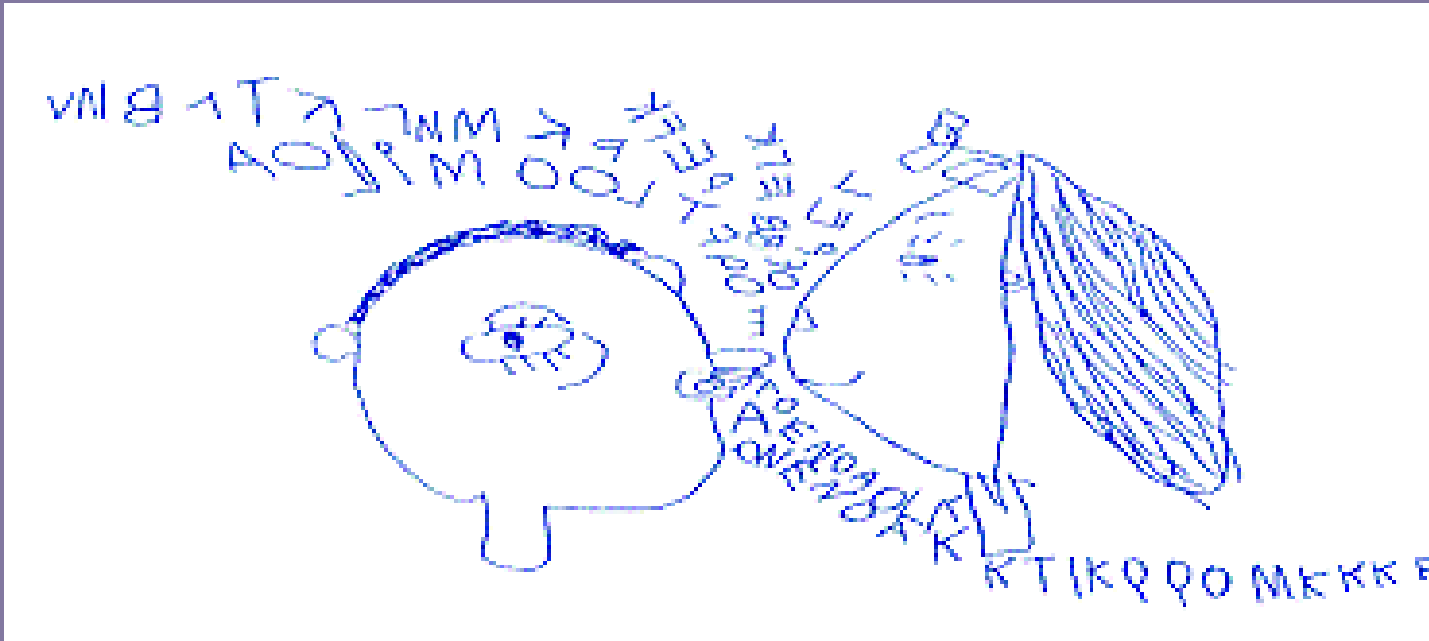


# Il Coordinatore pedagogico per l'infanzia nei Servizi pubblici e privati dell'Emilia-Romagna

atti del primo seminario regionale



Assessorato alle Politiche Sociali. Immigrazione.  
Progetto Giovani. Cooperazione Internazionale



PROVINCIA DI REGGIO EMILIA



Coordinamento  
Pedagogico  
Provinciale  
Reggio Emilia



QUADERNO N. 4  
SERVIZIO POLITICHE FAMILIARI, INFANZIA E ADOLESCENZA

# IL COORDINATORE PEDAGOGICO PER L'INFANZIA NEI SERVIZI PUBBLICI E PRIVATI DELL'EMILIA-ROMAGNA

atti del primo seminario regionale  
Reggio Emilia, 20-21 novembre 2001



Assessorato alle Politiche Sociali. Immigrazione.  
Progetto Giovani. Cooperazione Internazionale

QUADERNO A CURA DI:  
SANDRA BENEDETTI, EMANUELA BERTOZZI, LORENZO CAMPIONI, PAOLA CANOVA

Copertina di Alessandro Finelli

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

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

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

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

COORDINAMENTO, REDAZIONE, VIDEOIMPAGINAZIONE E GRAFICA: ALESSANDRO FINELLI

DI PROSSIMA PUBBLICAZIONE IL QUADERNO N. 5  
"RAPPORTO DI MONITORAGGIO E VALUTAZIONE DELLA L. 285/97, REGIONE EMILIA-ROMAGNA"

STAMPATO PRESSO LA STAMPERIA DELLA REGIONE EMILIA-ROMAGNA NEL SETTEMBRE 2003



Anno europeo delle Persone con Disabilità

## INDICE

### Presentazione

Gianluca Borghi, Assessore alle Politiche Sociali.  
Immigrazione. Progetto Giovani. Cooperazione  
Internazionale, Regione Emilia-Romagna pag. 9

### Apertura dei Lavori

Gianluca Borghi pag. 13

### Il ruolo e le funzioni del coordinatore pedagogico: quali scenari per il futuro?

Viviana Tanzi, Responsabile Coordinamento  
pedagogico provinciale di Reggio Emilia pag. 19

### I coordinamenti pedagogici in cifre

Lorenzo Campioni, Responsabile Servizio Politiche Familiari,  
Infanzia e Adolescenza - Regione Emilia-Romagna pag. 31

### TAVOLA ROTONDA

#### Nuovo protagonismo degli Enti Locali nel governo delle politiche educative per l'infanzia: il ruolo strategico del coordinatore pedagogico

Raffaele Leoni, Assessore al Sapere e lavoro -  
Provincia di Reggio Emilia pag. 37

Paola Castagnotto, Assessore Servizi alla Persona,  
ai Servizi Sociali e Sanitari - Comune di Ferrara pag. 43

Sandra Piccinini, Assessore alla Cultura e Sapere -  
Comune di Reggio Emilia pag. 47

Maurizio Castagnoli, Sindaco del Comune di Forlimpopoli pag. 51

Daniele Galvani, Assessore Servizi per l'infanzia -  
Comune di Parma pag. 55

## IL COORDINATORE PEDAGOGICO

Giovanni Mariscotti, Assessore Pubblica Istruzione -  
Comune di Piacenza pag. 57

Massimo Pironi, Assessore Scuola, Università, Formazione,  
Politiche del lavoro, Sport - Provincia di Rimini pag. 61

## SESSIONI

La città educativa, come ambito della progettualità pedagogica

Piero Sacchetto, Coordinamento pedagogico  
del Comune di Bologna pag. 71

L'intreccio socio-educativo nei servizi 0-18 anni: il ruolo  
del coordinatore pedagogico tra cura ed educazione

Maura Forni, Servizi sociali e Sanità,  
Provincia di Bologna pag. 91

I saperi nella professione del coordinatore pedagogico

Maddalena Tedeschi, Coordinamento pedagogico  
del Comune di Reggio Emilia pag. 99

Il pedagogista: figura di sistema

Paolo Zanelli, Coordinamento pedagogico  
del Comune di Forlì pag. 111

## COMMENTO AI LAVORI

Anna Bondioli, Docente di Pedagogia generale  
e Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Pavia pag. 125

## Appendice 1

Risultati dell'indagine su coordinamenti e  
coordinatori pedagogici in Emilia-Romagna.  
Anno scolastico 2000/2001  
a cura di Simona Massaro, Servizio Politiche Familiari,  
Infanzia e Adolescenza, Regione Emilia-Romagna pag. 141

# PRESENTAZIONE

)



La figura del coordinatore pedagogico viene introdotta nei servizi per la prima infanzia e in maniera significativa nella nostra Regione, a partire dalla metà degli anni '70 soprattutto nei Comuni dove le amministrazioni si sono rivelate più sensibili ai temi e alla cultura infantile.

Da allora ad oggi le innovazioni introdotte, in particolare dall'ultima legge regionale n. 1/2000 "Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia", consentono al coordinatore pedagogico di godere di una maggiore visibilità rappresentata soprattutto dalla sua indispensabile azione, prima fra tutte, quella di essere "co-artefice" della realizzazione del sistema territoriale dei servizi socio-educativi e scolastici.

In altre parole appare fondamentale oggi, per il coordinatore pedagogico, ai fini di una progettualità più articolata e compiuta, possedere una professionalità in grado di esprimere più competenze allargate agli ambiti organizzativi, gestionali e, in generale, della comunicazione. In questo modo la qualità dei rapporti che i servizi realizzano con il contesto più allargato, dalla famiglia alla città, sono un ulteriore indicatore del ruolo del coordinatore pedagogico, poiché è sua specifica competenza, l'ideazione e la gestione dei piani formativi del personale che opera nei servizi, avendo cura di affrontare le tematiche pedagogiche in maniera tale che le stesse contribuiscano ad allargare l'orizzonte oltre l'ambito di stretta pertinenza delle sole strutture destinate ai bambini in età 0-6 anni.

Il coordinamento territoriale dei servizi diventa cifra della coerenza progettuale favorendo la continuità tra servizi, siano essi gestiti da soggetti pubblici e privati, il loro raccordo, facendo della diffusione della cultura dell'infanzia, un obiettivo che non appartiene solo ai servizi ad essa dedicati, ma alla collettività nel suo complesso.

Dinanzi alla complessità derivante dall'interpretazione di un ruolo in costante ri-definizione, la Regione Emilia-Romagna ha inteso non solo promuovere e sostenere all'interno degli indirizzi del primo programma triennale applicativo della legge 1/2000 la costituzione, presso ciascuna Provincia, di coordinamenti pedagogici provinciali, ma anche desiderato dedicare loro, nell'ottica di una maggiore divulgazione delle esperienze, soprattutto nella dimensione provinciale, un appuntamento specifico che faciliti una riflessione periodica (ogni due anni) chiedendo alle Province stesse di esprimere la propria candidatura alla organizzazione e gestione del seminario biennale.

Con queste premesse è nato il primo appuntamento regionale dedicato al

coordinatore pedagogico nei servizi per l'infanzia pubblici e privati della Regione Emilia-Romagna, svoltosi a Reggio Emilia il 20 e il 21 novembre 2001. L'obiettivo di questo seminario, volontariamente aperto, in questo primo appuntamento, solo ai coordinatori pedagogici regionali operanti nel settore pubblico e privato dei servizi socio-educativi per l'infanzia, è stato quello di identificarsi attorno ad alcuni presupposti sul "saper essere e il saper fare" del coordinatore.

Ovviamente la riflessione non ha coinvolto solo i coordinatori pedagogici, ma anche i dirigenti amministrativi e gli assessori di competenza, intervenuti per offrire un contributo nell'interpretazione del ruolo del coordinatore dalla rispettiva angolatura.

Con questo quaderno, nel quale sono contenuti i contributi dei relatori intervenuti sia nelle sedute plenarie sia nei gruppi di lavoro, si intende fornire una prima testimonianza dei lavori svolti nel seminario, degli interrogativi posti all'attenzione dei presenti, certi che le considerazioni emerse, lungi dal prefigurare soluzioni ai problemi sollevati, possono però costituire terreno di confronto e materiale per avvicinarsi, grazie anche ai prossimi appuntamenti, ad interlocutori più vasti, dalla consistente platea degli operatori dei servizi che, con i coordinatori, ne condividono il progetto pedagogico educativo, ai colleghi che operano nelle aree sociale, sanitaria e scolastica, che diverranno in futuro sempre più stretti e preziosi interlocutori.

La stessa spinta verso la diffusione delle esperienze compiute dai coordinatori pedagogici nella nostra Regione, ci induce a pensare che, il secondo appuntamento meriti ancora di non essere allargato, per la necessità di rendere più coeso e strutturato oramai un numero di coordinatori che sfiora, tra servizi gestiti da enti pubblici e privati, le oltre 250 unità.

Sarà invece a partire dal terzo seminario, nel 2005, che il materiale raccolto nelle due precedenti edizioni, diverrà preziosa elaborazione sulla quale articolare un appuntamento con esperienze di coordinamento a livello sia nazionale che internazionale.

Infine un'ultima precisazione: la scelta di pubblicare a due anni di distanza gli esiti di questo primo seminario non è stata casuale. Presentarsi infatti al secondo appuntamento, previsto nell'ottobre del 2003 a Rimini, per espressa candidatura della stessa Provincia, con gli esiti del seminario di Reggio Emilia, ha oggi, a breve distanza dall'imminente prossimo seminario, l'obiettivo di riportare alla memoria il livello della riflessione raggiunta, per ripartire e facilitare, ci auguriamo, un collegamento più rapido all'interno di una riflessione destinata, nel tempo, ad allargarsi oltre i confini della nostra Regione.

Gianluca Borghi

Assessore alle Politiche Sociali. Immigrazione. Progetto Giovani.  
Cooperazione internazionale della Regione Emilia-Romagna

# APERTURA DEI LAVORI



## Gianluca Borghi\*

E' davvero significativo essere riusciti a dare una dimensione regionale a questo nostro incontro, a queste nostre due giornate di lavoro. Innanzitutto vi ringrazio per la presenza, per l'attenzione e per il contributo che darete a questo confronto. Faremo in modo di valorizzare e di utilizzare le indicazioni e i suggerimenti prodotti dalla esperienza e dall'impegno professionale di tecnici e derivanti dalle responsabilità di amministratori.

Voglio ringraziare la Provincia di Reggio e il Coordinamento pedagogico provinciale di Reggio Emilia, che ci hanno offerto un contributo importante nella definizione dei contenuti e nell'organizzazione di questa iniziativa. Consentitemi di ringraziare le collaboratrici e i collaboratori dell'Assessorato regionale alle Politiche sociali che stanno lavorando per fare in modo che il seminario possa registrare un esito positivo.

L'analisi dei coordinamenti pedagogici ci aiuta a comprendere meglio la qualità dei nostri servizi, la connessione tra esigenze, bisogni e risposte, la disponibilità all'accoglienza sostanziata dal lavoro di centinaia di operatori e di operatrici che hanno agito e prodotto ascolto, motivazione, partecipazione e favorito la propagazione di una nuova cultura sull'infanzia.

L'Emilia-Romagna è considerata, oltre i confini del proprio territorio, la Regione dei servizi per l'infanzia. Noi vogliamo continuare ad essere riconosciuti e riconoscibili non solo per il numero di servizi ma soprattutto per quello che è il valore aggiunto, il valore della qualità delle nostre esperienze educative, che non è mai acquisita una volta per tutte. Le scelte regionali, stanti anche le condizioni difficili nelle quali versano molti Enti locali, saranno finalizzate a sostenere con forza e con impegno, che vanno resi maggiormente evidenti ed espliciti, l'azione e l'operato delle nostre comunità locali.

Negli ultimi anni, particolarmente significativi anche dal punto di vista della traduzione legislativa, abbiamo indicato l'importanza che noi assegniamo al Coordinamento pedagogico dei servizi dell'infanzia. Un ruolo reso ancora più

---

\* Assessore alle Politiche Sociali. Immigrazione. Progetto Giovani. Cooperazione Internazionale della Regione Emilia-Romagna

evidente dalla legge regionale n. 1 del 2000 "Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia" che prevede il coordinatore pedagogico come figura centrale per la garanzia della qualità dei singoli servizi e costruttore importante della continuità fra istituzioni educative e scolastiche e la Commissione tecnica provinciale, che annovera tra i suoi componenti anche due coordinatori pedagogici rappresentativi dell'area sia del pubblico che del privato, un punto di riferimento certo e al di sopra delle parti per i vari territori provinciali.

La prossima direttiva sull'accREDITAMENTO individuerà requisiti aggiuntivi, rispetto a quelli previsti per l'autorizzazione al funzionamento, e uniformi per i soggetti pubblici e privati. Un requisito fondamentale sarà rappresentato dal progetto pedagogico: punto di partenza per definire criteri di qualità possibili, sostenibili, in grado di sostanziare appunto una corretta e alta visione dell'accREDITAMENTO dei servizi. Dunque un preciso valore verrà assegnato al progetto pedagogico nel quale dovranno essere evidenziati, tra l'altro, il piano dell'offerta educativa e le modalità organizzative e gestionali del servizio. Esso rappresenta il nucleo centrale dell'intervento dei coordinatori pedagogici a sostegno della qualità di ogni servizio, della sua autovalutazione ed eterovalutazione.

Della valutazione si è parlato in questi mesi in occasione della legge n. 328 del 2000 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali" e del conseguente testo di riforma regionale "Norme per la promozione della cittadinanza sociale e per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali" che ieri la Giunta regionale ha licenziato definitivamente e che ora inizierà l'iter ufficiale per approdare in Consiglio regionale. Ieri, nella seduta della Giunta regionale, il tema della valutazione è stato affrontato lungamente e riconosciuto come motivo imprescindibile negli interventi educativi e sociali.

La nuova legge n. 26 del 2001 "Diritto allo studio ed all'apprendimento per tutta la vita. Abrogazione della L.R. 25 maggio 1999, n. 10", approvata alcuni mesi fa dal Consiglio regionale, pone anch'essa il valore della qualificazione del sistema formativo, e in essa viene nuovamente sottolineata l'importanza della continuità pedagogica tra istituzioni educative e scolastiche.

Non vi sarà sfuggito come nella programmazione triennale e annuale, approvata rispettivamente dal Consiglio e dalla Giunta regionale recentemente, si sia attribuita alla qualificazione dei servizi un peso importante. Lo stesso Coordinamento pedagogico provinciale costituisce un investimento per quanto attiene una progettualità più attenta ai bisogni dei bambini, delle famiglie, del territorio e della comunità. Ci pare importante potenziare il livello territoriale come ambito nel quale ripensare le politiche per l'infanzia e le famiglie, adeguando le politiche ai diritti e ai bisogni espressi dalle comunità locali.

L'estensione dei servizi socio-educativi è un altro aspetto prioritario d'intervento negli ultimi tre anni, e lo sarà altrettanto nei prossimi; la Giunta regionale venerdì scorso infatti ha approvato il bilancio di previsione nel quale abbiamo riservato per gli investimenti risorse significative per l'innovazione strutturale, per ristrutturazioni, ampliamenti riguardanti i servizi per la prima infanzia. L'obiettivo è quello di investire complessivamente nell'arco dei due anni futuri 40 miliardi, che vanno ad aggiungersi ai 44 miliardi del 2000 – 2001.

In questo siamo aiutati dalla collaborazione e dalla totale disponibilità, affidabilità, e competenza delle Amministrazioni provinciali a svolgere compiti delicati, non soltanto delegati dall'Amministrazione regionale, ma assunti in base anche a quanto disposto dal nuovo quadro legislativo, in ottemperanza al quale gli Enti locali stanno svolgendo un ruolo alto di programmazione e di coordinamento territoriale, confermando l'attualità della legge regionale n. 1 del 2000.

Estensione dei servizi socio-educativi, sostegno e sperimentazione, che noi, come Regione, in nessun modo imponiamo, ma delle quali prendiamo atto e le sosteniamo.

Anche nella Provincia di Reggio Emilia stanno giungendo sollecitazioni dai territori più difficili e svantaggiati dal punto di vista dei servizi per l'infanzia, quali, per esempio, quelli collocati nell'alto crinale della Provincia. Si rileva infatti un'attenzione nuova delle Amministrazioni locali per tentare, nel quadro dei riferimenti previsti dalla legge regionale n. 1/2000, di sperimentare e attivare per la prima volta sui propri territori servizi per la prima infanzia. Questa è una nuova realtà che la Regione sosterrà nel tentativo di colmare i punti di maggior fragilità ancora presenti. Penso a servizi sperimentali, magari coprogettati tra Ente locale e gestori del privato sociale che hanno grandi motivazioni etiche e valoriali e possono concorrere alla definizione e al raggiungimento degli obiettivi che noi ci siamo posti sia a livello regionale che locale: creare un sistema di servizi di qualità diffuso su tutto il territorio regionale. Questa è la prospettiva ed è questo il quadro di riferimento nel quale intendo collocare questa riflessione.

Il seminario rappresenta un tentativo di investire dichiaratamente nella formazione e inaugurare una stagione di appuntamenti biennali, con iniziative da prevedersi, a rotazione, su tutto il territorio regionale. Su questa linea è auspicabile un'attenzione necessaria a nuovi ambiti di collaborazione, per esempio in raccordo con la ricerca universitaria che può offrire significativi spunti e stimoli e che, a sua volta dalle esperienze dei territori, può trarre aggiornamenti sulla evoluzione del pensiero pedagogico. Noi siamo disponibili ma sappiamo che dobbiamo ricercare questi ambiti di collaborazione con cura ed attenzione. Già nei prossimi mesi si potrà da parte nostra mettere a disposizione degli Enti locali che lo riterranno opportuno una serie di collaborazioni

con realtà scientifiche importanti della nostra Regione. Questo può valere per la stessa città di Reggio Emilia, che, pur disponendo di una straordinaria elaborazione pedagogica, può a sua volta beneficiare di una contaminazione con altre realtà.

L'esperienza degli scambi tra realtà italiane e straniere è allo stesso modo utile e necessaria; so che questa prassi è consolidata in questa Provincia, ma penso che anche come Regione dovremmo rendere non occasionale l'intreccio fra ambiti di ricerca, di programmazione, di progettualità facendo sì che la nostra azione possa avere una sua efficacia e visibilità anche in ambito europeo. Esistono differenti sollecitazioni che l'Europa indica: è in fase di approvazione, entro l'anno, il Piano europeo per l'infanzia. Penso che toccherà a tutti noi non soltanto un'attenta lettura del Piano ma soprattutto un esercizio attivo di condivisione degli obiettivi europei con la nostra prassi e con le nostre prospettive.

C'è da parte di Enti locali un'attenzione, una disponibilità a costruire partnership anche con realtà transnazionali che penso non possano che giovare all'intero sistema dei servizi regionali e nazionali. D'altro canto sono sempre più frequenti segnali di attenzione, di richiesta per iniziative di vera e propria cooperazione allo sviluppo. La Giunta regionale sta valutando progetti presentatici dai territori sulla legge di cooperazione, fra gli altri abbiamo richieste provenienti dalla Provincia di Reggio Emilia per attivare scambi con la realtà palestinese, a Betlemme. Anche altre realtà stanno lavorando in questa direzione: molte Province operano in azioni di cooperazione sociale.

Mentre il quadro legislativo regionale è ben definito, quello nazionale è incerto. Da tempo anche la regione Emilia-Romagna segnala la necessità di un superamento della legge 1044 del '71. Di recente è stato presentato da parte del Governo un testo legislativo assolutamente insufficiente che, per usare un eufemismo, non è particolarmente coerente con quelle che sono, a nostro avviso e di molte altre Regioni, le necessità reali. Lavoreremo, e invito i colleghi a far sì che su questo si solleciti una iniziativa politica a partire dall'Emilia-Romagna, affinché il Governo e poi il Parlamento modifichino strutturalmente il testo, presentato dal Ministro Roberto Maroni e dalla Ministra Stefania Prestigiacomo e che si inserisce in un quadro assolutamente confuso di deleghe all'interno del Governo per quanto riguarda le politiche sociali, familiari ed educative.

