato distribuito un questionario nel quale si chiedeva di esprimere giudizi e proposte sul Seminario nella ferma convinzione che sia sempre più che utile rileggere il proprio lavoro nelle percezioni che gli altri ne hanno avuto. Ci permettiamo però di invitare a leggere i risultati ²⁹ tenendo conto di un primo importante dato: i questionari restituiti ed elaborati sono stati 51, quindi in una percentuale di poco superiore al 13% che non ci sembra sufficientemente utilizzabile per ratificare completamente le informazioni raccolte.

Resterebbe da chiedersi per quale motivo non si fornisce risposta a un'indagine che ha appunto la funzione non solo di raccogliere pareri, ma soprattutto, evidenziando che cosa ha funzionato e che cosa invece sia assolutamente da modificarsi, di fornire utili indicazioni ad analoghi appuntamenti successivi.

²⁹ La lettura e l'elaborazione dei dati è stata curata da Margherita Malagoli referente della Provincia di Modena per il CPP.



IN VIAGGIO CON LA
PIMPA
ALLA SCOPERTA DEI DIRITTI
DELLE BAMBINE E DEI BAMBINI



reprints altan/panini

PROTEZIONE



OGGI NON HO VOGLIA DI NUOTARE. SU QUESTO SALVAGENTE POSSO RIPOSARMI E PRENDERE IL SOLE. MI SENTO AL SICURO COME QUANDO SONO IN MACCHINA CON ARMANDO.

HAI DIRITTO A RICEVERE CURE SPECIALI, AIUTO E A ESSERE PROTETTO (artt. 3, 6, 9, 19, 20, 25).

reprints altan/panini

La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza è un accordo tra le Nazioni che stabilisce, in 54 articoli, quali sono i diritti di tutti gli esseri umani fino ai 18 anni.



reprints altan/panini

ISTRUZIONE



CARO TITO COME STAI? SPERO CHE IMPARERAI A SCRIVERE PRESTO, COSÌ POTRAI RISPONDERE ALLE MIE LETTERE.

HAI DIRITTO A UN'ISTRUZIONE DI QUALITÀ (artt. 28, 29).

reprints altan/panini

UGUAGLIANZA

GUARDA COME SIAMO DIVERSE. TU SEI ROSSA A PALLINI NERI E HAI LE ANTENNE. IO INVECE SONO BIANCA A PALLINI ROSSI E HO LUNGHE ORECCHIE. MA A TUTTE E DUE PIACE ANDARE IN BICICLETTA!



TUTTE LE BAMBINE E TUTTI I BAMBINI DEL MONDO HANNO GLI STESSI DIRITTI. NON HA IMPORTANZA IL COLORE DELLA PELLE, LA RELIGIONE, SE SONO RICCHI O POVERI (art. 2).

reprints altan/panini

SALUTE



HO PRESO UN BRUTTO RAFFREDDORE. ARMANDO MI HA DATO LA MEDICINA E ADESSO STO BENE. MA FUORI FA FREDDO ED È MEGLIO USCIRE CON IL CARPOTTO.

HAI DIRITTO ALLE MIGLIORI CURE MEDICHE, A BERE ACQUA POTABILE E A VIVERE IN UN AMBIENTE SALUTARE (art. 24).

reprints altan/panini

IDENTITÀ



CHE BUFFA QUESTA FOTO DELLA MIA GITA IN MONTAGNA. AVEVO LO ZAINETTO E IL CAFFELLO CON LA PIUMA. ORA SONO VESTITA DIVERSAMENTE, MA RIMANSO SEMPRE LA PIMPA.

HAI DIRITTO CHE IL TUO NOME SIA ISCRITTO ALL'ANAGRAFE E AD AVERE UNA NAZIONALITÀ (artt. 7, 8).

copyright abbagliato

MINORANZE

CIAO AMICI, POSSO GIOCARE INSIEME A VOI?

ANCHE SE NON HAI PINNE E BRANCHE, PUOI GIOCARE SOTT'ACQUA CON NOI PESCI ED ESPLORARE IL FONDO DEL MARE.



HAI DIRITTO A PRATICARE LA TUA RELIGIONE, LA TUA CULTURA E A PARLARE LA TUA LINGUA (art. 30).

copyright abbagliato

GIOCO E TEMPO LIBERO



ECCOMI PRONTA CON IL PALLONE E GLI SCARPINI. MI ALLENO MENTRE ASPETTO I MIEI AMICI. COME SARÀ BELLO GIOCARE TUTTI INSIEME!

HAI DIRITTO A GIOCARE, FARE SPORT E AVERE TEMPO LIBERO PER DIVERTIRTI (art. 31).

copyright abbagliato

GIOCO ALLE COSTRUZIONI CON LA PIMPA. METTIAMO UN PEZZO PER UNO. VERRÀ UN BELLISSIMO CASTELLO.

PARTECIPAZIONE



HAI DIRITTO A ESPRIMERE LA TUA OPINIONE, A ESSERE ASCOLTATO E A SCEGLIERTI GLI AMICI (art. 12).

copyright abbagliato

DISABILITÀ

MI SONO ROTTA UNA GAMBA E DURANTE LE VACANZE DEVO RIMANERE A CASA. PER FORTUNA I MIEI AMICI MI VENGONO A TROVARE TUTTI I GIORNI E MI PORTANO DIVERSENTI LIBRI DA LEGGERE. COSÌ PASSO IL TEMPO!

HAI DIRITTO A UN'ISTRUZIONE E A CURE SPECIALI SE HAI QUALCHE DISABILITÀ (art. 23).



copyright abbagliato

BUONGIORNO PIMPA. COSA METTI NELLO ZAINO?

NUTRIZIONE

DUE MELE E DUE PANINI. FA BENE FARE UN'ABBONDANTE COLAZIONE.



HAI DIRITTO AD AVERE CIBO, VESTITI E UN POSTO SICURO DOVE VIVERE (art. 27).

copyright abbagliato

La documentazione che trova visibilità in questo testo è il frutto di un lavoro lungo e complesso che ha origine da un lavoro di raccolta e conservazione di verbali, note e appunti sin dai primi momenti dedicati alla realizzazione del Seminario.

Il risultato è frutto di un lavoro ampiamente condiviso dai curatori che, scusandosi per eventuali errori, omissioni ed interpretazioni non sempre condivise con i diversi autori dei contributi raccolti, se ne assumono la responsabilità.

In particolare, hanno curato:

- Roberto Maffeo nel capitolo 4 la parte relativa al tema AMBIENTI.
- Anna Pelloni nel capitolo 4 la parte relativa al tema CULTURE.
- Claudio Ruggerini nel capitolo 4 la parte relativa al tema RETI.
- Maria Cristina Stradi i capitoli 1, 2, 3 e 5.

La redazione dei testi presenti sul sito Web www.moin.it è stata curata da tutti.

Progetto editoriale:

Quaderno n. 30 del Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza
Alessandro Finelli

Progetto grafico:

Tracce srl comunicazione & pubblicità - Modena

Stampa:

Centro stampa Regione Emilia-Romagna

luglio 2013



Osservatorio Infanzia e Adolescenza
Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza

Regione Emilia-Romagna - Assessorato Politiche Sociali
Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza
Viale Aldo Moro, 21 - 40127 Bologna
Tel. 051 5277497 - 051 5277498

sociale.regione.emilia-romagna.it
Infanzia@regione.emilia-romagna.it

Si autorizza la riproduzione dei testi a fini non commerciali con citazione della fonte