Attualmente è all'attenzione della Conferenza dei Presidenti delle Regioni una proposta che rappresenta, almeno rispetto alla realtà dell'Emilia-Romagna, un evidente passo indietro, proprio per quanto riguarda la qualità e la definizione di criteri adeguati per servizi che vogliono rispondere alle esigenze educative e di cura dei bambini e delle famiglie. La Regione, assieme alle altre, sta lavorando in sede tecnica e in sede politica, per fare in modo che quel



testo venga modificato e non prosegua il suo iter parlamentare con le caratteristiche che attualmente presenta. Devo dire che soltanto questa Regione, in sede nazionale, ha espressamente richiesto che i nidi d'infanzia escano dal novero dei servizi a domanda individuale.

Chi ha il ruolo di governo regionale e locale è tenuto a svolgere una riflessione chiara e attenta, che metta in valore la nostra esperienza emiliano-romagnola, per non disperdere quanto abbiamo costruito e acquisito e per facilitare un cambiamento anche al di fuori dei nostri confini. Questo è stato e dovrà essere, anche in futuro, un compito della nostra Regione. E' nostra intenzione esercitare tutte le nuove responsabilità e opportunità che la riforma del Titolo V della Costituzione assegna alle Regioni. Sarà bene valorizzare questo nuovo quadro istituzionale e costituzionale che ci consentirà anche grandi opportunità che tutti assieme dovremo cogliere.

Buon lavoro per queste due giornate e grazie ancora della vostra presenza.



Viviana Tanzi\*

## Il ruolo e le funzioni del coordinatore pedagogico: quali scenari per il futuro?

### Premessa

Questo appuntamento, lungamente atteso e fortemente voluto, porta a sintesi l'impegno, la competenza e la passione professionale di tutti quelli che in questi anni hanno lavorato nell'ambito dei servizi per l'infanzia ed in campo educativo in qualità di coordinatore pedagogico.

Il contributo che porto rappresenta la rielaborazione di molti spunti e confronti che, sia all'interno dell'équipe regionale dei pedagogisti ed ancora di più del gruppo provinciale di Reggio Emilia, sono scaturiti negli ultimi mesi di lavoro.

La riflessione si incentra più sui caratteri innovativi e di cambiamento della figura del pedagogista quale snodo e punto d'incontro di modificazioni istituzionali, culturali e sociali. Non si sofferma sulla professionalità maturata e consolidata in questi 20/25 anni di lavoro, che non si vuole dare per scontata, ma che si ribadisce quale base di lavoro ineludibile ed imprescindibile, ma vuole, ora in questo particolare contesto temporale, puntare sulle caratteristiche di innovazione di un ruolo e di una competenza quantitativamente diffusa ed abbastanza consolidata ma qualitativamente e contenutisticamente disomogenea e difforme da territorio a territorio.

Le competenze ed i ruoli professionali maturati fino ad ora si desumono e si leggono trasversalmente da una cultura dell'infanzia che ha cambiato radicalmente i suoi riferimenti teorici ed ha portato l'Italia e la Regione Emilia Romagna all'avanguardia del panorama internazionale sui servizi educativi per la prima infanzia e nel campo della normativa di tutela dell'infanzia e della genitorialità. Questi traguardi non vanno dati per scontati né per superati, ma si vogliono proporre quali trampolini e basi di partenza per nuove e più ambiziose mete. In sintesi si vuole sottolineare che il coordinatore pedagogico è figura di sistema che può rappresentare una preziosissima risorsa professionale per occuparsi di tutto il progetto sulle politiche educative di un contesto territoriale e

---

\*Responsabile Coordinamento pedagogico provinciale di Reggio Emilia

che pertanto:

- **Travalica** i confini dei servizi per l'infanzia e della fascia d'età 0/6 anni per occuparsi strategicamente dell'età evolutiva nel suo insieme;
- **Va** oltre la gestione diretta dei servizi comunali ma si propone come consulente per una cultura territoriale che integri e coordini tutte le opportunità educative;
- **Si** propone come professionista che intreccia i bisogni educativi con quelli sociali e contribuisce a creare un progetto, a vasto raggio ed a grande respiro, in modo che si ricomponga un intervento complessivo sulle politiche socio-educative.

Gli obiettivi di cambiamento, ambiziosissimi e fortemente innovativi, non vogliono ovviamente proporre una figura onnipotente, onnisciente e tentacolare che tutto fa, tutto controlla e tutto gestisce. Al contrario si propone un cambiamento teorico di grande rilievo, si propone l'utilizzo di una competenza complessa quale è quella del pedagogo per riconoscergli funzioni che vanno oltre la gestione e l'organizzazione, ma in qualità di figura strategica, culturalmente formata e competente, è utile per accompagnare e supportare le politiche di ordine socio-educativo che si stanno affacciando ai nostri giorni. Ben lontano il pensiero di caricare di incombenze il pedagogo, dall'infinitamente grande all'incommensurabilmente piccolo; riducendolo a Titano Atlante che regge da solo sulle spalle le fatiche del mondo; si vuole offrire un ventaglio di opportunità in cui questo professionista può a pieno titolo entrare come consulente e portare contributi sostanziali agli interventi progettuali e politici del prossimo futuro.

Si propongono tre filoni di riflessione:

- **La** curvatura pedagogica nella riflessione socio-culturale.
- **Il** modo nuovo di intendere la "protezione sociale" e gli impegni di cura.
- **L'**intreccio tra politica e educazione per costruire un nuovo concetto di comunità sociale.

Da queste riflessioni si cercheranno di delineare la molteplicità di funzioni che il coordinatore pedagogico, può e dovrebbe avere.

**La curvatura pedagogica nella riflessione socio-culturale**

La pedagogia è stata per molti anni disciplina debole in consessi scientifici in cui i saperi forti erano rappresentati dalle materie misurabili, quantificabili, oggettivamente sperimentabili. Le cosiddette scienze esatte hanno fatto la parte del leone, consentendo la costruzione di una cultura scientifica sofisticatissima ed avanzatissima, catapultando l'umanità in un contesto così avveniristico da superare l'immaginazione di molti.

Tuttavia mai come ora, quando i traguardi della medicina sembrano senza limiti, i vincoli dello spazio e del tempo vengono superati dalle ciberscienze, i

confini della terra vengono allargati ai mondi intergalattici; ecco mai come ora c'è bisogno di ritrovare le radici della propria umanità ed una cultura del limite che sappia restituire una cornice di senso ai grandi saperi ed agli infiniti traguardi che la scienza ci consente di raggiungere ma che la nostra mente ed il nostro cuore non sanno e non possono ancora controllare.

A questa grande accelerazione di sapere scientifico si accompagna un analfabetismo emotivo e relazionale non solo preoccupante (poiché dimostriamo di non saper controllare gli strumenti in nostro possesso) ma addirittura dirompente poiché consegna alle categorie dei tecnici ed alle singole discipline la scelta di una via del futuro che ci è sempre più vaga ed incerta.

E' in questo contesto che si propone una curvatura pedagogica alle interpretazioni degli eventi ed alle direzioni di sviluppo, poiché la pedagogia (scienza della relazione e delle interazioni per eccellenza) offre una chiave di lettura che ci consente di mettere al centro del cambiamento la persona come valore e non il sapere come prodotto e risultato della ricerca isolata e solitaria del soggetto.

Questo caposaldo teorico della pedagogia si ritrova ogni giorno nell'agire educativo praticato nei servizi per l'infanzia in cui l'incontro ed il riconoscimento dell'altro come persona non viene sostenuto per banale rispetto, ma nel convincimento valoriale che dall'intreccio dell'io con il noi si dà sostanza e si costruisce l'identità della persona in relazione al contesto sociale.

L'io senza il noi non esiste.

L'intreccio relazionale viene praticato non solo come metodo ma soprattutto come progetto su cui si costruisce tutto l'impianto dei servizi, nella consapevolezza che il sapere non è mai solo costruzione del singolo ma della collettività, che la conoscenza non è processo solo intrapsichico, ma soprattutto interrelazionale.

Ecco pertanto che si configura una sorta di travaso, di prestito o di contagio di quanto è diventato cultura nei servizi per l'infanzia per proporlo come nuova chiave interpretativa dei prossimi cambiamenti.

Il pedagogista è chiamato a leggere, interpretare e codificare questi cambiamenti proponendo linee di sviluppo che possano fornire risposte ai nuovi bisogni.

C'è bisogno di trasportare i saperi plurimi maturati nei servizi ad altri contesti ed altre istituzioni. Questo sapere è anche garantito dalla possibilità di conoscere dall'interno i servizi, dovuto alla tradizionale gestione diretta che molti comuni hanno voluto e continuano a volere come impegno politico prioritario. La radice profonda della professionalità del coordinatore pedagogico va cercata nel suo rapporto costante con i servizi per l'infanzia. E' dalla loro conoscenza profonda e dallo scambio permanente con questi contesti che si alimentano e si sostanziano i saperi del pedagogista.

La vecchia e mai attuata legge di Riforma dei Cicli, nella sua parte teorica preliminare, aveva ampiamente attinto dai saperi elaborati nei nidi e nelle scuole dell'infanzia comunali. Ve la riproponiamo come testimone da raccogliere e rilanciare.

E' sempre più urgente una rilettura pedagogica dei saperi disciplinari proposti alle scuole del futuro ed alle diverse età della vita.

Pensare ed agire in termini di eccellenza in alcuni ambiti e demandare ad altri la prosecuzione dei compiti è operazione culturale e politica asfittica e senza avvenire.

L'Ente locale ha, e dovrà sempre più avere, il dovere di costruire un patto collettivo con tutte quelle istituzioni ed agenzie che a vario titolo si occupano di educazione, in cui delineare le tracce di un progetto politico sull'infanzia e l'adolescenza.

A questo impegno non può, in qualità di consulente professionale, mancare la figura del pedagogo che offre il proprio sapere specifico e la propria chiave interpretativa degli eventi e dei bisogni, per delineare il quadro dei futuri interventi.

Molti sono i bisogni e tanti anche i disagi che ci vengono segnalati. Non scordiamo che non si può (né si deve?) dare risposta ad ogni domanda, a rischio di cadere nel particolarismo e soprattutto di perdere di vista lo sfondo complessivo, ma che occorre governare i grandi processi di cambiamento.

Due ci paiono tra i fondamentali: il bisogno di riformulare l'appartenenza al contesto sociale, la voglia di comunità come suggerisce Z. Bauman, e la necessità di imparare ad imparare per tutta la vita rifondando le radici teoriche del sistema formativo scolastico.

Un primo livello di riflessione va dunque speso per educare alla socialità, mettendo in gioco una educazione ai sentimenti, sostenendo la tesi che nelle scuole va educata l'intelligenza emotiva che ci aiuta a sincronizzare il carattere, gli istinti ed il senso morale, (Goleman, L'intelligenza emotiva, Torino, Boringhieri).

Con questa meta forse ci riuscirà più semplice coniugare il bisogno di sicurezza, libertà ed autonomia, con il bisogno di comunità, riconoscimento dell'altro, identità collettiva.

L'incertezza del futuro, degli eventi planetari che ci sovrastano, degli incerti domani della globalizzazione minano alla radice il senso di appartenenza alla comunità e la fiducia nell'altro, visto sempre più come antagonista e potenziale sottrattore di benessere.

"Questa dicotomia tra sicurezza e libertà e dunque quella tra comunità ed individuabilità non sarà probabilmente mai risolta. In quanto esseri umani non possiamo né realizzare la speranza, né smettere di sperare" (Z. Bauman, Voglia di comunità, Bari, Ed. Laterza, 2001).

Questa sottile e subdola appartenenza alla cittadinanza del mondo mina anche alla radice il riconoscimento del potere politico e sociale locale, ritenuto inidoneo a far fronte ai mille sconosciuti pericoli che si incontrano fuori delle chiuse mura delle case e dei servizi.

Così l'impegno pedagogico del futuro è chiamato a infondere una fiducia ed una sicurezza di sé che ha le sue origini nel riconoscimento dell'altro come parte di sé e non come nemico od antagonista, sottolineando che nelle relazioni interpersonali si dà origine alla conoscenza come processo di costruzione sociale.

Un secondo livello di riflessione lo suggerisce Morin che ci incoraggia a ripensare alla scuola del futuro come scuola piena di domande e di curiosità e non come accumulazione di notizie e nozioni che, nel giro di pochi istanti, vengono bruciate e superate dalla ricerca scientifica e tecnologica.

I saperi pedagogici maturati nei servizi in questi ultimi anni hanno riformulato le radici teoriche sull'origine dei saperi e delle conoscenze, nella convinzione che l'apprendimento è processo complesso che non avviene per trasmissione bensì per costruzione e che lo scambio, l'interazione, la riflessione sono processi di condivisione che danno origine alla conoscenza. Il sociocostruttivismo ha completamente ribaltato i fondamenti teorici del sapere pedagogico.

Seguendo questi principi i servizi per l'infanzia hanno fatto delle domande provocatorie e delle risposte non banali il fulcro del loro lavoro, comprendendo che ai bambini non va "insegnato" nulla ma va offerto un pretesto per imparare, da soli ed in compagnia, ad elaborare pensieri, a costruire ipotesi ad architettare soluzioni.

"C'è una inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte e la realtà o i problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transensoriali, globali, planetari dell'altro.

Ma più i problemi diventano planetari, più essi diventano impensati, nell'intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario che rende ciechi, incoscienti e irresponsabili. La conoscenza è conoscenza solo in quanto organizzazione, solo in quanto messa in relazione ed in contesto delle informazioni. Esse costituiscono frazionamenti di saperi diversi e sempre di più la gigantesca proliferazione di conoscenza sfugge al controllo umano. Non riusciamo a integrare le nostre conoscenze per indirizzare le nostre vite, (perché abbiamo il) problema essenziale dell'organizzazione del sapere".

C'è bisogno pertanto di una scuola che sappia trasmettere non del puro sapere, ma una cultura per aiutarci a capire e "ci insegni a capire la parte prosaica e a vivere la parte poetica della nostra vita" (E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e Riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000).

Queste riflessioni hanno tentato di esporre il contesto complesso in cui il sapere scientifico – colorato dalla velina della disciplina pedagogica – ci indica le direzioni di cambiamento che un progetto articolato sulle politiche educative dovrebbe considerare.

A questo disegno contribuiscono più figure e più competenze, quella pedagogica è ovviamente centrale e strategica.

Il nuovo modo di intendere la “protezione sociale” e gli impegni di cura Sulla necessità di rifondare lo stato sociale e di riformulare le sue prestazioni è da anni che si sta discutendo, così come molto si è parlato dei nuovi bisogni delle famiglie, degli impegni di cura che su di esse ricadono in modo pesante e sulle inefficienze e gli sprechi che talvolta si verificano negli interventi pubblici. In questo panorama a noi tutti noto, si è sempre ritenuto che i servizi dati alla prima infanzia siano tra quelli che più di altri hanno soddisfatto le aspettative, dando risposte di qualità in un quadro di funzionalità economica.

Tuttavia oggi stiamo aprendo un nuovo capitolo in cui due grandi leggi (la 285/97 sui diritti e sulle opportunità dell’infanzia e dell’adolescenza e la 328/2000 di riforma dell’assistenza) tentano di reimpostare sul piano teorico e metodologico le politiche di “dignità sociale”.

Su questo ambito l’intervento pubblico è chiamato a nuove ed impegnative responsabilità.

Questi grandi impianti di riforma, oltre a mettere rigore ed ordine a situazioni datate storicamente, hanno la grande ambizione di riconnettere due ambiti di intervento, da molti e da molto tempo, ritenuti nettamente separati: il campo educativo con quello sociale.

Togliendo al termine “sociale” la connotazione meramente assistenziale e riparatoria, esso recupera quella dignità e quella valenza positiva che deve avere. E’ in quest’ottica che le attribuzioni sociali e educative si coniugano per trovare una pienezza di significati e di interpretazioni di grande valore.

Da anni tentiamo di togliere il nido dal Ministero della Sanità e dell’Assistenza, rivendicandone la dignità di servizio educativo a tutti gli effetti.

Ora le nuove politiche di sostegno alla genitorialità, all’infanzia ed all’adolescenza, all’immigrazione ed all’handicap trovano nel Ministero della Solidarietà Sociale una felice accoglienza.

La legge 285/97 ha messo in risalto il quadro delle politiche di sostegno alle famiglie incentivando quei servizi per la prima infanzia flessibili ed integrativi che da tempo nel nostro territorio regionale si affiancano ai nidi ed alle scuole dell’infanzia.

Inoltre tutto l’impianto normativo tende a riconoscere nelle famiglie una importanza ed una centralità che da sempre nei servizi si è cercato di praticare e sostenere con molteplici iniziative, da quelle quotidiane a quelle programmate



nel corso dell'anno scolastico, per fare dialogare e intrecciare queste istituzioni.

La legge quadro 328/00 ha – secondo le parole dell'Onorevole L. Turco che l'ha promossa – "L'obiettivo di prevenire il disagio, contrastare la povertà, aiutare chi è in difficoltà, migliorare la qualità della vita di tutti offrendo sostegno ed aiuto alle persone durante tutto il ciclo della vita poiché oggi la vita delle persone è meno lineare e prevedibile.

Tutti i cittadini possono incontrare nel corso della vita alcune difficoltà, che possono anche ripetersi e che richiedono assistenza, orientamento, sostegno...

Inoltre va segnalato che tra le cause di tante forme di disagio vi è non solo la povertà materiale ma la povertà di relazioni umane.

Insomma tutti i cittadini possono avere bisogno di aiuto in certi momenti della vita. E quindi, se l'obiettivo è la promozione del benessere e della coesione sociale, le politiche sociali devono essere politiche di aiuto alla normalità della vita e non solo politiche che aiutano le situazioni di crisi e di disagio" (L. Turco "Una legge della dignità sociale", in <<Prospettiva>>, n. 20/22).

Tutto l'impianto è nettamente modificato, sottolineando come obiettivo la "promozione al benessere" e la offerta "universalistica" di benefici sociali si esce finalmente da una logica di prestazione sociale fondata "sul caso" per arrivare ad un intervento fondato sul progetto, in cui la persona coinvolta non è mero fruitore di un servizio ma soggetto autodeterminato, cosciente delle proprie scelte e partecipa al cambiamento ed al sostegno che si sta progettando.

E' esattamente l'impianto teorico che da sempre si sta formulando nei servizi per l'infanzia, in cui l'offerta non mira alla prevenzione del disagio, ma alla promozione del benessere (formula spesso ribadita nei documenti di identità dei servizi) in cui ogni bambino ed ogni famiglia è coprogettista del servizio stesso, soggetto alla pari che interagisce e costruisce il progetto educativo.

Uscire partendo dalla logica della "cura" come "presa in carico" che sottende una inadeguatezza del soggetto ed una sua intrinseca incapacità di relazionare alla pari, mette in luce come la "cura in senso pedagogico" consegua piena dignità alla persona, sia esso bambino od adulto, nell'accezione di accompagnamento, stimolazione di competenza, attivazione di risorse, empatia ...

Questo riconoscimento di competenza e di completezza della persona, di diversità di bisogni e pertanto di diritti, concetto per molti assolutamente orripilante, è ciò che viene da sempre praticato nei servizi educativi.

Anche nel primo rapporto della Regione sulle politiche sociali in Emilia Romagna, emerge con forza l'intenzione di integrare le politiche sanitarie con quelle educative, culturali, urbanistiche ed abitative.

All'insegna delle nuove direttive nazionali ci si impegna a "conciliare il sistema

della solidarietà con il principio di equità, trasformando le tradizionali risposte alle diverse forme di disagio in risposta per la qualità della vita di ciascuno, nella forma di diritto esigibile per ogni cittadino" (Le Politiche Sociali in Emilia Romagna – Primo rapporto, febbraio 2001 – Presentazione di Gianluca Borghi).

Da questi principi valoriali si può pertanto riconnettere e rifondare l'intreccio tra l'ambito sociale e quello educativo che da sempre hanno mal comunicato, poiché il sociale getta alle spalle il vecchio concetto di assistenza per puntare sulla prevenzione e sulla promozione del benessere.

La realizzazione della legge 328/00 richiede pertanto l'avvio di un profondo cambiamento culturale.

" La Legge propone un sistema in cui:

- il cittadino non è solo utente,
- le famiglie non sono solo portatrici di bisogni,
- la rete non si rivolge solo agli ultimi (o ai penultimi),
- l'assistenza non è solo sostegno economico,
- l'approccio non è solo riparatorio,
- il disagio non è solo economico,
- il sapere non è solo professionale,
- gli interventi sociali non sono solo opzionali."

(Piano Nazionale degli interventi e dei Servizi Sociali 2001/2003).

Più in generale, il sistema mira a costruire comunità' locali amichevoli, favorendo, dal lato dell'offerta, gli interventi e i modelli organizzativi che promuovono e incoraggiano la libertà, e, dal lato della domanda, la cittadinanza attiva, le iniziative di aiuto e mutuo aiuto.

Quest'ultimo passaggio delinea la tematica della partecipazione e della città come spazio amico che è ambito di ricerca pedagogica frutto di molta riflessione.

Con questi spunti, brevemente esposti si vuole significare la vicinanza tra problematiche sociali e educative che nel prossimo futuro ogni coordinatore pedagogico si troverà ad affrontare.

Tra i suoi compiti non ultimi vi saranno quelli di co-progettare (insieme ai colleghi delle politiche sociali) quegli interventi mirati alla promozione del benessere all'infanzia e all'adolescenza previsti nella legge 285/97, e quelli a sostegno della genitorialità, delle responsabilità familiari, di pari opportunità tra uomini e donne, al rafforzamento dei diritti dei minori e di sviluppo dei servizi, alla progettazione di interventi sull'handicap che sono i vari capitoli che compongono la legge 328/00.

E' fondamentale che tra i due ambiti e tra queste differenti professionalità vi sia uno scambio, un intreccio di competenze una co-progettualità che consenta di realizzare a pieno titolo quel progetto di politiche territoriali ampio e

coordinato che spetta all'Ente locale.

E' nodale che il pedagogo offra la sua specifica competenza professionale per contribuire a costruire questo vasto disegno complessivo avendo in attenzione – come si diceva nel primo paragrafo – tutte le fasi evolutive di crescita e non solo gli 0/6 anni, ed anche tutto il complesso degli interventi possibili per realizzare quella comunità sociale benevola che permetta ad ognuno di realizzare al meglio le sue potenzialità.

Questa attenzione è vitale non solo perché dà spazio e valorizza una competenza e esperienza preziosa ma anche perché molti dei canali di finanziamento, che nel prossimo futuro si riverseranno nei Comuni, potranno e dovranno attingere da queste fonti, anche per la realizzazione di progetti attinenti l'infanzia ed i suoi servizi.

L'intreccio tra politica e educazione per costruire un nuovo concetto di comunità locale

Viviamo in un'epoca di crescente apatia politica e dilagante sfiducia in ciò che è governato a livello statale.

Cresce il senso di incertezza per il proprio futuro ed insicurezza per la propria tranquillità economica e personale, si moltiplicano i tentativi per erigere barriere, per rendere la propria casa sicura, i propri figli protetti dai pericoli esterni, i propri beni sorvegliati da sguardi estranei.

Molte di queste preoccupazioni vengono imputate all'avvento della globalizzazione, era di fantastiche innovazioni e crescenti disuguaglianze.

M. Castells, sostiene che mentre "Il capitale fluisce liberamente, la politica resta irrimediabilmente locale. La velocità del movimento rende extraterritoriale il potere reale. Potremmo dire che, per l'incapacità delle istituzioni politiche attuali di rallentare i movimenti del capitale, il potere è sempre più estraneo alla politica: un fatto che spiega al tempo stesso l'aumento dell'apatia politica, il disinteresse progressivo dell'elettorato per tutto ciò che è "Politico", e la perdita della speranza che la salvezza possa venire dai palazzi del governo, chiunque possano essere i loro attuali e futuri occupanti. Quello che viene fatto e può essere fatto nei palazzi del governo incide sempre meno sulle questioni con cui gli individui sono alle prese nella loro vita quotidiana" (Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000).

In sostanza l'internazionalizzazione dei mercati ha ridotto la capacità dello Stato nazionale di controllare i fattori che governano la propria crescita economica e la relativa redistribuzione sociale del reddito, portando, contestualmente al verificarsi dell'apertura dei mercati ed alla mobilità delle risorse, la precarizzazione dei rapporti di lavoro, l'attivazione di massicci ed accelerati processi migratori, la caduta della solidarietà sociale, l'enfaticazione

dell'individualismo, del localismo e del corporativismo, (Ranci Ortigosa, Assistenza, prevenzione, promozione, in <<Prospettiva>> n. 20/22).

In questo scenario complesso la committenza politica è chiamata a governare e delineare scelte per il presente e per il futuro su una varietà di questioni in cui gli interventi socio-educativi sono tra i più rilevanti.

Nel nostro contesto territoriale i servizi educativi, la varietà delle scuole ed il loro ancoraggio al contesto locale, sono tra i principali indicatori di qualità.

La natalità è in controtendenza e sta consolidando la sua crescita progressiva e le famiglie sempre più chiedono e pretendono servizi e scuole di qualità.

In questo scenario di crisi delle ideologie politiche, di complessità crescente delle domande della cittadinanza e di ripiegamento e di squalifica del valore delle comunità e del contesto sociale a beneficio del privatismo e del particolarismo, occorre che educazione e politica creino una alleanza per rilanciare il senso di appartenenza e la fiducia della cosa pubblica come garanzia per darsi un futuro migliore.

Che ruolo può rivestire il pedagogo in questo crocevia di complessità?

In che modo può essere utile e, soprattutto, può farsi ascoltare per dare un contributo sostanziale alle scelte politiche che si vanno dibattendo?

Con quale incisività può contribuire e fornire indirizzi per decisioni valoriali e politiche che mettano in gioco il benessere presente e futuro?

Non sempre ai pedagogisti viene riconosciuta questa funzione di consulenza e consultazione dagli Amministratori. Talvolta vengono considerati meri risolutori di problemi organizzativi e gestionali, peraltro molto complessi nei servizi educativi, oppure competenti solo sulle tematiche pedagogiche; perciò spesso le decisioni vengono assunte senza confronto ed il professionista è chiamato solamente a dividerne i risultati e la realizzazione.

Riformulare una relazione – pur negli ovvi e definiti confini dei ruoli per cui al politico spetta la scelta ed al tecnico il supporto professionale – tra Amministratori e pedagogisti ha come base d'incontro felice la convinzione che educazione e politica sono termini che stanno bene insieme poiché entrambi vanno alla ricerca del bene comune.

La politica ha come fine il benessere collettivo e la pedagogia sostiene lo sviluppo dell'autonomia individuale dentro ad un contesto sociale.

Pensiamo perciò alla politica ed all'educazione come a progetti solidali che si fondano sul desiderio di un mondo migliore per i propri figli.

Perciò si vuole incoraggiare l'abbandono ad atteggiamenti squalificanti da un lato o vittimistici dall'altro per rendere chiaro che Amministratori e pedagogisti stanno lavorando, pur con competenze diverse, allo stesso obiettivo: la creazione di una società più ricca di valori, più benefica per tutti, più "educativa". Al politico appartengono le scelte e gli indirizzi, al pedagogo spetta il compito di fornire strumenti perché vengano fatte scelte funzionali alla comunità.

Naturalmente questi strumenti devono fondarsi su basi professionali forti ed autorevoli, poiché è sulla specificità di un sapere pedagogico "alto" che si gioca la incisività del pedagogo sulle questioni di valore e non solo negli ambiti gestionali, burocratici ed organizzativi.

Contribuisce a dare spessore alla professionalità del pedagogo la possibilità di riunirsi nel coordinamento provinciale, luogo di confronto di recente istituzione ed ancora non pienamente approfondito in tutto il territorio regionale. La struttura del coordinamento pedagogico provinciale ha la preziosa opportunità di fornire una rete ed una sede autorevole di confronto e consulenza in cui formulare proposte, approfondire tematiche, dibattere questioni, sviscerare problemi. E' luogo in cui la partecipazione di tutti, oltre a fornire una benefica solidarietà, permette di esportare e razionalizzare le competenze presenti in tutti i territori.

Inoltre rappresenta una utile fonte di consultazione per la stessa Provincia che, con i numerosi e nuovi adempimenti, trova nel gruppo provinciale una sede appropriata di concertazione e confronto.

Queste alleanze tra pensiero politico e disciplina pedagogica è forte delle caratteristiche di quest'ultima di sostenere l'arte del possibile, di incoraggiare il pensiero del cambiamento, di accompagnare l'errore come evoluzione della crescita, poiché si avvale dei contributi di altre discipline e – come tale – è scienza della complessità e pertanto ricca di chiavi interpretative.

La pedagogia, come scienza dello scambio e del processo relazionale, non lascia mai inalterati i suoi soggetti, è scienza ancorata ai contesti, dichiara obiettivi diversi a contesti differenti, soluzioni disomogenee per pluralità di soggetti, individualizza le offerte ma non le privatizza, tenta di coniugare le universalità dei principi valoriali, morali ed etici con la specificità e storicità delle situazioni e dei soggetti.

Come tale è scienza che non si occupa solo di bambini ma di contesti educativi e sociali.

Con questi spunti si è voluto, brevemente e sinteticamente, tratteggiare alcuni scenari del futuro che questa nostra professionalità si troverà ad affrontare.

Si è cercato di dare un respiro alto alle competenze del coordinatore pedagogico cercando tuttavia di non incappare nell'errore di credersi l'unico centro del mondo, od il solo artefice di qualità e cambiamento, cadendo nei sentimenti di onnipotenza che talvolta, non neghiamo, ci catturano.

Con questo contributo si vuole in realtà portare una nota di ottimismo e di fiducia, intrinseca ad ogni professione educante, per scommettere sul futuro e per valorizzare una professione che tanto ha fatto e tanto potrà ancora fare per costruire una società in cui l'infanzia sia un valore riconosciuto per tutti.



Lorenzo Campioni\*

## I coordinamenti pedagogici in cifre

La relazione di Viviana Tanzi è entrata nel merito dei temi che faranno da sfondo ai nostri pensieri e ai nostri confronti in questi due giorni.

Il mio breve intervento vuole aprire uno spiraglio sulle origini del coordinatore pedagogico e offrire una carrellata sulla realtà dei coordinatori in Emilia-Romagna, ricavata dalle schede inviate a tutti i coordinatori dal nostro servizio regionale.

### Tracce di memoria

Accolgo con soddisfazione il messaggio dell'Assessore Gianluca Borghi di valorizzare maggiormente l'esperienza regionale.

Credo che la nostra storia, pur essendo recente, abbia alle spalle un significativo cammino, che prende avvio nella seconda metà del Novecento, in particolare dagli anni sessanta, nella direzione e gestione delle scuole dell'infanzia in alcuni Comuni.

Tale avvio è costellato da amministratori e tecnici caratterizzati da solidi ideali politici e sociali, da grande tensione educativa e culturale e da profonda umanità.

Tra i tecnici non posso non ricordare per l'Emilia Bruno Ciari e Loris Malaguzzi - a cui il mio e suppongo il vostro pensiero fanno riferimento e non solo ora perché siamo ospiti della sua città - e, per la Romagna, rammento Enea Bernardi e Duilio Santarini.

Personalità con capacità di prefigurarsi mondi e realtà nuove, con prospettive non banali ("Occorre sempre che ci sia da 'lottare' per qualcosa, e non per qualcosa di semplice e facile" soleva ripetere Bruno Ciari), e con forte radicamento locale; personaggi che hanno inventato la figura del coordinatore, o meglio del 'direttore' scolastico non burocratico, primo passo verso la figura di coordinatore.

---

\*Responsabile Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza - Regione Emilia-Romagna

In assenza di storia, nel contesto italiano, per quanto riguarda nidi educativi e scuole dell'infanzia non di stampo assistenziale o scolasticistico, si sono confrontati con esperienze estere, con le teorie più avanzate della psicologia e della pedagogia, con le poche esperienze di scuola attiva che si stavano consolidando in alcune scuole dell'infanzia italiane: ricordo l'esperienza straordinaria di Margherita Zoebeli del Centro italo-svizzero di Rimini, vera culla della pedagogia sperimentale italiana, in cui hanno operato, studiato, sperimentato e scritto i Borghi, i De Bartolomeis, i Laporta... e che ha visto anche la presenza di Freinet.

Ma ritornando alla nostra Regione, i pionieri citati, grazie al loro impegno culturale, politico e professionale sono arrivati ad elaborare modelli educativi innovativi (collettivo, partecipazione sociale, osservazione, formazione e cura del personale, attenzione all'organizzazione degli spazi, laboratori...) e, ben consapevoli che i fatti materiali e organizzativi avevano ed hanno un peso notevole nell'educazione, si sono trasformati anche in inventori di arredi e di macrostrutture (Duilio Santarini), per favorire l'autonomia del bambino e il suo diritto alla scoperta.

Molti coordinatori -mi considero tra questi- si sono formati al "mestiere" alla scuola diretta di questi maestri o ne hanno subito il fascino.

Nella nostra realtà regionale, oltre ai pionieri, si potrebbero identificare tre generazioni di coordinatori pedagogici presenti in questa sala.

La prima generazione si è formata in una università che stava passando da una impostazione prevalentemente filosofica dell'educazione ad una sperimentale. Una generazione di coordinatori nata con l'espansione delle scuole comunali dell'infanzia, e dei nidi a fine anni sessanta e nei primi anni settanta e che si è spesso identificata con i servizi stessi. Le parole-chiave che, forse, meglio esprimono l'impegno professionale di questi coordinatori potrebbero essere: collettivo, programmazione, gestione sociale.

La seconda generazione è caratterizzata dall'esperienza formativa dell'IRPA (istituto regionale di psicopedagogia dell'apprendimento), da fine anni settanta ai primi anni novanta. Questa generazione si colloca in un periodo di stasi se non di flessione o di dismissione dei servizi tradizionali (nidi e scuole dell'infanzia) e nello stesso tempo di sperimentazione dei primi servizi integrativi ai nidi. Le parole-chiave che la contraddistinguono potrebbero essere così identificate: formazione permanente, osservazione, contesto.

La terza generazione, che non ha vissuto le grandi mobilitazioni per l'istituzione e l'estensione dei servizi, come negli anni settanta, né ha potuto godere dell'esperienza formativa straordinaria dell'IRPA, è certamente quella su cui bisognerà portare particolare attenzione in futuro. Tra questo folto gruppo vanno annoverati anche diversi coordinatori operanti in realtà private, in servizi convenzionati e in appalto. Mi sembra che le parole-chiave che potrebbe-



ro individuare tale generazione siano: flessibilità, qualità, sistema.

Va riconosciuto alla Regione Emilia-Romagna di essere stata antesignana nell'intuire l'importanza, per la qualità globale del sistema dei servizi, della presenza di tale figura. Si è prefigurato un sistema di incentivazione regionale, già a fine anni ottanta e soprattutto per i Comuni medio-piccoli, per la dotazione di tale figura, in modo che tutte le realtà educative che si interessano di bambini 0-6 anni ne fossero provviste. La legge regionale 1/2000 introduce infatti, prima Regione in Italia, il coordinatore pedagogico (artt. 33 e 34) non come una ulteriore figura burocratica ma come figura professionale specialistica, finalizzata a sostenere la qualità interna ad ogni servizio e l'offerta complessiva dei servizi educativi di un determinato territorio. Di questo dobbiamo ringraziare Patrizia Ghedini che, per anni e in modo continuativo, si è interessata di qualità dei servizi e di coordinamento pedagogico, grazie anche allo stimolo e alla collaborazione di tanti coordinatori qui presenti.

Siamo passati, in pochi anni, da un mondo di 'certezze', in cui gli ideali potevano essere incarnati e fatti propri da alcune Amministrazioni e da alcuni personaggi, ad un nuovo contesto, caratterizzato da grandi e veloci trasformazioni e da notevole complessità che difficilmente permettono l'emergere di figure che fungano da catalizzatori. Oggi è necessario ripensare al coordinatore per ridefinirne i tratti salienti, peculiari, come stiamo sforzandoci di fare in questi giorni, per salvaguardarne e rafforzarne l'identità.

Il coordinatore è un professionista che si sa muovere nei servizi e sa promuoverli, tenendo presente i diritti e i bisogni di tutti i bambini e gli adolescenti del territorio, superando visioni elitaristiche, situazioni di spreco o di sottoutilizzazione di strutture (retaggio per i soli bambini frequentanti), chiusure preconcepite, stili autoreferenziali...

Francesco De Bartolomeis, in una recente conversazione, affermava che "un buon coordinatore non sta solo nelle aule universitarie né sta solo in ufficio": una professionalità che non si esaurisce totalmente né nello studio né nella gestione. Un mestiere che si esercita in realtà complesse, che invoca una visione specialistica ampia e non solo settoriale, una cultura dei servizi o meglio del sistema dei servizi a livello locale e che va oltre il sapere pedagogico per ritornarvi con maggiore efficacia: conoscere le condizioni, i mezzi, le esigenze organizzative che permettono di fare decollare e attuare il progetto educativo. Nei servizi, infatti, molti sono gli elementi non pedagogici che gravano e condizionano l'atto educativo. Stando a G. Mialaret infatti educa consapevolmente chi conosce la realtà politica, sociale, economica, culturale, istituzionale, organizzativa, sia nazionale che locale, in cui l'atto educativo si colloca.

Il coordinatore non può fare tutto da solo, né ha tutte le competenze: è un operatore che vive la solidarietà, che costruisce e condivide il progetto

educativo (dall'ideazione all'attuazione) con genitori, educatori, amministratori e altre realtà formative della comunità. Il coordinatore non è un individuo isolato: necessita, non solo all'interno dei servizi, di collaboratori non servili ma apportatori di valori aggiunti che sappiano approfondire, ampliare, qualificare, innovare le consegne. Si tratta di puntare non solo su una persona ma sulla ricchezza del gruppo, dell'équipe, ciò garantirebbe quella continuità di impostazione e quell'onda lunga che permettono la costruzione di contesti educativi, la loro espansione, evoluzione e qualificazione nel tempo anche se qualche componente del gruppo, nel frattempo, verrà sostituito.

I coordinatori hanno finalmente, come è già stato ricordato, un luogo di incontro: il coordinamento provinciale. Lì c'è la possibilità di scambio, confronto fra generazioni, maturazione e affinamento professionale: un simbolico passaggio di testimone per una professione che risente molto del personale e del territoriale.

Domani avremo tutto il tempo di approfondire nei gruppi di lavoro gli aspetti salienti di questa professionalità dalle molte sfaccettature tecniche, gestionali e, in alcuni casi, anche amministrative.

Coordinamenti e coordinatori pedagogici in cifre

Cercherò ora di leggere più in dettaglio la realtà dei coordinatori in Emilia-Romagna.

Le tavole seguenti sono state costruite sui dati desunti dai questionari personali di 175 coordinatori pedagogici, pari all'85% della popolazione interessata, ed elaborate da Simona Massaro del Servizio politiche familiari, per l'infanzia e l'adolescenza.

Il Servizio è impegnato, in questi ultimi mesi, a validare i dati relativi ai nidi e ai servizi integrativi per restituirne al territorio la realtà complessiva. Inoltre l'avvio di una pagina web sull'infanzia e sui minori, all'interno del sito dell'Assessorato, permetterà una consultazione immediata di tali dati e informazioni (leggi, norme, deliberazioni, rapporti, seminari, convegni, manifestazioni, pubblicazioni...) per impostare politiche attente all'infanzia e all'adolescenza.

Eviterò, dato il breve tempo a disposizione, una lettura puntuale delle tavole<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Si rinvia all'Appendice 1 per un approfondimento dei dati.

TAVOLA ROTONDA  
NUOVO PROTAGONISMO DEGLI ENTI LOCALI  
NEL GOVERNO DELLE POLITICHE EDUCATIVE  
PER L'INFANZIA: IL RUOLO STRATEGICO  
DEL COORDINATORE PEDAGOGICO



## Raffaele Leoni\*

Vorrei ringraziare tutti voi che siete venuti da tante parti della Regione per essere presenti a questo convegno. La Provincia di Reggio Emilia, che rappresento, è molto onorata di potere ospitare e aver contribuito all'organizzazione di questo appuntamento che, come abbiamo avuto modo di sentirci dire dall'Assessore regionale Gianluca Borghi, negli incontri che abbiamo avuto anche recentemente, non sarà sicuramente l'ultimo ma il primo di una serie di appuntamenti che accompagneranno le nostre politiche e le nostre attività anche nei prossimi anni. Quindi potremo avere altre occasioni di approfondimento anche in altri luoghi. A noi, appunto, l'onore di poter dare il via a questo ciclo di incontri sulla figura del coordinatore pedagogico. Avrete visto come il programma sia ricco.

Dedichiamo il pomeriggio di oggi a un approccio generale al problema a cui seguirà una tavola rotonda, rivolta soprattutto agli Amministratori; nella serata ci saranno visite a nidi e scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e della Provincia, a cui siete tutti invitati. Domani si lavorerà in gruppo nella mattinata, mentre nel pomeriggio vi saranno relazioni di restituzione dei lavori di gruppo e infine, la conclusione del seminario.

Credo che Gianluca Borghi abbia posto molti temi, per ultimo anche questioni di ordine politico, strategico, istituzionale, con i quali ci dovremo misurare e molte questioni che poi affronteremo in questi due giorni. Credo che abbia offerto uno scenario di riferimento importante, e ci abbia confermato una volontà politica forte della Regione d'investimento sulla qualità e sul potenziamento dei servizi per la prima infanzia dando quindi dignità a questo appuntamento di riflessione sulla figura del coordinatore pedagogico, inserendolo a pieno titolo tra le priorità e le strategie della Regione Emilia-Romagna. Borghi ha ringraziato i collaboratori della Regione, io vorrei – se me lo consentite – ringraziare anche tutti coloro che per il servizio della Provincia hanno contribuito e lavorato in questi giorni, in queste settimane e anche in queste

---

\*Assessore al Sapere e Lavoro, Provincia di Reggio Emilia

ore all'organizzazione di questo Convegno, Paola Canova, Emanuela Bertozzi, Monica Tognoni in particolare.

Per stare al tema del nuovo protagonismo degli Enti Locali nel governo delle politiche educative per l'infanzia ed al ruolo strategico del coordinamento pedagogico, penso che dobbiamo sicuramente interrogarci e avere ben chiaro il quadro delle nuove competenze che già oggi esercitano gli Enti locali. Esse sono tra l'altro - come si ricordava all'inizio del convegno - in rapida evoluzione, rispetto alle potenzialità che la Riforma costituzionale affida alla legislazione regionale, che si tradurrà anche in ulteriori competenze degli Enti locali.

Già oggi tuttavia, in particolare con la nuova legge regionale n. 1/2000 e soprattutto, se mi è consentito, con gli indirizzi triennali recentemente approvati, dopo il primo anno di transizione, dal Consiglio regionale, la competenza degli Enti locali, come ricordava Gianluca Borghi è piena in materia di infanzia. Ma è piena in tutti i sensi, non solo per i compiti espressamente previsti dalla legge 1/2000, ma anche per il fatto che a questi si aggiungono altri grandi capitoli. Il primo, come si ricordava nella prima parte di questo convegno, è rappresentato dalle politiche per l'infanzia e l'adolescenza previste dalla legge 285/97, con la quale gli Enti locali si sono misurati nell'ultimo triennio. In tal senso, nonostante le difficoltà rappresentate dal fatto che nelle varie Province le ripartizioni delle competenze siano differenti, dovremo misurarci con una questione che è stata sollevata nell'intervento di Viviana Tanzi: quella dell'integrazione tra le politiche sociali e quelle educative.

Per quanto riguarda le politiche educative, si è evocata la questione, anche per me essenziale, della continuità e questo ci richiama a un altro ambito di competenza, che è quello già avviato con il Decreto legislativo 112/98 delle competenze in materia di programmazione ed organizzazione della offerta formativa nel sistema infanzia e nel sistema scolastico in particolare.

Abbiamo ben chiaro che oggi una larga parte di competenze, in materia d'infanzia vengono affidate ai Comuni; ecco perché uno spazio così importante nella tavola rotonda viene assegnato loro. Se parliamo di infanzia, i Comuni sono i soggetti che gestiscono i servizi, sia quelli tradizionali, sia le nuove tipologie, che stipulano accordi, convenzioni o esternalizzano la gestione dei servizi in accordo con altri soggetti gestori, che autorizzano il funzionamento. Per questo i Comuni svolgeranno anche una funzione essenziale nel determinare il livello di qualità del sistema integrato. Per le competenze che essi hanno sul primo segmento del percorso educativo dovranno misurarsi con tutto il tema del raccordo con gli altri segmenti formativi, con i progetti per la continuità tra nidi e scuole dell'infanzia e tra queste e la scuola di base e dovranno occuparsi della organizzazione della gestione di queste nuove competenze.

Il coordinamento pedagogico è sostanzialmente uno dei tanti ambiti in cui i

Comuni, associati tra loro, possono dar vita a forme di coordinamento intercomunali, e soprattutto essere i soggetti proponenti del coordinamento pedagogico provinciale.

Anche nel campo della legge 285/97 i Comuni sono i soggetti principali della progettazione, della organizzazione della rete degli attori, della definizione degli accordi di programma e i responsabili del coinvolgimento degli altri soggetti. La stessa cosa riguarda tutte le politiche della legge 328/2000, di riforma dell'assistenza dove la funzione del Comune come organizzatore della rete dei soggetti che partecipano alla realizzazione dei servizi e degli interventi in materia di politiche sociali è evidente, strategica e riconosciuta dalla legge stessa.

Per quanto riguarda la Provincia, essa ha soprattutto le competenze affidate recentemente dalla Regione, in materia d'infanzia con la legge 1/2000. Noi ci siamo dovuti misurare in fretta, per la verità, visto i tempi con i quali sono stati deliberati gli atti dalla Regione, con la necessità di definire i programmi provinciali triennali, quali atti di indirizzo realizzati con il concorso dei Comuni in materia di politiche per l'area 0-3 anni. E ci occuperemo della programmazione, con una gamma di interventi che vanno oltre quelli tradizionalmente delegati, anche dell'area 0-6 anni.

Quando parlo di funzioni non tradizionalmente delegate, intendo riferirmi a quella stagione del processo di delega nella quale le competenze agli Enti locali assumevano più un carattere di tipo amministrativo, ed erano regolate da precise direttive regionali.

Alcuni elementi di quella stagione li abbiamo ancora presenti: pensiamo al fatto che alcuni atti applicativi della legge regionale 1/2000, come le direttive attuative, sono stati approvati dal Consiglio regionale, quindi hanno anche un carattere troppo vincolante rispetto all'autonomia dei singoli Enti.

Tuttavia credo che questo sia stato anche il frutto di una fase politica che ha accompagnato la definizione di quella legge, che io penso dovrà essere di transizione, in cui è stata privilegiata la ricerca del consenso e dell'accordo politico, anche a scapito di una più chiara definizione delle competenze e dell'autonomia dei soggetti e degli Enti locali.

Io credo che per affrontare il tema del ruolo strategico del coordinamento pedagogico, sia necessario considerare per intero le cose che ci sono state proposte dalle relazioni precedenti. In primo luogo, che rapporto c'è tra i compiti di programmazione degli Enti Locali e le nuove competenze dei coordinatori pedagogici, e quali devono essere le nuove modalità di organizzazione del coordinamento pedagogico.

Sicuramente ci dobbiamo misurare con un'esigenza di rispondere, e questo è un compito primario della politica, a una domanda di servizi e di interventi crescente dal punto di vista quantitativo e sempre più differenziata dal punto

di vista qualitativo, emblematicamente rappresentata anche dalle nuove tipologie dei servizi offerti e di quelli richiesti dagli utenti.

Come si riesce a rispondere a una domanda sociale crescente, secondo me non solo per effetto dei fattori demografici, ma anche perché, possiamo dirlo senza vana gloria, i servizi nella nostra Regione sono percepiti come luoghi di qualità e come tali più appetibili dagli utenti, dalle famiglie, perché più rispettosi dei diritti dei bambini, della valorizzazione delle loro potenzialità; non solo quindi come luoghi di accoglienza o di presa in carico, come invece sono concepiti nel progetto di legge del Governo, in particolare i nidi aziendali.

E' evidente che allora questa capacità di rispondere a bisogni crescenti e diversificati, richiede una capacità di interloquire tra il livello politico e quello tecnico specialistico, di avvalersi di strumenti di consulenza quali i coordinamenti pedagogici, che nelle relazioni precedenti sono stati definiti di supporto intelligente, o, come piace definirlo a me, di supporto propositivo ed intelligente. Abbiamo bisogno di tenere insieme esigenze di risposta a domande sociali e di programmazione in base alle compatibilità degli Enti Locali, che è il compito del decisore politico, con il mantenimento di un contenuto pedagogico forte, e di elementi di qualità dei servizi, che costituisce la funzione preminente che deve assicurare il coordinamento.

Una grande questione: come si possono avere dei coordinamenti pedagogici riconosciuti, legittimati? Questo tema aleggia nel dibattito e non è stato ancora esplicitamente affrontato. Ma nella diversità dei dati che ci presentava Lorenzo Campioni si evidenzia come alle nostre spalle vi sia una storia nella quale c'è sempre una tensione non risolta tra i confini delle rispettive competenze, ma c'è soprattutto un bisogno di avere da parte delle funzioni di coordinamento, siano essi coordinamenti pedagogici comunali e intercomunali e ora soprattutto quello provinciale, un'effettiva legittimazione politica.

Io credo che questo sia un tema che ci interroga tutti. Mi sembra che questa legittimazione politica debba essere riconosciuta a due condizioni: in primo luogo che questa scelta sia reciprocamente condivisa. Per lo stesso coordinamento pedagogico provinciale, oggi regolato per legge regionale, è necessario che si consideri che tra i tanti compiti che esso deve garantire, vi sia anche quello di essere uno strumento di supporto alla programmazione delle politiche, e come tali accetti di essere un interlocutore del decisore politico. Dall'altra parte il decisore politico non può non considerare il punto di vista pedagogico, e delle competenze pluridisciplinari che il coordinamento pedagogico può assicurare, come un apporto utile alla programmazione e definizione delle politiche e delle priorità.

Da qui discende una terza questione: quale investimento si fa sulla quantità - cioè la diffusione della figura del coordinatore - ma anche sulla qualità della formazione, cioè sulla competenza degli operatori? Allora sicuramente alla



domanda che ci poneva Lorenzo Campioni, bisognerà dare una risposta. Io non sarei così rigido sul tema della stabilità delle persone nel ruolo di coordinamento o almeno non la interpreterei tanto con la tipologia dei rapporti di lavoro; ma sicuramente una continuità ad una funzione di coordinamento pedagogico va data. Sicuramente esiste un problema di rafforzamento del numero dei coordinatori esistenti e quindi di far emergere le scelte che i Comuni devono fare in questa direzione e come la Provincia nella propria programmazione degli interventi dedichi risorse per sostenere questo obiettivo. Ovviamente se riceve finanziamenti non troppo vincolati dalla Regione, la Provincia ha più margini di manovra, per favorire il sostegno all'esperienza, soprattutto a forme di gestione associata dei servizi a livello intercomunale e organizzazione anche provinciale dei coordinatori.

Infine una questione più contenutistica. E' stato usato, secondo me correttamente, il concetto del pedagogo come "figura di sistema", dotata di competenze pluridisciplinari, capace di essere il progettista degli interventi non solo rivolti all'infanzia, ma ad uno spettro più ampio di fasce di età e di tipologie di intervento. Io ritengo che questa sia effettivamente una necessità e che ciò giustifichi un maggiore investimento degli Enti locali in questa direzione.

Naturalmente questa questione rimanda a quel ruolo che ho definito di referente intelligente. Perché il coordinatore pedagogico è quella figura che sa interpretare e leggere la domanda sociale, che sa interpretare e leggere le opportunità legislative, che sa sottoporre al decisore politico delle opzioni di scelta finalizzate al raggiungimento di una finalità comune, che è quella di rispondere ai bisogni e alle nuove esigenze, di elevare il livello di coesione sociale del territorio, di migliorare la qualità dei servizi alla persona, anche differenziandone le tipologie.

Se queste sono le questioni che ci riguardano, allora quale spazio noi dobbiamo dare alle competenze e alla formazione delle competenze per questa complessità di compiti e di funzioni sicuramente non solo gestionali? Ma anche gestionali e, se posso fare un rilievo forse aggiuntivo alle cose dette da Viviana Tanzi, lo proporrei così: è un compito gestionale-organizzativo costruire la rete delle relazioni tra pubblico e privato, tra soggetti diversi che gestiscono servizi?

E' un compito gestionale-organizzativo garantire l'integrazione delle politiche sociali ed educative per l'infanzia e l'adolescenza?

E' un compito gestionale e organizzativo occuparsi del contenuto e della qualità della formazione degli operatori come un elemento fondante della qualità dei servizi e quindi sicuramente come uno degli indicatori principali da prendere a riferimento?

Io penso di no, penso che questo rientri di più in una funzione che non è esclusivamente di consulenza pedagogica, ma è una funzione di progettista

degli interventi. Queste competenze sono, secondo me, oggi utili ad un Ente locale che voglia ricomporre ed integrare le proprie politiche. Ecco perché faccio riferimento alla nostra situazione locale che troverete descritta anche nella documentazione allegata. Abbiamo costituito un coordinamento pedagogico provinciale, come noi abbiamo voluto sottolineare, "dal basso"; è nato prima che venisse riconosciuto dalla Regione, come risposta ad un'esigenza di mettere a sistema le competenze diffuse e soprattutto, questo mi sembra un punto qualificante, di diffusione delle buone pratiche, di diffusione dell'eccellenza a tutti i livelli. In sostanza il coordinamento pedagogico diventa lo strumento e la modalità con la quale si cresce insieme, Comuni con realtà e storie diverse, servizi che hanno maturato esperienze diverse. Il luogo in cui il pubblico e il privato, convenzionato, laico o religioso, che hanno storie diverse, decidono e riescono a lavorare insieme e a produrre circolazione reciproca di idee, progetti, valori.

Proprio per queste ragioni io credo di poter condividere, in conclusione, l'esigenza cui ci richiamava l'Assessore Gianluca Borghi di far sì che, nelle nuove norme sull'accreditamento e sull'autorizzazione al funzionamento delle strutture, sia salvaguardata e valorizzata la presenza di un chiaro progetto educativo. Nell'esercizio delle nuove funzioni e competenze che, in materia, saranno affidate agli Enti locali, vi è da una parte un ruolo essenziale che dovremo affidare alla commissione tecnica, ma vi sarà bisogno anche di considerare, dal punto di vista politico, l'evoluzione della domanda e delle problematiche che essa pone agli Enti locali. Politica e tecnica dovranno trovare un punto di approdo congiunto. Allora per costruire un percorso partecipato di definizione delle direttive e della loro evoluzione nel tempo, dovremo proporre che, quello di una consulenza e di un apporto 'intelligente' su questi temi, sia uno dei compiti che noi possiamo riconoscere ai coordinamenti pedagogici.

## Paola Castagnotto\*

Prima di essere Assessore sono una pedagoga formata, per citare il riferimento proposto da Lorenzo Campioni, a cavallo tra la prima e la seconda generazione. Il mio primo contesto formativo ha coinciso anche con la mia attività, dapprima come operatrice, poi come coordinatrice di servizi per l'infanzia.

In realtà ora "navigo" in altri ambiti e, dopo essermi occupata anche come Amministratore di istruzione e di scuole per l'infanzia, attualmente mi occupo di politiche sociali e politiche sanitarie.

Mi fa piacere essere qui, perché è un'occasione per riflettere sul valore formativo della mia esperienza di coordinatore, esperienza che oggi posso traghettare in altre esperienze complesse.

Dico questo non certo per un riconoscimento formale, - chi mi conosce sa che non amo le formalità, - queste sono occasioni per riflettere sui propri punti di riferimento e sui propri personali orientamenti. Credo che il mestiere che ho svolto e che oggi rappresenta il vostro mestiere, mi ha insegnato e mi insegna ancora per quello che mi ha lasciato nel cuore e nella mente; mi ha insegnato che la complessità è qualcosa della quale non avere paura. Sono ben consapevole che non svolgo più l'attività di operatore; oggi sono Amministratore e, a maggior ragione, proprio da questa postazione, non ci si può orientare nella complessità se non con una dimensione di continuo ascolto e messa in discussione.

Vorrei esprimere poche idee. Aprirò con una sollecitazione che ho usato nella Giunta del Comune in cui opero. E' una sollecitazione che ho tratto dalle scienze naturali e che riguarda la formica: essa deve adattare il suo comportamento alle difficoltà che incontra passo dopo passo. Deve aggirare gli ostacoli che incontra: se la osserviamo dall'alto si notano le strategie di percorso messe in atto per affrontare l'ostacolo; pare che essa non possieda la regia della articolazione per affrontare gli ostacoli futuri. In questo senso se volessi-

---

\*Assessore Servizi alla Persona, ai Servizi Sociali e Sanitari - Comune di Ferrara

mo rappresentare con una proiezione geometrica il percorso della formica dovremmo tracciarlo come un percorso irregolare, discontinuo, complesso. Ma la complessità non è nella formica, è sulla superficie della spiaggia.

Questo indica una cosa profonda per me: credo che troppo spesso noi fissiamo il nostro agire sul perfezionamento del percorso, e noi che siamo operatori in ambito educativo, operatori sociali, amministratori, abbiamo in questi anni dimostrato che il percorso si può rendere efficace, efficiente, perfezionarlo, mirarlo, sempre di più tararlo su indicatori di qualità resi oggettivi e oggettivati; però il problema è decentrarsi. Rimanendo nella metafora della formica, quando noi scendiamo dal percorso e guardiamo la superficie della spiaggia, siamo altrettanto in grado di provare a disegnare e interpretare quella complessità, determinata dal fatto che su quella spiaggia, che rappresenta l'ambito nel quale operiamo quotidianamente, le persone nascono, crescono, si ammalano, hanno periodi di difficoltà alterni, si riprendono e ci chiedono delle cose. Ci chiedono, esattamente nello spirito della legge 328/2000 che è stata ripetutamente richiamata, il più delle volte non l'assistenza, ma la regia di sistema.

Fare questo mestiere mi ha sollecitato delle forti curiosità di sistema e mi ha anche abituato ad accettare il rischio della complessità, perché la complessità significa anche mettere in discussione le proprie certezze di percorso.

E per raccogliere la sfida verso la complessità mi sento di affermare che il ruolo del coordinatore oggi può essere giocato in un'ottica di sistema che ricompone politiche educative e politiche sociali, scegliendo dei portali di accesso ai bisogni di crescita, di sviluppo, anche di accompagnamento momentaneo alle difficoltà che ci pongono i bambini, gli adulti e gli anziani.

Io non credo che la competenza dei coordinatori pedagogici sia giusto investirla solo ed esclusivamente in un ambito dedicato all'infanzia.

Ritorno ancora con il ricordo a quando, svolgendo il ruolo di coordinatrice, sentivo forte il senso dell'inadeguatezza, ma proprio il crescere in quella fatica, in quel dovere sentito e non imposto che hanno le persone che scelgono l'educazione come loro campo non solo di lavoro ma di vita, mi ha aperta a nuove consapevolezze.

Tra le tante ritengo importante la consapevolezza che genera tensione verso la qualità: in questo credo dobbiamo molto all'elaborazione che Egle Becchi ha fatto e che si trova anche nella pubblicazione della ricerca fatta dalla Regione Emilia-Romagna. Tra le diverse definizioni mi sono riconosciuta in quella qualità cosiddetta trasformativa, che cambia il destinatario del percorso anche se, in ambito educativo, il destinatario non è solo il bambino. La ricaduta degli sforzi educativi investe infatti il suo contesto di vita allargato, l'insieme delle sue relazioni, l'insieme delle condizioni vere di crescita sia in una dimensione di agio che di disagio.

Lo dico con l'intenzione forte di ricomporre questi termini: la legge 285/97 ci ha insegnato dei percorsi di ricomposizione e di lettura della normalità e ci ha insegnato a leggere la difficoltà anche in senso complesso.

Oggi la legge 328/2000 ci costringe a farlo in maniera ancora più compiuta: non abbiamo più solo bambini, solo adulti, solo anziani, solo ex detenuti, solo ex tossicodipendenti, solo ex prostitute ma un universo mondo intriso di complessità. Abbiamo un sistema di bisogni che attraversano la vita delle persone stesse, si incrociano, si modificano. L'idea della persona in transizione evolutiva evoca una lettura delle sue tappe di sviluppo e i coordinatori pedagogici possono offrire, a questa lettura, un'immagine più compiuta della persona in crescita.

Si interrogava prima Raffaele Leoni, il mio collega, quale è la cosa che oggi si richiede agli Amministratori di fronte ad uno scenario in forte mutamento? Certamente la ricomposizione di un'idea di benessere, che unifichi le politiche sociali e le politiche sanitarie.

Come faremo a fare i piani per la salute, se è vero che la salute è fisica, sociale, psicologica, senza pensare di mettere nella pianificazione, anche le condizioni di benessere dei cittadini, le competenze che sono cresciute anche nei luoghi dell'educare, nei luoghi dell'intervento qualificato sociale, nei luoghi della riduzione del danno, nei luoghi delle politiche complesse?

O pensiamo che bastino solo le letture epidemiologiche per sapere le incidenze delle malattie sul benessere? Vale la pena ricordare che le cure sanitarie incidono per il 10%, tutto il resto il 90% è a carico del sociale e noi rappresentiamo le competenze da investire nel sociale.

Voi insieme a noi siamo un pezzo della strategia futura del sociale. Credo che la nuova pianificazione alla quale siamo chiamati, che ripensa non più in termini di servizi e di risposte, ma in termini di riqualificazione della domanda e di intervento sulla domanda. La stessa pianificazione, a cui siamo chiamati per i piani per la salute e per i piani sociali, potremo realizzarla solo se noi per primi proviamo a rimettere in circolo il sapere, che magari si è perfezionato in settori da sempre organizzati in modo separato.

Allora il compito per noi Amministratori è quello di essere oggi, più che costruttori, registi dell'integrazione di sistema e di metterci in gioco, accettando anche il rischio.

Lo possiamo fare solo se a fianco abbiamo una rete costituita di professionisti, come i coordinatori pedagogici, in grado di esprimere competenze alte.

Voi siete un pezzo di intelligenza praticata, siete un pezzo di cuore e di intelligenza che si è messa in gioco da tempo. La richiesta che posso farvi, almeno in base alla mia esperienza, è questa: accettate il rischio di ridisegnare anche la vostra professione in un'idea di confronto continuamente aperto con altre dimensioni professionali e soprattutto in un'idea che non c'è solo un bambino,

che il bambino sul quale voi intervenite oggi è indispensabile all'adulto e all'anziano del domani.

Questo lo sforzo a cui siamo chiamati tutti per ricomporre i piani di lavoro e per valorizzare ulteriormente il vostro ruolo nel prossimo futuro.

## Sandra Piccinini\*

Vorrei intervenire su due cose: sul protagonismo degli Enti locali, e sulla figura dei coordinatori pedagogici.

Il protagonismo degli Enti locali nei servizi per l'infanzia oggi.

Noi viviamo in una Regione dove gli Enti Locali manifestano da tempo un protagonismo forte; chi ci ha preceduto nell'amministrare le città ha saputo dare credito all'infanzia e ha saputo guardare al futuro.

Questo ragionamento lo dovremmo saper fare noi oggi, Amministratori del 2000, mentre ragioniamo sulle politiche rivolte all'infanzia, ragioniamo del futuro delle nostre città, delle nostre province, della Regione, dei nostri territori.

In fondo che cosa deve fare una comunità se non lavorare per immaginarsi un futuro. E' in questo senso che va inteso il protagonismo nei vari Enti locali, in una Regione come l'Emilia ove esiste un ampio e variegato sistema di servizi, da innovare ed ampliare. Questo è l'orizzonte del nostro operare oggi: innovare il nostro sistema di welfare, perché quando parliamo di asili nido, stiamo parlando di gran parte del nostro sistema di welfare.

Va innovato rispetto alle domande delle famiglie di oggi, rispetto alle esigenze del territorio di questa Regione, dove bisogna saper guardare ai dati della natalità, ai dati sull'immigrazione, sugli anziani, in genere, o anche sugli adolescenti o sui giovani.

In generale dobbiamo saper guardare a come si modifica la nostra Regione, il nostro territorio; come cambiano le nostre città in riferimento alle persone che le vivono.

Avere dati e informazioni di base per chi amministra è fondamentale, per conoscere ed intervenire. E' diverso infatti affrontare le politiche educative o le politiche sociali o le politiche di welfare in genere, se in una città, i bambini crescono o calano o se ci sono o non ci sono immigrati. Mi è capitato l'estate scorsa di fare un incontro tra Amministratori nella città di Genova, dove ci

---

\*Assessore alla Cultura e Sapere - Comune di Reggio Emilia

confrontavamo sulle diverse esperienze in tema di asili nido. In quella città ad esempio, crescevano gli immigrati e calava complessivamente la popolazione. Questi sono dati che chi governa, deve conoscere quasi quotidianamente, "in tempo reale" per poter governare.

Per questo insisto su l'innovazione delle politiche sociali, anche in una Regione come questa, o in città come le nostre. Perché non possiamo permetterci di "dormire sugli allori". Cioè non possiamo limitarci ad essere soddisfatti di avere dei servizi educativi di eccellenza; soprattutto quando questi non servono tutti coloro che ne fanno richiesta.

Quindi anche in una città come Reggio, che cresce, cambia e si modifica, bisogna sempre saper mettere in moto quelle progettualità che permettono di capire i cambiamenti.

La nostra è una città che è aumentata di oltre 10.000 abitanti nell'arco di nove anni, e i fenomeni che hanno provocato questo aumento sono sostanzialmente tre: più bambini, più anziani, più immigrati.

Il dato dell'aumento dei bambini è un dato in controtendenza anche rispetto a città a noi vicine, mentre il dato dell'aumento degli anziani è legato all'aumento della vita media, ed è presente in tutta Europa, l'aumento degli immigrati invece riguarda molte delle città dell'Emilia-Romagna, che sono città dall'economia forte, che attraggono qui forza lavoro.

Già a partire dagli anni scorsi, abbiamo ragionato sulla necessità di ampliare i servizi per garantire diritti di cittadinanza a tutti coloro che vivono qui, perché se in una società si insinua l'idea che qualcuno è escluso a causa dei "nuovi arrivi", ci sono forti rischi di separazione o segregazione e le nostre società sono fortemente a rischio a questo proposito.

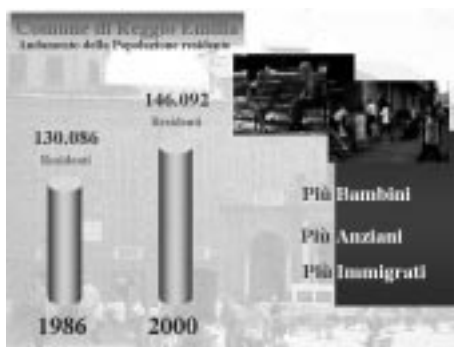
Inserisco qualche dato di sfondo per dare il quadro di una città che ha oltre 140.000 abitanti, che continua a crescere velocemente, nella quale abbiamo cercato di ampliare i servizi differenziando le tipologie e le gestioni. Sto parlando di un sistema pubblico- privato, che in generale scolarizza una elevata percentuale di bambini.

Gli ampliamenti sono stati deliberati dal Consiglio comunale nel 1997, un piano che prevedeva oltre 500 posti in più per nidi e scuole nell'arco di 5 anni.

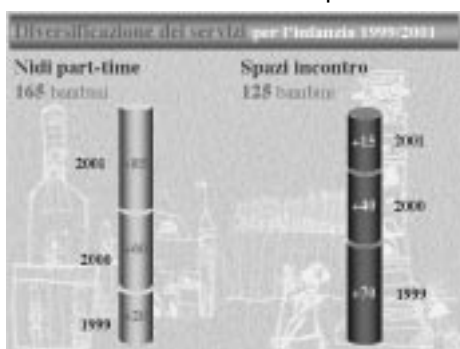
Abbiamo poi differenziato le tipologie e le gestioni: si sono aperti nidi part-time e gli "spazi incontro", nidi frequentati sia dai bambini che da adulti nel pomeriggio, che si associano ai nidi a tempo lungo, e a quelli più "tradizionali" ove si esce alle 16. Sulla differenziazione delle gestioni, direi che ormai a Reggio Emilia c'è un sistema consolidato pubblico-privato, ove anche le gestioni convenzionate con il Comune, sono tante e diverse.

L'Ente locale in diversi casi, grazie all'esperienza maturata al suo interno, è stato esso stesso promotore e sollecitatore delle diverse gestioni, a partire dai primi nidi cooperativi convenzionati nel 1986. Le altre forme di gestione





convenzionate, quelle più recenti vanno dal nido autogestito dalle famiglie, ad una incubazione di impresa.



Si tratta di una cooperativa fatta da ragazze che avevano seguito un corso di formazione di Reggio Children, oggi la cooperativa riceve un "tutoraggio" da parte del Comune e di Reggio Children di tre anni, siamo al terzo anno di attività.

Potrei parlare anche di altre esperienze, ho preferito citare queste per dare l'idea di una ricchezza molteplice, là dove si produce una forte cultura dell'infanzia attraverso servizi di qualità, credo sia più facile il dialogo e il confronto tra esperienze pubbliche e private.

Vengo ora a dire qualcosa sul coordinamento pedagogico.

E vorrei insistere sul tema del confronto: non è tanto importante chi "prevale", chi decide, chi dà gli indirizzi, se noi tracciamo dei confini rigidi è difficile che nascano delle idee. Le idee nascono dal confronto e non dalle nette separazioni, se saremo capaci di mantenere un dialogo e un confronto culturale ed eviteremo rispettivamente "il politichese" e "il pedagogese", che per me sono i "linguaggi vuoti", o quando parliamo per cose già dette e non cerchiamo, viceversa, con lo sforzo della ricerca e della novità, di affrontare i bisogni, le esigenze, le necessità del tempo a noi contemporanei.

Se saremo capaci di evitare dialoghi vuoti, e saremo capaci di confronti seri, netti, diretti, credo ci sia la possibilità di lavorare insieme, perché il patto che oggi è necessario produrre, con i nuovi cittadini delle nostre città, è un patto che ha delle caratteristiche e dei tratti nuovi, e sia i pedagogisti che gli Amministratori fanno fatica a delineare, scenari futuri ognuno da solo, nel proprio

ambito di attività.

C'è solo lavoro da fare insieme, in un confronto su le esigenze, le domande delle famiglie di oggi. Cosa sanno dire a noi Amministratori, i pedagogisti ? Ci devono saper dire molto su che cosa sono i bambini oggi.

Noi abbiamo bisogno di competenze, e le competenze specifiche vanno salvaguardate perché sono le fondamenta che servono per attuare politiche innovative. In definitiva credo abbiamo bisogno di costruire insieme intelligenza collettiva.

Ho sentito il primo intervento in cui Viviana Tanzi sottolineava l'esigenza del coordinamento dei pedagogisti anche a livello provinciale. Ognuno di noi, quando lavora da solo sente la necessità del confronto, e noi abbiamo bisogno di confronti a livelli diversi, proprio perché c'è bisogno di intelligenza collettiva in un mondo dove si rischia di smettere di pensare, in un'epoca tra l'altro dove sulla scuola il rischio è che ci siano delle ridondanze, delle parole già dette e non delle novità; anzi il paradosso è che le esigenze sono nuove e le risposte rischiano di essere quelle già prodotte in altri tempi.

Questo lo dico soprattutto perché mi sembra che nel contesto nazionale si riprenda il tema della legge sui nidi, però..., stando a quanto si legge sulla stampa, si parla di nidi aziendali, di micro nidi, di bimbi in ufficio, ecc... Qui davvero c'è di tutto e di più.

Io credo che se si produce una forte cultura dell'infanzia, una cultura di rispetto dei bambini, non tutto sia possibile, cioè il patto va bene, che i nidi li facciano le aziende va bene, ma non va bene che i bambini possano essere messi dappertutto!

Il rispetto dell'infanzia non può essere una parola vuota, una parola che viene detta ai convegni e poi le politiche che seguono sono esattamente il contrario.

## Maurizio Castagnoli\*

Quando è iniziata a Forlimpopoli, una cittadina romagnola con circa 11.000 abitanti, l'esperienza del coordinamento pedagogico, gli Amministratori hanno fatto una scelta di civiltà. Ci distanziano da quel periodo poco più di dodici anni, e la scelta di allora costituì un'occasione nel tentativo di accogliere gli indirizzi regionali, inoltrandosi in un'avventura. Lo sforzo fu quello di coinvolgere altri tre Comuni della Romagna, -Castrocaro Terme, Meldola e Santa Sofia- ai quali, nel tempo, si è aggiunto anche Bertinoro.

Il lavoro compiuto è stato effettivamente positivo; siamo diventati un punto di riferimento per le famiglie, per la società, visto che è cresciuto quel senso più diffuso di sentirsi appartenenti ad una comunità. L'asilo nido ha caratterizzato la vita dei cittadini, anche quelli che non avevano, non hanno avuto in questi anni figli e non hanno avuto modo di sperimentare, di usufruire di questo servizio. L'esistenza stessa di questa esperienza ha caratterizzato in termini di qualità positiva tutta la comunità locale che si è sentita più aggregata attorno ai temi dell'infanzia. Parlerò dopo di alcune caratteristiche di questa esperienza che nasce in una realtà minore della nostra Regione.

Sono stato sollecitato, da questi ultimi interventi, a rafforzare quello che era un mio convincimento e che volevo portare qui come contributo. Se noi pensiamo all'anno 1989, anno in cui è cominciata la nostra esperienza, c'era ancora il muro di Berlino, l'URSS era ancora un impero quindi non è esagerato affermare che in dodici anni è cambiato il mondo.

In questa trasformazione mondiale è cambiato il modello emiliano e, in esso, una delle travi importanti del nostro modello, perno anche del nostro sistema economico locale, la famiglia. La famiglia secondo una visione, come veniva definita, integrata: essa aveva le sue radici nell'agricoltura ed aveva, allo stesso tempo, una sua propaggine nell'industria. Era una famiglia composita, nella quale gli anziani lavoravano il piccolo campo, allevavano i figli magari con l'ausilio di un lavoro pendolare oppure andavano impiegati nella pubblica am-

---

\*Sindaco del Comune di Forlimpopoli

ministrazione o nel privato.

Questa struttura della famiglia aveva bisogno di determinate risposte e la Regione Emilia-Romagna, attenta a queste necessità e a questi bisogni, tentò di offrire una risposta. Non è stata, e non lo poteva essere, una risposta esaustiva e non lo sarà purtroppo nel futuro, stando ai provvedimenti che il Governo pare stia cercando di assumere.

Le percentuali di frequenza, che abbiamo visto e che riguardano le scuole materne, certamente si abbassano in misura drastica per i bambini che frequentano gli asili nido. Tuttavia è un servizio che fino ad oggi, pur in presenza di una famiglia integrata, ha offerto una risposta e ha qualificato l'azione di un'Amministrazione, di una città, delle professionalità e tra queste quella preminente del coordinatore pedagogico.

Da oggi abbiamo davanti a noi una realtà diversa che per certi versi ci impone il cambiamento. Noi siamo un piccolo Comune che però sta crescendo, sempre più numerose sono le famiglie provenienti dalle città di Forlì e di Cesena. Trasferirsi a Forlimpopoli significa godere di vantaggi, ossia vivere una vita più tranquilla, raggiungendo in breve tempo le città principali dalle quali ci separano pochissimi chilometri.

Anche noi registriamo fenomeni d'invecchiamento, che significa un allungamento della vita degli anziani e ci sono fenomeni di immigrazione vistosi: se nel 1989 nelle scuole di Forlimpopoli non c'era un bambino di colore, non c'erano immigrati, oggi se entriamo nelle scuole elementari notiamo come la realtà sia cambiata, anche soltanto dal punto di vista dei colori e degli idiomi. Siamo una piccola realtà che può già considerarsi multietnica, una realtà in cui, - e questo è un dato importante assieme al precedente -, è cambiata profondamente la composizione della famiglia. Credo che l'esplosione della domanda di nido, da parte delle famiglie, non sia dovuto solo ad aumento della natalità che è molto relativo o alla presenza sul nostro territorio di nuove famiglie, ma sia dovuto soprattutto al cambiamento della struttura della famiglia. La famiglia integrata, che era una delle basi portanti del modello emiliano, credo che non esista più o sia percentualmente molto ridotta.

Sempre di più anche da noi, la famiglia è composta da due genitori e un figlio piccolo. Queste famiglie hanno delle esigenze diverse rispetto a quelle della fine degli anni '80; sono esigenze che riguardano il bisogno di flessibilità non solo di orari, e di integrazione sociale dei bambini. Dinanzi a questi nuovi bisogni la sfida che gli Amministratori, la Regione e i protagonisti dell'educazione devono raccogliere è quella non tanto di rinnegare quello che è stato fatto, quanto di superarlo, di essere protagonisti della innovazione.

La figura del coordinatore pedagogico nella nostra esperienza è stata fondamentale. In Romagna, - nota per i suoi "campanili": siamo capaci di litigare su tutto -, l'esperienza della costruzione di una rete di servizi ha comportato

accese battaglie ma hanno funzionato e vinto la collaborazione e la solidarietà: in questo scenario la funzione del coordinatore pedagogico è stato l'elemento unificante e trainante.

Concordo con l'affermazione di chi mi ha preceduto quando sostiene che la permanenza nel tempo degli stessi coordinatori è importante; in effetti l'esito dell'intervento della nostra coordinatrice pedagogica è molto soddisfacente proprio grazie anche alla sua continuità. Credo che in questo periodo proprio la permanenza della medesima figura nel ruolo abbia permesso lo sviluppo di tantissime esperienze collaterali: i centri di gioco, i centri famiglia, i progetti realizzati che fanno riferimento alla Città dei bambini e delle bambine e non ultimo, la collaborazione avviata con l'Università di Bologna e più precisamente con la Facoltà di Psicologia di Cesena. Quindi c'è un percorso di aggregazione culturale che rimarrà nella piccola realtà della nostra Provincia, e questo è importante.

Tuttavia siamo di fronte ad un nuovo cambiamento che ci pone come Amministratori delle grosse difficoltà. Noi pensiamo che sia importante collaborare con il privato e nella collaborazione con il privato a me sembra che il ruolo del coordinatore pedagogico sia strategico perché porta l'esperienza, la cultura, la conoscenza, i livelli di qualità raggiunti e possa, in un confronto continuo con l'impegno e la crescente qualità del privato, svolgere una funzione trainante assieme ad un'azione di monitoraggio e di controllo.

Noi siamo di fronte ad una necessità di cambiamento e, ancora una volta, il ruolo del coordinatore pedagogico può essere quello di rappresentare un valido sostegno culturale e tecnico per indirizzare anche le risposte che noi possiamo offrire. Sarebbe sprecato il ruolo del coordinatore pedagogico se fosse solo quello di gestore della routine quotidiana, governando una parte di servizi nei quali la qualità non è da perseguire ex-novo, ma solo da presidiare. Io credo che invece la sfida che ci dobbiamo porre tutti, pur con il sano senso di realtà imposto dai limiti che abbiamo davanti, sia quella che il coordinatore pedagogico diventi il co-regista, assieme all'Amministratore, della innovazione nel campo dell'educazione dell'infanzia.

Siamo di fronte a sfide molto importanti e voglio fare un esempio stimolato in questo dall'intervento dell'Assessore Raffaele Leoni: anche da noi si comincia a parlare di nidi aziendali, di appartamenti e di case costruite per i lavoratori extra comunitari o immigrati che arrivano e che devono integrarsi nella nostra realtà...il muoversi di queste realtà porta a complessità sociali che ci erano sconosciute fino a qualche anno fa. Noi viviamo delle contraddizioni che sono forti e che rischiano di mettere in crisi anche il tema che sta alla base delle scelte della nostra amministrazione ovvero quello della solidarietà e dell'emancipazione.

Se una parte della nostra popolazione, - se una parte della nostra città, quella

più tradizionale -, vive questo processo come una forma di invasione e di perdita di qualità della vita duramente conquistata, noi non riusciremo a governare questa complessità e il nostro progetto rischierà di arenarsi.

Quindi flessibilità, integrazione e coraggio di cambiare. Per questo gli Amministratori hanno bisogno della figura del coordinatore pedagogico, perché è una figura centrale che ci può aiutare a trovare forme nuove di progettualità per compiere questo passaggio, questa transizione da una realtà di qualità elevata ad una realtà che deve essere per forza diversa, cercando di mantenere il massimo della qualità che abbiamo conquistato in questi anni.

## Daniele Galvani\*

La funzione fondamentale del Comune, nel governo delle politiche educative per l'infanzia, è soprattutto quello di farsi promotore e garante di una politica educativa a favore dell'infanzia. Questo ruolo si è identificato sino ad oggi e in prevalenza con la funzione del Comune erogatore, come gestore dei servizi, e soprattutto come garante della quantità e della qualità dei servizi.

La nuova fase che si deve prospettare è quella di una nuova progettualità dell'intervento politico a favore dell'infanzia. Per progettualità intendiamo alcuni punti:

- il primo, innanzitutto, è la capacità di leggere ed interpretare i bisogni del territorio, i bisogni educativi del territorio;
- il secondo è di individuare le tipologie di servizio adeguate ai bisogni espressi;
- il terzo è di mettere in rete tutte queste capacità di risposta dei diversi soggetti, che operano nel territorio stesso, nell'ambito educativo.

Questo è un ruolo promozionale di governo e non semplicemente di unico gestore di servizi, e quindi richiede una capacità di indirizzo da parte delle Amministrazioni locali.

La capacità stessa di costruire un progetto alla cui realizzazione possono e devono essere coinvolti anche i soggetti privati, che da anni operano in questo campo, in misura diversa e nelle diverse realtà territoriali.

In questo contesto il Comune è l'artefice principale, al tempo stesso il garante della qualità degli interventi. Nello specifico noi vediamo e proponiamo alcune linee guida, innanzitutto accettare che i livelli qualitativi dei servizi debbano superare logiche di autoreferenzialità, cosa che spesso con il nostro coordinamento pedagogico abbiamo affrontato e discusso. Si assume una funzione di controllo anche dei livelli qualitativi del privato, nell'ottica di garantire una omogeneità qualitativa degli interventi stessi e assumere un ruolo anche di incentivazione e di sostegno dell'iniziativa del privato sociale nell'ambito educativo, nell'ottica di una pluralità di offerte che insieme possono raccordarsi per rispondere ai bisogni del territorio. In questo ambito è fondamentale l'intreccio di rapporti fra le decisioni politiche e le competenze tecniche insite

---

\*Assessore Servizi per l'infanzia - Comune di Parma

nelle funzioni dei coordinamenti pedagogici.

Noi pensiamo che debba realizzarsi una relazione interattiva che valorizzi le competenze di chi lavora a stretto contatto con i servizi e che ha la possibilità di vedere da vicino la realtà sociale e, di conseguenza, di ipotizzare le soluzioni e le risposte ai bisogni, oltre che intervenire per potenziare e mantenere la qualità dei servizi esistenti. Le competenze dei coordinatori in quest'ottica si prefigurano come competenze plurime che si esplicano sia a livello organizzativo-gestionale che a un livello educativo, in un continuo lavoro di intreccio e tessitura di questi aspetti che spesso sono vissuti dagli operatori stessi come aspetti contrastanti. La nostra esperienza è da anni connotata in questo senso e credo che la nostra esperienza abbia dato nel complesso risultati positivi: ritengo importante che come Amministratori si investa su queste professionalità. Noi lo abbiamo fatto, è stata la nostra scelta ed in tale senso abbiamo realizzato la stabilità dei coordinamenti, sia del nido che della scuola dell'infanzia. Da noi era da anni che erano sottodimensionati, e operavano in regime di difficoltà perché non erano stati coperti i posti. Attraverso concorsi interni, nell'ambito dei servizi e in un'ottica di valorizzazione delle risorse e delle competenze, che gli operatori dei servizi hanno acquisito in anni di lavoro a diretto contatto con i bambini e le loro famiglie ed in anni di formazione in servizio, abbiamo ricoperto i posti vacanti. In questo contesto si inseriscono naturalmente le difficoltà di gestione dei servizi. Abbiamo 450 bambini in lista di attesa per i nidi, le rette coprono il 26% dei costi e, qualche collega lo anticipava prima e condivido pienamente quanto esprimeva, non è semplice andare in Giunta e spiegare agli altri Assessori che occorrono le risorse da utilizzare per i nostri servizi. Il Comune di Parma nel 2001 ha ampliato complessivamente 350 posti nei nidi e nelle scuole materne. L'ambizione che abbiamo è quella di estendere il servizio a tutti, mantenendo alto il livello di qualità raggiunta.

Qualche collega parlava prima anche di nidi aziendali, noi stiamo percorrendo con qualche grossa azienda del territorio questa fase di approccio che non è la ghettizzazione, il nido aziendale dentro l'azienda, ma che le aziende possano costruire dei nidi con il marchio. Ci piacerebbe pensare all'asilo Barilla, che sia un nido inserito in un contesto previsto dalla situazione urbanistica, nel rispetto delle norme, che accolga i bimbi dei dipendenti fino ad un determinato numero e che in eccedenza riservi dei posti convenzionati al Comune. E' in questa ottica che ci piacerebbe sviluppare l'idea dei nidi aziendali. Forse in questo anche i ruoli delle Amministrazioni, dei soggetti interessati a questi temi, non sono stati percorsi completamente, ma crediamo che il dialogo porterà ad una migliore comprensione di tutto questo.

Vi ringrazio del convegno, ringrazio in particolare voi che avete pazientato ad ascoltarci così a lungo.



## Giovanni Mariscotti\*

Cercherò di essere altrettanto rapido quanto lo è stato il collega di Parma, anche se non mi sarà altrettanto facile venendo dalla scuola e avendo l'ora come unità di misura.

Penso che oggi si sia respirata un'aria per cui il successo delle politiche dell'infanzia - qualcuno ha detto che è una risorsa e non un costo - viene prima e comunque al di sopra del successo dell'una o dell'altra parte politica.

Se poi dovessi dare una valutazione di merito sull'operato del Comune di Piacenza in questo ambito, - voi stessi potete vedere nel materiale che vi hanno presentato -, che noi di Piacenza abbiamo la percentuale più bassa dei bambini accolti nei nidi in rapporto alle domande. Sappiamo anche che, man mano che aumentano le disponibilità di nuovi posti, altrettanto emerge la domanda.

Dai dati presentati anche in questo seminario si evince che le situazioni più basse, sono rappresentate dai Comuni compresi nelle Province di Piacenza e di Rimini, assieme ad un altro "primato" che consiste nel fatto che abbiamo azzerato la scuola dell'infanzia comunale. L'Ente locale con il servizio nidi, che è effettivamente di qualità, ha una competenza diretta in questo segmento 0-3 anni.

Il Sindaco di Forlimpopoli ha parlato della famiglia integrata di un tempo; oggi possiamo affermare che la famiglia è disintegrata. La nostra è la seconda generazione di bambini rarefatti, io li chiamo così, bambini senza fratelli o senza cugini, bambini che vivono sempre più in un mondo di adulti, sempre più vecchi, bambini che non hanno il problema di chiedere, perché tante volte hanno già quello che occorre loro.

Allora una politica dell'infanzia, alla quale si è fatto riferimento anche in questo seminario, potrebbe essere una politica che esce dalla logica del servizio a domanda individuale, per diventare una politica di una vera e propria istituzione.

---

\*Assessore Pubblica Istruzione - Comune di Piacenza

Un compito che l'Ente locale deve assumere è quello di fornire a questi ragazzi quei parametri, quelle indicazioni, quelle possibilità di crescita che la famiglia non riesce più a dare dal momento che è venuta meno la rete parentale rappresentata soprattutto dai nonni.

Quando io ero ragazzo, si cresceva in una dimensione di forte familiarizzazione; la formazione del bambino avveniva a stretto contatto con il nonno; oggi è più facile che ciò avvenga all'interno delle istituzioni.

In questi quattro anni l'Amministrazione che rappresento si è impegnata con la costruzione di un asilo nido e di una scuola materna impegnando oltre quattro miliardi ed offrendo una cinquantina di posti per i bambini. Nella gestione di questo servizio l'Amministrazione ha ritenuto che i tempi siano maturi per un coinvolgimento del privato che, in un primo momento, si è offerto per arginare le carenze del sistema pubblico, mentre oggi si presenta come effetto propulsore, dando applicazione al principio di sussidiarietà in stretta collaborazione con l'Ente locale.

Si tratta di governare un sistema che nella misura in cui "sale dal basso" è un sistema molto ossigenato.

E' in questo quadro che si inserisce il compito del coordinatore pedagogico e a Piacenza tale ruolo consente di confrontarsi su tutte quelle esperienze che in questi anni erano rimaste nascoste e contenute ciascuna nell'ambito dei singoli servizi. La loro ricchezza diviene evidente soprattutto in un confronto con gli altri livelli scolastici progressivamente fino alle superiori; ci si accorge della ricchezza anche ambientale, creativa dell'asilo diversamente da quello che accade nella scuola tradizionale, nella quale fatto salvo alcune realtà, lo squalore anche del contesto è la prima cosa che salta agli occhi.

Al coordinamento pedagogico compete l'impegno di mantenere viva la memoria del passato, - queste vecchie radici, che hanno origini così profonde, non devono gelare in futuro- e la valorizzazione del meglio della cultura pedagogica prodotta, in modo da offrire così indicazioni sia al pubblico sia al privato.

Quindi il futuro sta nella integrazione, nella sussidiarietà, anche qualitativa, tra pubblico e privato e il coordinamento pedagogico assume una funzione pubblica e non solo nell'integrazione, ma anche nella continuità: io forzerei la riforma puntando su una formazione che parta dai piccolissimi e metta in rete i nidi con le scuole dell'infanzia siano esse comunali e non.

La nostra realtà, che annovera scuole dell'infanzia private e statali, avverte la necessità di mantenere in un unico percorso i servizi per la prima infanzia, la scuola dell'infanzia e la scuola elementare. Questa è la ricchezza e ad essa dovranno corrispondere una massiccia condivisione e un reale convincimento da parte degli operatori di una visione sistemica, alla quale non può che far seguito la stesura di veri e propri progetti educativi.

Così, alla luce di queste considerazioni, anche l'attuale regolamento comunale ultra trentennale va riveduto tenendo conto delle diversità delle famiglie odierne rispetto a quelle di trenta anni fa, ma alla luce anche del fatto che tempo fa i bambini venivano portati al nido per necessità, mentre oggi sono accompagnati per libera scelta.

Concludo questo intervento affermando che molte sono state le sollecitazioni pervenute da questo convegno e sicuramente posso affermare che me ne torno senz'altro arricchito.

Vi ringrazio per la pazienza che mi avete mostrato.



## Massimo Pironi\*

Dopo la serie di interventi dei colleghi di Comuni capoluogo e di altri Comuni e dopo l'apertura che ha fatto l'Assessore Raffaele Leoni, è difficile aggiungere qualcosa di nuovo.

Esprimo il mio apprezzamento a quanti hanno organizzato questo seminario, all'Assessorato regionale e a tutto lo staff della Provincia di Reggio Emilia.

Vorrei ricordare una esperienza forte che riguarda una delle mie prime uscite da Assessore alla Pubblica Istruzione di un Comune romagnolo; Lorenzo Campioni mi portò a Reggio Emilia dal suo amico e riferimento Loris Malaguzzi, che ricordo per la passione, la voglia e la vita che ha dedicato a questo lavoro. Loris Malaguzzi ha portato sicuramente Reggio Emilia a essere un riferimento non solamente regionale, ma nazionale ed oltre.

Ho apprezzato molto questo invito. Come Province, -nel ruolo che abbiamo da poco assunto, grazie alla legge regionale 1/2000-, abbiamo la consapevolezza che ci porta a entrare in questo mondo sicuramente in punta di piedi, con una forte umiltà. Se c'è qualcuno che ha un'esperienza forte, oltre chiaramente al ruolo esercitato dalla Regione, è quella dei Comuni. Riconosco la volontà e la forza che questi ultimi hanno avuto in tutti questi anni per portare avanti una significativa prassi a livello di nidi. Se in questo Paese ci sono i nidi, e se guardiamo alle percentuali nazionali è in particolare nelle regioni dell'Italia del Nord e del Centro, lo si deve proprio alla determinazione e alle scelte che i Comuni hanno avuto e fatto, certo non al governo centrale. Credo che tutto questo abbia richiesto un sforzo consistente nel tempo, investimenti importanti, scelte mirate.

Non riprendo quanto è già stato detto, i cambiamenti normativi, lo sforzo culturale che tutti abbiamo dovuto compiere: le Amministrazioni pubbliche e la maggior parte delle persone presenti che operano proprio al loro interno. Un processo che è iniziato nei primi anni '90 con la legge 142 e successivamente con la legge 241, che hanno portato proprio ad una modifica comples-

---

\*Assessore Scuola, Università, Formazione, Politiche del lavoro, Sport - Provincia di Rimini

siva di quello che era l'approccio verso il cittadino.

Sicuramente nell'ambito dei servizi all'infanzia questo approccio amichevole al cittadino era presente, perché diverso era il rapporto con la famiglia, col cittadino e con l'utente. I servizi venivano calibrati in un confronto aperto fra la pubblica amministrazione e la comunità. I servizi per l'infanzia sono stati una vera e propria palestra, che mi permette un aggancio a quanto già espresso. Si è citato più volte Bauman, la sua ricerca puntava proprio su questa realtà regionale, e nello specifico a una verifica e all'osservazione dei rapporti instaurati all'interno della Regione stessa. Non dobbiamo autocensurarci, ma l'aspetto che comunque emerge da questa ricerca, è quello di una realtà regionale che ha sempre saputo mantenere con la sua comunità, con il cittadino, un rapporto aperto. Ha portato a favorire quello che viene definito oggi per una comunità locale il suo capitale.

Posso affermare che sono molti gli studiosi che sottopongono a ricerche proprio la nostra realtà territoriale regionale perché qui c'è un atteggiamento di maggiore fiducia da parte del cittadino rispetto ad altre realtà.

Le stesse ricerche mostrano aspetti diversi se sviluppate in altri contesti. Un aspetto di alto valore tra i tanti rimane comunque quello della tenuta sul piano della coesione complessiva come comunità.

Questi sono i valori sui quali operiamo e sui quali siamo chiamati a lavorare, proprio in relazione al nuovo ruolo delle Province. Un ruolo di forte responsabilità.

Siamo all'altezza di governare questa complessità? Raffaele Leoni, come del resto il sottoscritto per quanto riguarda la Provincia di Rimini, ha un ventaglio di deleghe, che, come dico sempre, riguardano il mondo intero: scuola, formazione, lavoro; cioè tutto quello che coinvolge l'individuo dal momento in cui inizia il suo rapporto con la vita, che riguarda l'educazione e la necessità di una formazione continua... sino al momento in cui andrà in pensione.

Mi chiedo se siamo all'altezza, all'interno di una realtà così complessa, di dare visibilità alle politiche che stiamo portando avanti, e se siamo in grado di creare le condizioni affinché queste affinità, questo collegamento con il singolo cittadino sia talmente forte da essere compreso, e se tutti camminiamo nella stessa direzione. Stanno cambiando le professioni anche con il crescere di una complessità della società. Non è solamente la figura del coordinatore pedagogico che è diversa in rapporto a una serie di competenze trasversali che deve assumere, ma anche altre professioni. Pensate solamente a quello che sta accadendo nell'ambito dell'urbanistica, oggi non si chiama più l'urbanista, ma si chiama l'urban manager. Si tratta cioè di figure che rispondono della complessità della società e degli individui.

La Provincia nel suo nuovo ruolo di regia nell'ambito di un sistema integrato deve vedere insieme politica, territorio, soggetti, relazioni, e in questo quadro

complesso si iscrivono i rapporti tra il ruolo dell'Amministratore e il ruolo tecnico.

Una cosa che Rimini e Piacenza condividono è quella di essere viste come fanalini nell'offerta che diamo ai nostri cittadini, come ricordava il collega di Piacenza.

Non abbiamo un problema legato al rapporto pubblico/privato: in questa realtà regionale, si è sempre avuto e mantenuto l'approccio e l'apporto con il privato, purché garantisca ovviamente livelli di qualità e sia un interlocutore forte in questo senso. Il problema, il rischio a cui spesso si fa riferimento è quello che il pubblico sia più rigido nelle offerte, e, proprio in relazione all'esperienza di Rimini, sostengo che questo non è vero.

Pensare che il privato sia più economico fa parte di quegli assunti che dobbiamo verificare, -dato che oggi siamo finalmente garantiti da tutta una serie di riferimenti normativi che definiscono standard per il pubblico e per il privato-, non ci dovrebbero essere grandi differenze se manteniamo livelli di qualità e una buona gestione: i costi non dovrebbero essere molto diversi tra pubblico e privato.

E' ovvio che, nell'ambito del pubblico, possono essere presenti sacche di gestione non ottimali; i coordinamenti pedagogici servono anche a questo, a confrontare, nell'ambito di una stessa realtà, le esperienze, i modi di gestire, la possibilità di trovare soluzioni più economiche, ma mantenendo livelli di qualità. Questo nuovo sistema, che vede al suo interno pubblico e privato, deve sollecitare e stimolare maggiormente affinché ci sia un'attenzione anche ai costi, perché questi sono importanti per una comunità e nell'ambito dei bilanci. Auspico un sistema, libero da aspetti ideologici, di contrapposizione o rinunciatari e che consegna ad una comunità il massimo delle opportunità e delle scelte.

L'esperienza nella Provincia di Rimini è molto giovane, ma sul piano del coordinamento pedagogico ha dato i suoi frutti, sia nell'ambito del lavoro tecnico, - in particolare nel lavoro di gruppo tra coordinatori, riuscendo a costruire, per la prima volta, una documentazione sulla nostra realtà educativa-, sia nell'ambito provinciale acquistando una sua visibilità e funzione. Come Provincia abbiamo data piena disponibilità, non solo sul piano amministrativo, investendo in formazione e giocando un ruolo nuovo nell'ambito dell'educazione 0-6 anni.

Fino a pochi anni fa, con la legge 23/96, il compito della Provincia si limitava all'edilizia scolastica della scuola media superiore. Oggi ha molte competenze, che la chiama ad essere un riferimento non gerarchico nei rapporti con gli altri Enti locali e con il sistema della scuola delle autonomie.

Ora si tratta di costruire, come Province, un ruolo credibile sul campo, ed è su questo che si gioca la nostra capacità di essere interlocutori forti, in relazione

alle competenze che entrano in gioco, alla luce del rapporto nuovo che andiamo a costruire con il nostro territorio.

In questo senso parto dalla nostra esperienza, dallo studio e dal lavoro che è stato fatto dal gruppo di coordinamento pedagogico per dire che attraverso il confronto si è arrivati a una maggiore conoscenza reciproca, a una uniformità di linguaggi, a comprendersi meglio, è anche emerso una specificità del nostro territorio, che permette di avanzare delle ipotesi sul ritardo dell'offerta nei servizi per l'infanzia.

La nostra è una realtà balneare e, fino a qualche anno fa, una buona parte delle donne lavorava quasi esclusivamente nel periodo estivo. La risposta in termini di servizi era in relazione al sistema produttivo locale, legata quindi a una necessità della famiglia, e non invece a una cultura dell'infanzia che oggi sta venendo avanti finalmente con forza.

Ora la nostra realtà provinciale, che è costituita da venti Comuni, si presenta a macchie di leopardo: andiamo dal Comune di Riccione dove c'è un 37% di risposta, a realtà che stanno investendo molto per l'apertura di servizi, ad altre realtà ancora incerte sul da farsi.

L'ampliare l'offerta di servizi per l'infanzia oggi è più difficile in relazione al fatto che i costi sono aumentati e non possiamo regredire rispetto agli standard qualitativi raggiunti. Questo comporta uno sforzo ancora maggiore di rivisitazione, di conversione della spesa storica dei Comuni.

Quali altre novità a livello provinciale?

Abbiamo inserito, nell'ambito del nostro programma triennale, una iniziativa che vorremmo confrontare sul piano regionale; si tratta di dare la possibilità ad un ente gestore di presentare, se ha un'esperienza consolidata nel coordinamento pedagogico, un progetto di coordinamento pedagogico sul territorio e di formazione di nuovi coordinatori.

Sono previsti due progetti, uno per la zona Sud e uno per quella Nord: entrambi usufruiranno del tutoraggio da parte del coordinamento pedagogico provinciale.

Si tratta di un'iniziativa che dà la possibilità di continuare ad accrescere questa esperienza, crea sul territorio figure professionali all'altezza, che sappiano affrontare tale compito complesso, investendo soprattutto sulla formazione e intercettando anche altre opportunità, quali quelle del Fondo sociale europeo. Sarebbe importante mettere in campo tali progetti in modo coordinato con le altre Province limitrofe, Ravenna e Forlì.

Questo è il ruolo che vorremmo svolgere. Non voglio essere retorico però c'è una frase, - qui se ne sono citate tante - de "Il Piccolo Principe" che intendo rammentare, che afferma che "tutti i grandi sono stati bambini almeno una volta, ma pochi di loro se ne ricordano". Noi vogliamo ricordarcene e vorremmo anche fare sempre meglio. Inoltre vogliamo raccogliere anche l'invito che



“Il Piccolo Principe” fece all’aviatore: “Adesso devi tornare a lavorare, ti aspetto qui domani, domani sera”.

Per dare continuità a questa importante occasione di studio e confronto, a questa verifica attenta sulle politiche per l’infanzia nella nostra Regione, candidato la Provincia di Rimini quale sede del prossimo appuntamento regionale sul coordinamento e sul ruolo del coordinatore pedagogico.



# SESSIONI



LA CITTÀ EDUCATIVA,  
COME AMBITO DELLA  
PROGETTUALITÀ PEDAGOGICA



## Piero Sacchetto\*

Per cominciare

Nella riflessione che mi accingo a condividere con voi – e ringrazio per l'opportunità che mi è stata data – cercherò di ragionare sulle seguenti questioni:

a. L'affermarsi del protagonismo della città, di cui si parla ormai diffusamente e con sempre maggiore insistenza, come contesto complessivo al quale riferire e nel quale realizzare politiche non solo educative, ma definibili, più in generale, come politiche per la qualità della vita dei suoi abitanti.

b. Il posto specifico- se di specificità si può e si deve trattare – che in questo progetto più ampio può occupare o sta occupando l'educazione, intendendo il termine nella sua accezione più ampia ed anche problematicamente più densa.

c. La collocazione che può/deve avere il coordinatore pedagogico all'interno di una progettualità pedagogica che sceglie la città come ambito operativo e come frame concettuale. Relativamente a questo aspetto, che apre a questioni specifiche quali – per citarne solo alcune – il bagaglio di competenze necessarie, il maggiore o minor peso tecnico e specialistico, l'autonomia progettuale, la qualità e il livello di responsabilità e la sua condivisione – non mi addentrerò in analisi approfondite, dal momento che altri gruppi di lavoro hanno come oggetto proprio questi temi specifici.

Credo possa risultare utile, proprio come nella migliore tradizione, incominciare dal titolo, per interrogarci preliminarmente sui possibili significati che intendiamo attribuire alle due espressioni che, appunto, nel titolo compaiono: città educativa e progettualità pedagogica.

Solo apparentemente trasparenti ed univoche queste espressioni possono invece far riferimento a modelli teorici, strategie operative ed esperienze anche sensibilmente diversi.

Città educativa

Se ripercorriamo all'indietro la storia dell'uomo, ma soprattutto del pensiero

---

\*Coordinamento pedagogico del Comune di Bologna

filosofico che l'ha accompagnata, sia commentandola, chiosandola così da sottrarla all'aleatorietà, alla rapsodicità, proteggendola dal rischio dell'oblio o della pura narrazione, sia orientandola, ispirandola grazie alla costruzione di una memoria praticabile e di cornici di sistemi di significati, incontriamo molte immagini e definizioni di città. Ci imbattiamo così con facilità in disegni politici di buon governo, ma anche in avvertimenti relativi alla natura dell'uomo ed alla sua disponibilità e interesse a ragionare e comportarsi secondo le regole dell'etica, dell'utilità o per timore del risvolto repressivo delle leggi che la comunità di cui fa parte, o di cui si trova temporaneamente a far parte si è dato. In alcuni casi, questi disegni-progetti di città sono disegni complessivi che ne prefigurano la forma urbanistica, il funzionamento delle relazioni sociali ed anche – aspetto assai rilevante per il nostro ragionamento – i contenuti e gli strumenti educativi capaci di garantire l'introduzione e la condivisione di alcune norme-valori e quindi la stabilità della città e la realizzazione del "meglio per tutti".

A questo proposito non è difficile pensare alla città greca, alla filosofia "civica" o "civile" di Platone e Aristotele così come al concetto di res-pubblica che abbiamo ereditato, ma anche, già un pò più vicino a noi, alle città di Tommaso Moro e di Campanella.

E' all'isola Utopia, dove la proprietà privata sarà abolita che Tommaso Moro – siamo tra il '400 e il '500 – affida il compito di dare corpo metaforicamente al suo slancio riformatore dell'ordinamento sociale inglese dei suoi tempi. Lavoro manuale e educazione degli abitanti attraverso lo studio delle scienze, della filosofia, della religione, costituiscono di fatto un'ipotesi di educazione cittadina, capace di mantenere in vita questa città e di farla crescere. Una città ed una società utopiche, certo, ma con una precisa dimensione educativa.

E, più o meno un secolo dopo, il filosofo italiano Tommaso Campanella vagheggia la sua ideale Città del Sole, dove tutto è minutamente ordinato e predisposto da uomini di scienza. La città è a pianta circolare; sulle colonne e facciate interne di un tempio circolare dedicato al sole sono incisi testi ed immagini che hanno lo scopo di istruire la popolazione in tutte le scienze e le arti.

In questi esempi, (ma se ne potrebbero fare molti altri, come per esempio l'esperienza delle Riduzioni ad opera dei Gesuiti in Paraguay, all'epoca dell'espansione coloniale spagnola nel Nuovo Mondo oppure, per riferirci a città utopiche in tempi più vicini a noi, quelli dello sviluppo dell'industrializzazione, alla comunità ideale New Harmony di Robert Owen nei primi anni dell'800 e al progetto di Falansterio immaginato da Fourier) risulta abbastanza evidente l'importante ruolo che l'educazione dei cittadini può e deve giocare. Un tipo di educazione fortemente prescrittiva, sostanzialmente a senso unico, pensata da qualcuno, con la Q maiuscola, per il bene di tutti gli altri, in una logica assai



diversa da quella alla quale oggi siamo ormai abituati a fare riferimento.

Ma a prescindere da modelli utopici più o meno definiti di città, possiamo dire che il tema-problema del rapporto tra l'educazione e la città, in una circolarità talvolta scarsamente produttiva, ha continuato a porsi in forme diverse, chiamate in modi diversi e con accentuazioni più o meno forti di responsabilità reciproche. Per esempio:

- rapporto tra i saperi della scuola e i saperi della vita
- l'educazione civica come materia scolastica
- rapporto tra la scuola e il suo territorio: pratiche di interesse/disinteresse reciproco
- la considerazione e il livello di interesse per la scuola dimostrati dai non addetti ai lavori
- la selettività scolastica come addestramento alla competitività e diseducazione alla cooperazione
- la scuola e il gruppo classe come comunità sociale
- la formazione professionale come percorso abbreviato e privilegiato per l'ingresso nel mondo produttivo vero
- la scuola come agenzia formativa autarchica che si nutre di e dispensa saperi astratti e invece la scuola come una tra le agenzie formative
- la doppia valenza, assistenziale ed educativa, dei servizi prescolastici, con accentuazioni che si sono modificate nel tempo e che mi paiono di nuovo oggi in una nuova interessante oscillazione.

Questo rapporto – di cui ho accennato senza pretese di esaustività e di completezza solo alcuni nodi tematici – tra servizi scolastici ed educativi e la comunità sociale che ne è destinataria, ha trovato, particolarmente in questi ultimi dieci anni, una progressiva e significativa ridefinizione, grazie al concetto di città educativa.

Si è chiesto e si chiede alla città, indipendentemente dalle sue dimensioni e dalla densità della sua popolazione, di ripensarsi in chiave propositiva e progettuale rispetto alla qualità della vita dei suoi cittadini. Una vita che è attraversata da fenomeni o problemi decisamente nuovi rispetto al passato, sia dal punto di vista della temporalità che della particolare fisionomia attuale, quali la compatibilità ambientale, la multiculturalità, la disoccupazione giovanile o già conosciuti ma di accentuata intensità, quali la microcriminalità, l'abbandono scolastico, la disgregazione sociale di particolari zone della città, la diffusione o l'incremento del consumo e del commercio di sostanze stupefacenti ecc.

E alla città si chiede di capire anche se in questi nuovi scenari urbani, esista un posto, un senso per la scuola e l'educazione e dove esso sia, se il ragionamento complessivo sulle politiche educative a livello centrale e decentrato non debba essere rivisto, se non sia necessario che la città si assuma respon-

sabilità più precise e che nuove responsabilità vengano distribuite e condivise secondo logiche intersettoriali e con modalità forse da inventare grazie ad una ritrovata spinta e capacità progettuale. Ma il concetto di città educativa interpella con la medesima perentorietà anche il mondo dell'educazione nelle sue molteplici dimensioni e nei suoi diversi livelli teorici e operativi.

Tenendo in considerazione l'elaborazione teorica di questi ultimi anni mi pare utile sottolineare alcuni punti che ormai definirei di non ritorno dai quali diventa difficile prescindere se si vuole ragionare su un rapporto città-educazione caratterizzato da responsabilità ed azioni condivise. Alcuni potranno sicuramente risultarvi noti e consumati, ma l'esperienza continua a rimproverarmi per la mia abitudine a dare troppe cose per scontate.

Ecco dunque alcuni dei cambiamenti che il concetto di città educativa chiede alla scuola.

1. La scuola non può più considerarsi come unica agenzia formativa, ma costituisce solo una parte, seppure significativa e con delle specificità, del sistema formativo complesso di cui la città costituisce l'ambito di azione e di efficacia, a sua volta sottosistema di sistemi via via sovradimensionati fino ad arrivare alla dimensione planetaria. Vale la pena osservare i limiti di un'immagine di questo tipo che ho utilizzato per indicare soprattutto la dislocazione fisica e geografica delle diverse opportunità formative scolastiche ed extrascolastiche che una città, un territorio possono provare a mettere in rete.

E' chiaro infatti che il sistema informativo planetario è di fatto sempre in campo, in una connessione e in un flusso permanente, una sorta di pendant digitale al movimento fisico, altrettanto ininterrotto ed intenso, fisico di merci, prodotti, materie prime che dà forma e governa il processo di globalizzazione caratteristico della nostra epoca. Dunque un flusso formativo-informativo – più o meno diretto, percepibile e percepito – che attraversa la città, le sue politiche, le sue relazioni private e sociali, senza che sia necessario compiere l'ascesa da un sottosistema all'altro.

E' però, probabilmente, altrettanto vero che in ciascuno dei sottosistemi, grazie alla loro funzione anche educativa, dovrebbe verificarsi una sorta di "decantazione" dei messaggi e dei significati che veicolano una sorta di "consapevolizzazione" di questo entrare ed uscire da dimensioni locali e planetarie.

Mai come oggi, d'altra parte, i contesti educativi formali e informali hanno l'impegnativo compito di fornire piuttosto che informazioni gli strumenti per capirle, selezionandole, organizzandole, connettendole.

2. Il concetto di educazione utile ad un ragionamento sulla città educativa, mentre non può ovviamente trascurare il sistema dell'istruzione, articolato nei suoi vari livelli, presente nella città, fa riferimento anche a tutti i servizi ed

opportunità formative extrascolastiche considerandoli non opzionali bensì parti costitutive ed insostituibili di un sistema formativo ampio ed integrato.

In esso assumono un ruolo particolarmente rilevante, infatti, i servizi per i bambini dagli 0 ai 6 anni, sia tradizionali che innovativi, per almeno due ragioni:

- perché costituiscono per i bambini contesti ricchi di nutrimento affettivo e cognitivo;
- perché rappresentano o possono rappresentare preziose occasioni di socializzazione predisposta e non imposta per i genitori e gli altri adulti che si prendono cura dei bambini.

Si tratta dunque di contesti in cui la connotazione educativa specifica si amplia e si arricchisce accogliendo esigenze di rassicurazioni, di condivisione, di confronto e talvolta di interventi di livello specialistico a cui i genitori possono opportunamente essere orientati. E' in questa logica che può trovare la sua giusta collocazione e il suo pieno significato un concetto-obiettivo oggi molto presente nella cultura dell'infanzia: quello del sostegno alla genitorialità che risulterebbe invece assai più discutibile se si generasse una pura e semplice attivazione di sportelli per una sorta di self-service di consigli. Questo infatti potrebbe significare un'ulteriore frantumazione degli interventi che insistono sui genitori e delle competenze che li sostengono, per aiutarli a svolgere con tranquillità il loro compito educativo. Ma anche rinforzo della percezione già diffusa di una specializzazione necessaria al genitore per essere buon genitore e di luoghi deputati a conferirla, ulteriore frantumazione delle percezioni di un percorso. Non c'è il rischio che questa attenzione per la famiglia e i genitori possa trasformarsi in una sorta di iperprotezione, proprio quella che non vorremmo che essi esercitassero nei confronti dei figli o, ancora di più, che questa attenzione per autogratificarsi si muova a livelli di bisogni sempre più sofisticati orientati a perfezionismi che possono contribuire all'instaurarsi di rapporti di dipendenza?

Può darsi che la mia preoccupazione sia inutile o esagerata; ben venga se è così ma ho ritenuto utile comunicarla comunque e condividerla con voi almeno per un momento.

### Progettualità pedagogica

E veniamo ora alla seconda espressione del titolo che ci eravamo ripromessi di esplorare. Anche in questo caso si tratta di un'espressione densa di significati che rimandano a modi di intendere non solo la funzione pubblica, politica dell'educazione ma anche il ruolo di chi ricopre responsabilità progettuali.

Se il concetto di città educativa, come ho provato a raccontare, svolge una precisa funzione di cornice concettuale e di ambito operativo per le politiche dei servizi educativi, non può non interagire con l'idea di progettualità pedago-

gica – che di questi servizi costituisce in qualche modo la premessa ed uno degli strumenti di verifica. Quell'idea di progettualità pedagogica che immaginiamo più utile non solo in termini di efficacia ma anche perché più aperta ad operare in connessione - in un confronto che pur riducendo, opportunamente, il suo vizio di autoreferenzialità non le impedisce di portare contributi significativi in termini di metodologie e strategie relazionali- con altre progettualità finalizzate a rispondere ad esigenze di altre fasce o categorie di cittadini o a costruire interventi di cui i risvolti educativi non sempre risultano immediatamente visibili o sufficientemente considerati.

Anche in questo caso mi pare utile indicare alcuni orientamenti che una progettualità pedagogica che ha come teatro la città potrebbe seguire:

- una progettualità molto attenta a muoversi in una logica di sistema, in grado di considerare con sufficiente chiarezza, di questo sistema, sia i primi attori che le comparse, sia i registi che gli scenografi, ma anche gli scrittori del testo dei significati ed i contesti in cui questi testi verranno recitati; contesti che potranno contribuire ad amplificarne le ambiguità o, al contrario dissiparle e che comunque produrranno modificazioni del testo. Si tratterà anche di valutare opportunamente le ricadute in termini di cultura dei servizi sia su eventuali altri ambiti, settori, soggetti istituzionali, ma anche sulla percezione che i cittadini hanno dei servizi e di determinati servizi in particolare. Le ricadute potrebbero arricchire questa cultura dei servizi, o, al contrario, provocare regressioni o battute d'arresto.

Ma si tratterà anche di valutare con attenzione che cosa rappresentano per la città, intesa come comunità di governanti (gli amministratori) e di governati (i cittadini), i "prodotti", talvolta le innovazioni, della progettualità pedagogica. In altre parole si tratterà di cercare di capire, nel sistema globale della città e delle politiche che la governano, quale significato ed importanza viene di fatto attribuita all'educazione.

Potremmo anche dover fare i conti con un paradosso di questo tipo: non sempre la moltiplicazione di interventi educativi è sinonimo di un interesse della città per i percorsi educativi dei suoi cittadini, piccoli e grandi, così come la apparentemente semplice operazione di razionalizzazione, riqualificazione pedagogica e risignificazione sociale di quelli esistenti non dimostra necessariamente una scarsa attenzione e uno scarso investimento politico sul terreno dell'educazione;

- una progettualità attenta al coinvolgimento, nelle forme e nei modi possibili e comunque ritenuti strategicamente più efficaci dei destinatari degli effetti della progettazione, capace però di individuare con chiarezza ed autocriticità gli elementi irrinunciabili di un progetto, quelli non contrattabili perché la loro modificazione cambierebbe sostanzialmente l'aspetto, l'obiettivo ed il significato di un servizio o di un'esperienza.

Sarebbe ingenuo pensare che i margini di contrattazione stiano in mano esclusivamente al progettista pedagogico. Molto spesso questa viene condotta senza il suo coinvolgimento e si trova a dover operare in un quadro completamente cambiato. Sono, questi, duri colpi inferti all'identità professionale del coordinatore pedagogico, che impongono ridimensionamenti dolorosi, ma contengono insegnamenti preziosi. Come ben sapete, si può "perdere" in molti modi. La cosa più avvilente è perdere per incompetenza o perdere sempre allo stesso modo, una tra quelle più consolanti è invece accorgersi che si perde perché c'è un'indiscutibile disparità di forze e si maturano strategie che aiutano a migliorare la nostra capacità di muoverci in sistemi complessi che è relativamente facile definire, ma assai meno conoscere;

- una progettualità, permettetemi di ribadirlo, capace di uscire da modelli di riferimento ricavati esclusivamente dall'educazione formale, per inventare contesti e pratiche informative finalizzate a far capire che l'educazione, in una città, non è una questione che riguarda gli specialisti, ma che richiede un processo di riappropriazione di responsabilità, una responsabilità educativa diffusa per la quale occorre ritrovare energia e consapevolezza;

- una progettualità pedagogica fortemente connotata come pubblica, in alcune realtà del nostro paese più che in altre, che, nel quadro complessivo della città, sa interagire, senza preconcetti ma con la consapevolezza della sua esperienza, con altre progettualità di soggetti privati interessati ad occupare in maniera più qualificata ed integrata spazi istituzionali consueti oppure interessati o sollecitati a partecipare alla costruzione di servizi innovativi per rispondere a bisogni specifici o di categorie specifiche di cittadini.

#### La moltiplicazione della città

Da quando il discorso sulla città educativa ha trovato una formalizzazione internazionale nella Carta delle Città Educative, firmata a Barcellona nel 1990, sono comparse all'orizzonte pedagogico, legislativo, istituzionale, nei piani politici di governo e delle comunità locali altre città, anch'esse proiettate verso la costruzione di condizioni di vita più accettabili, anch'esse impegnate ad attivare processi partecipativi che rendano gli obiettivi, prima da raggiungere e poi raggiunti, patrimonio condiviso dai cittadini. Sono quasi sempre, per meglio dire, reti di città, prima internazionali e poi nazionali che nascono con l'obiettivo non solo di sostegno reciproco, ma anche di confronto sulle buone prassi che in un contesto o nell'altro stanno dando buoni frutti e meritano pertanto di essere conosciute e per quanto possibile riapplicate. Hanno in comune proprio la città, di volta in volta considerata da un punto di vista specifico. In un caso - come abbiamo appena visto parlando della città educativa - sono le responsabilità e le opportunità educative della città a costituire il focus delle riflessioni, degli obiettivi da condividere e delle politiche ad essi

conseguenti. In un altro invece è la sostenibilità ambientale a costituire l'oggetto specifico di dichiarazioni di intenti, di politiche nazionali e locali, ma anche di finanziamenti mirati. In un altro ancora è la "promozione della salute" (per usare un'espressione sintetica) a diventare l'obiettivo di una specifica politica di governo di una città. Una politica che si propone di superare la pur indispensabile ottimizzazione e qualificazione dell'assistenza sanitaria per capire e far capire che la qualità della salute di una città e dei suoi cittadini è strettamente legata alla sua capacità di pensare e far lavorare in modo intersettoriale i suoi apparati progettuali e gestionali e di produrre decisioni che potremmo chiamare di contesto e non solo di settore, di prevenzione e non solo di risposta ai bisogni ecc.

E, last but not least, la rete delle città sicure su un tema che costituisce oggi uno dei banchi di prova più duri di molte amministrazioni locali.

Dunque ecco all'orizzonte, una città educativa, una città sana, una città sostenibile, una città sicura; sigle, indicatori segnaletici, contenitori concettuali che rimandano ad una specificazione sottintesa quale "politiche per una..." ma anche "educazione a, nel, per il cambiamento". E' questo probabilmente il terreno comune sul quale possono disegnarsi le connessioni. Connessioni del tipo: una città sicura per poter essere educativa, una città sana non può non essere anche una città sostenibile, una città che educa alla salute, alla sicurezza, alla consapevolezza del consumo e della compatibilità ambientale di comportamenti individuali e collettivi; una città che lavora sulla prevenzione del disagio sociale e ambientale gioca un ruolo anche educativo e pone premesse importanti per l'educazione alimentare, la prevenzione dell'alcolismo ecc.

Le connessioni che si possono disegnare sono, ovviamente, molte di più. Ciò che è importante è la consapevolezza dell'esistenza di questi tracciati e la convinzione negli amministratori, che non si tratta di disegni ornamentali, arabeschi concettuali utili ad abbellire le premesse di documenti internazionali, o relazioni come questa, ma di vere e proprie direzioni da seguire in una logica di progettualità ed operatività intersettoriale.

Tutto questo appare ovvio, ma non lo è assolutamente. Sono assai poche le città nelle quali si procede secondo questa logica: è molto più facile che una medesima città partecipi a più Reti di Città, su tematiche come vedevamo interconnesse, e che i funzionari a ciò delegati non si conoscano neppure o non ritengano di doversi parlare, confrontare, anche solo reciprocamente informare.

La progettualità pedagogica di cui parlavo precedentemente deve, a mio avviso, fare dell'intersectorialità, dell'interconnessione – uno dei suoi obiettivi prioritari ed un asse metodologico fondante delle sue procedure.

Ma il panorama non è completo se non aggiungiamo anche una città considerata dal punto di vista particolare di una specifica categoria dei suoi cittadini: i

bambini; grazie a questo particolare punto di vista si disegna il profilo di una città che non è amica dei bambini, che sacrifica la loro infanzia, la loro necessità di avventura, di gioco, di movimento, di autonomia, preferendo standard di vita scanditi da tempi sempre più accelerati, percorsi urbani caratterizzati da traffico caotico, spazi relazionali sottratti da piani regolatori disattenti o troppo interessati a logiche commerciali e produttive ecc.

Adottare lo sguardo dei bambini vorrà dire, dunque, rileggere la città per scoprirla nemica non solo dei bambini ma più in generale dei suoi cittadini ed a partire di qui si tratta di "riprogettare" la città, non solo per i bambini ma con il loro coinvolgimento. Si tratta di un'ulteriore sollecitazione a ridare un volto umano alla città che ben si collega a quelle appena sopra delineate. Questa città che si vuole più attenta ai bambini, amica dei bambini e delle bambine, per usare una delle espressioni più diffuse, fa da sfondo, accennavo prima, anche a recenti disposizioni legislative locali e nazionali. Se vogliamo far riferimento alla Regione Emilia-Romagna dobbiamo ricordare la legge 40 del 99 che titola, inequivocabilmente Promozione delle città dei bambini e delle bambine, così come non possiamo non menzionare la legge 26 di quest'anno che propone di considerare il diritto allo studio come diritto e garanzia ad un'educazione permanente, quella che molto più efficacemente il termine inglese *lifelong learning* riesce a rappresentare. Teatro di questo diritto è ancora una volta la città con i suoi servizi scolastici ed educativi, con le sue occasioni formative extrascolastiche, con i suoi progetti di educazione degli adulti, con la sua attenzione particolare alle persone in situazione di handicap. Ed il riferimento alle connessioni è esplicito, laddove si parla di "raccordo delle istituzioni e dei servizi educativi, scolastici, formativi, sociosanitari, culturali, ricreativi e sportivi".

E il medesimo richiamo ritorna nella legge regionale 1 del gennaio 2000 Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia quando nell'articolo 4 relativo al sistema educativo integrato si ricorda che "La Regione e gli Enti locali promuovono e realizzano la continuità dei nidi e dei servizi integrativi con gli altri servizi educativi, in particolare con la scuola dell'infanzia, con i servizi culturali, ricreativi, sanitari e sociali, secondo principi di coerenza e di integrazione degli interventi e delle competenze".

In questa legge viene anche delineata in maniera molto nitida la figura del coordinatore pedagogico, così come alcune delle sue funzioni particolarmente rilevanti per la garanzia di servizi educativi e per lo sviluppo di esperienze innovative. Le sue competenze, da un lato si spendono nel lavoro costante coi servizi, supportando tecnicamente gli operatori e dall'altro entrano in campo per una progettualità più ampia al servizio della promozione della cultura dell'infanzia.

Ma c'è un ultimo riferimento legislativo che non posso esimermi dal fare,

proprio perché mi pare traduca in proposte di buone pratiche progettuali, amministrative, organizzative, gestionali, molti delle intenzioni sopra enunciate parlando della progettualità pedagogica e della moltiplicazione della città, o dei tanti volti di una città. Sono passati alcuni anni da quando la legge 285/97 è stata promulgata, ribaltando sensibilmente l'immagine di un bambino e di un adolescente oggetto di assistenza nell'immagine di un bambino e di un adolescente titolare a pieno titolo di diritti. Anni sufficienti perché ciascuno di noi abbia avuto modo di vedere quante energie positive e quante esperienze questo tracciato legislativo sia stato in grado di sollecitare, ma anche quanto poco sia riuscito a incidere su culture dei servizi involontariamente o volutamente arretrate. Al di là di questo sono davvero convinto che la legge 285, le riflessioni e le esperienze più significative che ne sono scaturite possano costituire un prezioso strumento di studio e di consultazione, per chi avverta il bisogno di riorientarsi e ricollocarsi in un discorso di progettualità educativa meno autoreferenziale e circoscritto ad una buona gestione dei servizi educativi di cui quotidianamente si occupa.

Tra le questioni che mi ero ripromesso di affrontare è rimasta da considerare forse la più rilevante, ma anche quella che costituisce di fatto l'oggetto complessivo di questo seminario e della sua articolazione tematica: il posto, il ruolo, le competenze del coordinatore. Pertanto sarà forse possibile, solo alla fine del seminario, ricomponendo le diverse riflessioni e suggestioni intravedere possibili identità professionali nelle quali ritrovarsi almeno in parte.

Per ciò che riguarda l'ambito specifico che la città educativa riserva al coordinatore pedagogico mi pare emerga dalle considerazioni precedentemente svolte un suo ruolo molto ricco e composito ma anche piuttosto complesso da giocare.

Infatti, se immaginiamo un sistema educativo complesso, eterogeneo ed articolato, che respira con il respiro della città, senza necessariamente subirne il ritmo ma senza neppure pregiudizialmente ignorarlo, e se immaginiamo che un sistema educativo è composto di servizi educativi più tradizionali di cui occorre garantire la qualità, ma è anche attraversato da spinte ed esperienze innovative che hanno come premessa la progettazione e come conditio sine qua non una corretta organizzazione e gestione, non abbiamo nessuna difficoltà a immaginare un coordinatore pedagogico schierato su tutti i livelli. Subentrano però a questo proposito alcuni nodi problematici, di diversa natura. Quando parliamo di un sistema educativo complesso dobbiamo parlare anche di chi lo governa. Probabilmente qui si integrano livelli di competenza e di responsabilità diversa, secondo logiche che possono variare in funzione dei modelli organizzativi delle diverse istituzioni ed in funzione della dimensione territoriale del sistema medesimo. Alcune situazioni richiedono distinzioni più marcate, altre consentono o richiedono una maggiore con-fusione.



Sono variabili importanti che incidono a diversi livelli:

- il livello dell'autonomia o delega per...
- il conseguente livello della/e competenza/e necessarie o utili per...
- l'opportunità/necessità per il coordinatore di arricchire le proprie competenze
- la possibilità, opportunità o necessità per il coordinatore di seguire un processo in toto
- la risorsa-tempo che l'istituzione e, conseguentemente, il coordinatore è in grado di spendere e di distribuire.

Un'altra variabile significativa riguarda le situazioni in cui un coordinatore opera da solo e quelle in cui - parliamo ovviamente di città di dimensioni più ampie - agiscono più coordinatori, con formule organizzative che possono essere molto diverse: suddivisione dei servizi per fascia d'età, per bacino territoriale, per altro tipo di competenze...

Non è indifferente, in questi casi, come vengono attribuiti o di fatto giocati ruoli più progettuali.

Per quello che riguarda le competenze necessarie al coordinatore pedagogico per collocarsi in una logica ed in un ragionamento di città educativa non credo siano necessarie specializzazioni specifiche acquisibili con corsi di formazione - se non, eventualmente, una buona padronanza degli strumenti tecnologici per costruirsi, ricevere ed inviare informazioni - ma piuttosto un buon collegamento con realtà che stanno muovendosi su linee analoghe di progettazione, magari collegati a particolari occasioni di finanziamento. E' questa una cosa che si fa poco. Le reti tra città dovrebbero servire soprattutto a questo e comunque vanno orientate in questa direzione. Che ragione c'è per mettersi in rete tra città se si ci si parla due volte all'anno, magari nella pausa pranzo del convegno periodicamente organizzato?

Un'altra dimensione della professionalità, anche questa non necessariamente prevista da occasioni di aggiornamento professionale, è quella che chiamerei "manutenzione della sua contemporaneità", cioè la necessità del coordinatore pedagogico di controllare costantemente in che mondo sta vivendo, quali universi di senso si vengano costruendo, se e come risulta ancora utile il suo strumentario teoretico ecc.

Su questi aspetti relativi al posto del coordinatore pedagogico nella città educativa ed alle competenze e responsabilità che in specifico lo riguardano mi fermo qui. Nell'ultima parte delle mie riflessioni, che condurrò comunque volutamente in maniera meno sistematica, sarà possibile rintracciare altri elementi a questo discorso appena abbandonato.

Sguardi più o meno ravvicinati sulla/sulle città

I dettagli si colgono quando si va vicino, le sfumature quando lo sguardo si

sofferma a lungo. Non è il nostro caso. Sguardi più o meno ravvicinati vuol dire che procederò per inquadrature sulle quali mi soffermerò, arbitrariamente, solo il tempo che riterrò opportuno per vedere quello che voglio vedere. Qualcuno di voi crede ancora che si possa vedere quello che non si vuole vedere?

Ma non vi vorrei, comunque, troppo critici o prevenuti verso il colpo d'occhio: abbiamo tutti fatto scelte anche importanti per la nostra vita per un colpo d'occhio, o no?

1° sguardo: la città ideale e la città reale

Vedo una città ideale che ciascuno di noi ha dentro di sé; molte volte comincia con una casa ideale che in quella città è più facile trovare, altre volte è la città a dispiegare il suo fascino ed a farci dire che andrebbe bene, almeno in un primo tempo, qualsiasi sistemazione, pur di essere proprio in quella città. Vedo anche che invece molti di noi, direi la maggior parte di noi, abitano in una città che non corrisponde ai nostri ideali al modello di città che abbiamo in mente. Ma abbiamo davvero in mente un modello di città complessivo oppure riusciamo ad immaginare poco di più dell'isolato o del parco - dipende dalle possibilità che possiamo permetterci almeno in sogno- in cui abbiamo collocato la nostra abitazione di un nostro futuro di risparmio o di sogno?

Ma, viviamo in una città reale e, Dio mio!, quanto sono distanti le due. Quale di queste è più vera? La risposta logica è scontata, ma quale delle due città è per noi più potente?

2° sguardo: la città reale e le città possibili

Sullo sfondo la città reale, quella che "respiriamo" tutti i giorni nei nostri affanni, nei suoi odori piacevoli del pane appena sfornato ma anche in quelli che l'autobus custodisce mescolati in una sorta di miscela esplosiva fin dalla mattina presto, quella che "si fa in un attimo a rifare il passaporto" ma anche quella che "nessuno ti saluta e si è fatta anche pericolosa soprattutto per noi donne". Lo schermo bianco di fronte a noi aspetta di raccogliere il progetto della nostra città possibile. Stiamo parlando di modificare la città di riprogettarne gli spazi, di riscriverne la prossemica, di rallentare i movimenti della gente che ne percorre le strade, così, proprio così, fino a vederli passeggiare. Più in là ci sono dei bambini che giocano a rincorrersi e le loro mamme possono chiacchierare senza preoccupazione. Infatti non passa una macchina.

E le due mamme chiacchierano: "Sì sto bene, a parte qualche problema per il parcheggio della macchina. Da quando i bambini dell'isolato giocano nel mio cortile diventa difficile parcheggiare. Sai per Giorgio va bene. A nove anni non è un problema ma per Marco quando arrivo dall'asilo e fa freddo, fare dieci minuti a piedi prima di arrivare a casa non è affatto piacevole. Ma, sai che ti dico? questa città sarà pure amica dei bambini, ma con gli adulti ce l'ha un pò su".

3° sguardo: la città educativa che c'è e quella che non c'è ancora

Parlando della città educativa siamo portati a pensarla necessariamente come positivamente educativa e possibilmente partendo a costruirla da zero. Non possiamo invece dimenticare che la città educa con la sua presenza e grazie all'educazione che impartisce garantisce la conservazione della sua fisionomia. Per esempio una città che ritiene di poter guadagnare a proprio piacimento dagli affitti degli studenti universitari che frequentano la locale Università insegna a regolarsi nei rapporti commerciali sulle proprie esigenze e ad ignorare quelle degli interlocutori e ad ignorare che ci sono delle normative che devono regolare questi rapporti. Una città che vede con indifferenza un avvocato o uno studio legale stipulare, per conto di un proprietario o di una multiproprietà contratti di affitto di questo genere sottoscritti magari da studenti fuorisede di giurisprudenza che stanno studiando i rapporti che regolano i contratti di affitto tra locatari e conduttori, ha come ultimo dei pensieri quello di essere una città educativa. Come potrà diventarlo davvero senza limitarsi a qualche iniziativa di facciata?

Questa immagine ci serve non per lasciarci con l'amaro in bocca, ma per ricordarci che la città educativa oggi non c'è e che va costruita con un misto di realismo ed utopia, una miscela di consapevolezza della crisi della ragione, delle ragioni della sua crisi e dei suoi possibili esiti.

4° sguardo: imparare una città

Posso conoscere molte cose di una città: le ragioni del suo attuale assetto urbanistico, della scomparsa di una parte del suo centro storico percorso da vicoli stretti e maleodoranti, dei monumenti che popolano le sue piazze e i suoi giardini, ma non per questo posso dire di conoscerla nel suo tessuto di relazioni, nelle regole e nei rituali espliciti e impliciti che conferiscono al non cittadino una sorta di pass per percorrerla, coperto da una rete protettiva temporanea, nei gesti che consentono di prolungare o troncane una conversazione. Così come posso conoscere, di una città, le zone luminose e solari e ignorare completamente le zone d'ombra che a pieno titolo fanno la sua fisionomia sociale e la sua economia complessiva.

Che cosa conoscono i bambini e i ragazzi della città, quali domande sollecitiamo in loro, quali involontariamente ignoriamo, quali preferiamo in modo impercettibile soffocare, ma quanto ci preoccupiamo di conoscere davvero la città per la quale siamo talvolta chiamati a progettare. Imparare la città vuol dire poterla percorrere, almeno idealmente, in tutte le direzioni possibili e consentite, storicamente, fisicamente, politicamente.

Imparare la città vuol dire anche connettere i numerosi e disparati segni che in essa possiamo rintracciare dentro ai musei, sulle facciate dei suoi palazzi, nelle cappelle delle sue chiese, nell'architettura dei suoi edifici, nell'organizzazione dei suoi spazi abitativi. Vuol dire muoversi nel tempo e scoprire che tra

Io ieri e l'oggi c'è una continuità - anche se non riconducibile semplicisticamente ad un meccanismo di causa/effetto - più marcata e riconoscibile di quello che ci si sarebbe aspettato.

Come si può ben vedere, dunque, imparare una città è qualcosa di più e di diverso dall'imparare nella città e grazie alla città. In questo caso infatti la città non svolge un ruolo sussidiario -nel suo significato letterale e metaforico- all'apprendimento, ma costituisce essa stessa l'oggetto privilegiato da conoscere. Direi di più: l'oggetto di un percorso di ricerca che ha molto a che vedere con l'educazione alla cittadinanza, con il modo che avremo di intenderla e viverla. Non solo la cittadinanza nella nostra città, ma, per una sorta di utile e prezioso transfer culturale, anche quella di altre che potremmo incontrare, così come altri, ora, stanno incontrando e vivendo la nostra.

La città educativa e le sue identità possibili

Molti altri sguardi più o meno ravvicinati sulla città sarebbero possibili, ma preferisco ritagliarmi ancora qualche minuto per parlarvi di quelle che ho chiamato le identità possibili della città educativa. Per identità possibili intendo alcune caratteristiche che vedrei proprie di una città educativa che non c'è, o per lo meno è largamente incompiuta, alla luce della contemporaneità e quindi anche delle spinte che sembrerebbero portarci in direzione contraria, verso derive remissive o disimpegni postmoderni. In questo caso mi piacerebbe che poteste cogliere nell'aggettivo possibile il senso di una problematicità positiva, la prudenza ed il disincanto di chi sa di non potersi fidare troppo né della propria ragione né di quella dei compagni di viaggio - alcuni dei quali, talvolta, trovati per caso, senza che ci si sia potuti scegliere - ma anche la decisione di smetterla di continuare a navigare esclusivamente a vista, la determinazione ad impegnarsi per riprendersi un pò di umanità, un pò di diritto all'utopia, ad una passione politica non più mortificata dallo specialismo, da un'autocritica che sconfinava nella distruzione della memoria, da una ricerca dell'allargamento del consenso che può spudoratamente permettersi di non chiedersi da che parte questo provenga.

A partire da queste premesse è possibile forse individuare alcuni degli elementi che possono nutrire un'identità in costruzione, qual è quella della città educativa, ma che probabilmente possono utilmente sorreggere l'identità anche delle numerose città possibili che sono comparse alla ribalta nazionale ed internazionale ed a cui ho precedentemente accennato.

1. Una città educativa è interessata a ricostruire ed a far conoscere e condividere una memoria, variegata di protagonismi, di imprese gloriose e vergognose, di contesti, di spazi urbani valorizzati o sminuiti, celebrati o abusati, di personaggi importanti che l'hanno aiutata a maturare dei valori civili, ma anche di gruppi sociali che hanno saputo farla crescere, difenderla, di urbanisti,

architetti che hanno innalzato edifici simbolici, artisti che hanno nutrito lo spirito dei suoi cittadini con le opere del loro ingegno, testimoni e storici che hanno raccontato tutto questo ecc. La memoria condivisa costituisce qualcosa di veramente importante per una città, non solo perché contiene molte risposte ai perché del suo volto attuale, ma anche perché ha molto da dirci sul "carattere", sul "temperamento" di una città.

Quest'attenzione alla memoria non significa certo un nostalgico sguardo all'indietro, ma uno strumento in più per collocarsi in maniera meno disattenta ed incompetente nella contemporaneità, nel presente della città e nel presente dei mondi che il contatto di questa città con altre, di volta in volta disegna.

2. Una città educativa ha ben presenti i fenomeni, le spinte, le sollecitazioni che quotidianamente la attraversano e la modificano; fenomeni di natura e dimensione locale o nazionale ma anche internazionale e planetaria. La globalizzazione non è solo onnipresenza dei medesimi tipi di merce, giustificazione di squilibri tra paesi, precarietà di economie locali, forti o meno forti, è una sorta di centrifugazione permanente dei comportamenti, che li omogeneizza, che nel momento in cui enfatizza l'individualità e fornisce una gamma universale di risposte possibili per valorizzarla, la appiattisce. Il flusso inarrestabile ed incontrollato di informazioni, la loro frantumazione, la loro particolare confezione, la completa rottura di tradizionali schemi spaziali e temporali, - qualcuno parla a questo proposito di infosfera - producono una situazione di entropia in cui diventa difficile distinguere ciò che si pensa personalmente e ciò che si pensa con gli altri e per gli altri.

La città educativa è consapevole dell'impossibilità di erigere barriere fisiche a questi segnali pervasivi ed anche della difficoltà di costruire e diffondere barriere intellettuali. Sa però che deve provare a giocare la meglio la potenza di intelligenza critica che i suoi contesti formativi sono in grado di sviluppare.

Per questo non si arresta, nella sua scommessa educativa, ai servizi prescolastici, variegati nella loro tipologia e preziosi aiuti per la costruzione di un'identità cognitiva ed affettiva dei bambini sufficientemente "protetta" da intrusioni eccessive. Sa che questa rete "protettiva" non può improvvisamente sparire, ma semmai farsi a maglie più larghe, con possibilità di uscire ed entrare, per separarsi da e/o incontrare adulti significativi.

La città educativa quindi è una città che deve pretendere molto dalla scuola, molto di più soprattutto dalla scuola media e dalla scuola superiore ma deve anche saperla sorreggere con intelligenza, dimostrando di voler condividere una responsabilità. L'istituto dell'autonomia scolastica che sbaglieremmo ad intendere come un dispositivo organizzativo od un generico invito alla competizione virtuosa tra scuola, offre alla città la possibilità, il diritto, direi anzi il dovere, di svolgere un prezioso ruolo di supporto all'impegno della scuola. È l'opportunità per uscire da generiche dichiarazioni di intenzioni ed entrare in

precise procedure di programmazione comune e di comune monitoraggio e verifica. La città deve poter rendicontare pubblicamente dell'efficacia della sua scuola, con essa deve ridefinire la funzione civica oltre che formativa, ad essa deve pubblicamente riconoscere un ruolo chiave nella costruzione di una cittadinanza attiva.

3. L'attenzione competente ai servizi, di diverso livello e di diversa natura già esistenti nel suo sistema educativo è l'atteggiamento di fondo di una città educativa che non si lascia sedurre dalle mode, che non cade nelle trappole della politica ad effetto. Anche questa saggezza che non va scambiata con l'immobilismo o diffidenza precostituita per la novità costituisce parte dell'identità educativa della città.

A partire da questo sguardo complessivo sull'esistente si procede a considerare se e come nuovi servizi e quali tra i tanti possibili possono arricchire realmente il sistema educativo esistente, od ampliare la partecipazione di soggetti presenti nella città nella costruzione di un tessuto educativo più ricco e più qualificato.

Ho visto, nel corso della mia esperienza, città che non hanno esercitato la saggezza che ho ricordato prima, provocando forti crisi di identità e di senso in servizi che ritenevano di poter essere completamente sostituiti dai nuovi non sempre facili da recuperare e forse mai completamente recuperati.

4. Un città educativa è una città che parla e non bisbiglia, che lavora per costruire o ricostruire, prendendo a prestito un'espressione usata da Morin parecchi anni fa, una democrazia cognitiva.<sup>1</sup> Non solo lavora per, direi anzi che diventa un esempio di democrazia cognitiva.

Si tratta per la città - e sono consapevole di allontanarmi un pò dal senso accordato all'espressione da Morin - la città si impegna da una parte a purificare i suoi linguaggi, nei suoi diversi settori di governo, ma anche nei discorsi dei suoi amministratori, da quegli specialismi che li rendono solo parzialmente comprensibili ed opachi ed ambigui proprio là dove si vuole che siano così, ma anche a dichiarare ad alta voce e non sottovoce quali sono le scelte prioritarie che verranno compiute nel corso di un mandato, spiegandone il perché e quindi ponendosi in una condizione reale e non fittizia di essere giudicata.

E' una città che è consapevole di non poter rispondere contemporaneamente alle esigenze di tutti; è per questo che ha una politica e non solo una cultura dell'organizzazione.

Non è necessario che una città aderisca alla rete delle città educative per sentirsi tale così come il farne parte può non significare un impegno preciso in questo senso. E' però importante che una città educativa, proprio perché possiede al suo interno un know how metodologico non sempre presente si

<sup>1</sup>E. MORIN, Introduzione ad una politica dell'uomo, Roma, Meltemi, 1999, p.154 e sgg.

impegni a suggerire, a favorire a sollecitare politiche cittadine intersettoriali. Nella città educativa l'intersettorialità non è un optional ma il portato di una visione olistica dell'uomo e della sua esperienza. E' questa visione di fondo comune che può tenere insieme modelli ed esperienze di città educative anche molto diversi tra loro.

5. Una città educativa è anche una città dei doveri e non solo dei diritti. E' una città i cui cittadini imparano che tra la parola abitante, utente, contribuente e cittadino esistono delle differenze. E tanto la parola cittadino tende ad accomunare ed a sottolineare un senso di appartenenza ad una città che è anche il bene collettivo e che come tale deve essere considerato quanto le altre tendono a tracciare confini spaziali, di censo, contrattuali.

Per il mantenimento di un bene comune quale è una città, di cui i bambini e i ragazzi costituiscono un'importante variabile prospettica, di apertura al futuro e quindi alle trasformazioni che lo accompagnano, c'è bisogno di una responsabilità diffusa. Una responsabilità civica che aiuta ad interpretare i doveri non come limitazioni e vessazioni, ma come condizioni indispensabili alla fruizione e manutenzione di un patrimonio complesso come appunto è una città.

La città educativa dovrebbe affermare con disinvoltura le necessità di ricordare e ricordarsi anche della città dei doveri e contenere tra i suoi obiettivi anche la costruzione di questa consapevolezza come effetto - per riprendere un'efficace espressione di Franco Cassano - di un mutamento della logica d'uso dell'io, del noi, del loro.

" La nostra - afferma Cassano - è la patria dei molti "io", ma di "io" asimmetrici e sbilanciati, pronti se si parla dei loro diritti e torpidi se si parla dei doveri. I "noi" (le istituzioni e le associazioni) non mancano, ma sono spesso ricalcati sulla stessa logica, occupati stabilmente dagli "io", che li piegano ai loro fini, oppure ristrutturati in funzione della difesa di privilegi corporativi.

Questa logica simmetrica in cui si ritiene normale ricevere e innaturale pagare ha fatto scomparire il "noi" trasformandolo in "loro": alla terza persona plurale, la più lontana e la più esterna all'"io" vengono attribuite le responsabilità di tutti i mali. Il "loro" è la porta attraverso cui tutti gli abusi e le scorrettezze che caratterizzano la nostra vita civile vengono proiettati verso l'esterno e imputati agli altri, il cui comportamento costringe l'"io" innocente ad adattarsi: se "loro" (cioè gli altri) sono furbi o rubano, se "loro" rispettano le norme solo quando gli conviene, la risposta più giusta è lasciar scorrazzare l'"io" senza che nessun "noi" ne disturbi la libertà di movimento. (...)

Nel nostro paese - conclude Cassano - qualcosa cambierà sul serio solo quando la maggioranza degli italiani cesserà il gioco di scaricare le proprie responsabilità sugli "altri", cioè solo dopo la scomparsa di quel "loro" assolutorio che ha fatto dei nostri "io" degli strani individui, tanto furbi da diventare

autolesionisti, stupidamente convinti che aggirare le regole non danneggi tutti, ma solo gli altri.”<sup>2</sup>

6. Quest’identità composita che ho provato a tracciare deve avere al suo interno come parte costituiva una sorta di ossessione positiva che la muove, la mantiene viva, vivace, in evoluzione, l’ossessione dell’autoreferenzialità; l’ossessione che l’autoreferenzialità possa portarla a pensare che la salvezza della città potrebbe consistere nel farla diventare una grande scuola.

<sup>2</sup>F.CASSANO, *Modernizzare stanca. Perdere tempo, guadagnare tempo*, Bologna, Il Mulino, 2001, pp.140-141



L'INTRECCIO SOCIO-EDUCATIVO  
NEI SERVIZI 0-18 ANNI: IL RUOLO  
DEL COORDINATORE PEDAGOGICO  
TRA CURA E EDUCAZIONE



## Maura Forni\*

### 1 Lo sfondo normativo

La legge regionale 1/2000 agli artt. 33 e 34 giustifica la necessità -ne sancisce perciò l'obbligo per i gestori- di avere un pedagogo per le funzioni di coordinamento dei servizi educativi per la prima infanzia, di coordinamento del Sistema educativo territoriale di raccordo tra servizi educativi, sociali e sanitari di collaborazione con le famiglie e la comunità locale...

Disegna dunque una figura di sistema che connetta le varie parti del "sistema prima infanzia" che, a sua volta, non possiamo dimenticare, fa parte del "sistema dei servizi all'infanzia".

Vorrei quindi, in considerazione del titolo della relazione che mi è stata affidata, allargare il campo e puntare un attimo lo sguardo sulla legge 285/97 Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.

Si tratta di una legge che ha portato profondi cambiamenti:

- al modo di vedere l'infanzia e l'adolescenza; da soggetto di bisogni e cure a soggetto di diritti, da soggetto passivo a soggetto attivo e partecipante alle scelte che lo riguardano e riguardano il mondo in cui vive, da insieme di bisogni individuali a "gruppo sociale" facente parte sostanziale della società;
- al modo di lavorare per l'infanzia e l'adolescenza; invece che per settori, in modo coordinato e concentrato sul "soggetto bambino" al centro degli sforzi di tutti; un metodo di lavoro che parte da un budget certo -e questo non è poco-, dedicato all'infanzia, ma disponibile solo a patto di trovare un accordo su un progetto comune; l'obbligo alla partecipazione ed alla corresponsabilità sin dalla fase di analisi dei bisogni e delle opportunità.

La legge sottende una visione dell'infanzia come soggetto attivo, che ha il diritto di essere ascoltato e di partecipare alle scelte della comunità; una visione del mondo adulto come altro soggetto attivo che deve imparare ad

---

\*Dirigente Servizi sociali e Sanità, Provincia di Bologna

ascoltare, riscoprire ed accettare le proprie responsabilità e competenze educative, che pone grande attenzione alle ricadute "future" delle scelte di oggi; una visione della collettività che si sente portatrice di obblighi positivi nei confronti dei più piccoli, capace di sostenere i processi di crescita verso lo sviluppo dell'identità originaria di ciascuno, una collettività capace di essere solidale, di accogliere, integrare e valorizzare le diversità -di genere, di cultura, di competenza...-, di mettere in rete le proprie risorse nell'ambito di un patto che, in questo caso, assume la veste di un piano e di un accordo di programma.

La legge 285/97 ha realmente modificato l'idea di infanzia, ma anche il ruolo dei servizi, delle istituzioni, della società civile nei confronti dei cittadini più giovani, ha reso obbligatorie contaminazioni tra sociale e sanitario, tra scuola e giustizia...tra pubblico e privato, tra profit e non profit. Dopo la legge 285/97 a me pare impossibile pensare che chi si occupa di prima infanzia non debba essere almeno molto curioso di ciò che accade prima, dopo, di fianco... La legge 328/00 Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali cambia il modo di pensare l'intervento sociale: l'attenzione passa dai bisogni sociali al diritto di cittadinanza, dalla riparazione del danno alla promozione del benessere.

Per molti aspetti la legge 328/00 è debitrice alla filosofia della 285/97, anche se poi nell'applicazione si colgono le differenze; ritroviamo qui la centralità del cittadino, e non il richiamo al solo bisogno dell'utente, il richiamo all'individuazione/personalizzazione dei servizi, la sottolineatura della comunità e delle sue capacità e risorse, la necessità della pianificazione partecipata...la valorizzazione del sapere sociale sia esso professionale o "quotidiano".

E' una legge che persegue obiettivi di ben-essere sociale e si sostiene sulla responsabilità condivisa, che costruisce una rete integrata di servizi ed interventi, che individua livelli essenziali di intervento, che propone un sistema di politiche universalistiche.

In applicazione della legge è uscito Il piano degli interventi dei servizi sociali per il triennio 2001/2003 che individua 5 obiettivi prioritari e si pone

- come 1° obiettivo quello di valorizzare e sostenere le responsabilità familiari e le capacità genitoriali;
- come 2° obiettivo di rafforzare i diritti dei minori e consolidare e rafforzare le risposte per l'infanzia e l'adolescenza.

Due obiettivi e proprio i primi, che non possono a mio avviso non interessare i coordinatori pedagogici...

A livello regionale la delibera consiliare n. 246/01 traduce a livello locale le normative ed avvia i Piani di zona. Effettua inoltre una scelta: scorpora dal fondo sociale indistinto 7 miliardi da investire sulla gestione dei servizi alla prima infanzia.

Nei prossimi mesi si avvierà, per la prima volta in modo così organizzato e strutturato, un percorso di pianificazione sociale, ma, attenzione, per sociale non intendiamo soltanto "assistenziale", intendiamo il campo delle politiche che "tutela il diritto al benessere, a sviluppare e conservare le proprie capacità fisiche, a svolgere una soddisfacente vita di relazione, a riconoscere e coltivare le risorse personali, a essere membri attivi della società, ad affrontare positivamente le responsabilità quotidiane".

## 2 Sul piano tecnico

Le leggi che ho richiamato implicano, sul piano tecnico il rimando a parole chiave: partecipazione, coprogettazione, cooperazione, accordo, rete, integrazione... fondano una nuova cultura ed una nuova pratica delle politiche sociali, ma è una cultura non nuova per le politiche educative, molti di questi concetti sono rintracciabili nella pratica educativa dei servizi alla prima infanzia.

Altre parole quali: qualità, equità, sussidiarietà, solidarietà, sono invece "più nuove" per tutti, almeno da declinare in pratica, e sono rivolte a tutti coloro che operano in rapporto con le persone.

Vorrei proporre alcune domande al gruppo per esprimere ciò che penso e cercare assieme le risposte che più ci convincono:

- Quali contaminazioni ci hanno portato oggi qui a ragionare di "socio - educativo"?

Io credo la storia, l'esperienza nei servizi ed una certa dose di realismo. "Cura" ed "educazione" sono un insieme inscindibile per chi si occupa di bambini piccoli. Farei fatica persino a pensare un prendersi cura che non sia anche educativo oppure un educare senza prendersi cura nel nido, ma lo stesso potrei dire di molti altri servizi: centri socio-riabilitativi per disabili, interventi con ragazzi a rischio, di disagio o di dipendenza...anche chi opera in questi servizi programma e verifica il proprio intervento, si prefigge obiettivi, struttura spazi, tempi, attività, si confronta in gruppo, e con le famiglie, predispone progetti individualizzati, documenta, valuta...spesso ha un supporto pedagogico.

Dicevo "la storia" perché nel tempo io ho visto crescere i punti di contatto e appunto le contaminazioni. I nidi da tempo sono divenuti un ambito di prevenzione efficace ed un servizio in cui, non a caso, bambini disabili hanno spesso la precedenza nell'accesso, nei servizi alla prima infanzia ho spesso visto grande capacità, interesse e disponibilità ad accogliere e sostenere i bambini in difficoltà e le loro famiglie. D'altra parte ai servizi sociali è chiesto sempre più, anche dalle leggi che ricordavo prima, un intervento di prevenzione, l'attenzione alle difficoltà normali della vita, la messa in rete delle risorse della comunità nel suo complesso...Oggi credo che la necessità di confronto e

scambio tra i servizi sociali ed educativi sia sentita da entrambe le parti e che la "lingua" che i servizi parlano sia oggi molto più simile.

Oggi, -diversamente da quanto accadeva alcuni anni fa quando i Comuni si occupavano molto di "nidi" ma delegavano massicciamente i servizi sociali-, assistiamo alla espressione di una volontà più decisa e diffusa da parte dei Comuni di essere soggetti centrali nelle politiche sociali e pertanto ad una occasione reale di integrazione delle "forze in campo" per il benessere complessivo della comunità locale.

- Ma quali vantaggi e svantaggi porta con sé questa contaminazione?

Naturalmente io penso ci siano dei buoni motivi per ipotizzare un coordinatore pedagogico che si occupa di socio-educativo da 0 a 18 anni.

Innanzitutto credo che ci sia bisogno di tutelare i cosiddetti minori perché sono pochi e questo è un elemento di rischio. In Italia, ed in particolare nella nostra Regione, l'indice di vecchiaia è altissimo mentre l'incidenza dei minori è molto bassa. I bambini quasi non si vedono per strada, non si sentono, non votano... Non è un caso che oggi i dati ci dicono che a fare le spese degli squilibri distributivi del Welfare siano proprio i bambini. Non credo che possiamo accontentarci di far stare bene quella percentuale -vi ricordo che dove è alta è comunque attorno al 30%- di bambini che accogliamo nei nidi...

Tutelare i diritti dei bambini vuol dire anche tutelare la loro possibilità di essere bambini, di vivere in un mondo reale che può essere frequentato, usato anche dai bambini, non solo costruire per loro delle belle strutture...vuol dire aiutare gli adulti, che di bambini ne incontrano sempre meno, a recuperare una funzione educativa di trasmissione di cultura, di saperi, di valori...

Il coordinatore pedagogico è figura abituata a fare tutto questo tenendo comunque al centro del suo lavoro il bambino e con lui la sua famiglia e la comunità in cui vive e a farlo in un ambiente complesso di relazioni tra persone e istituzioni. E' un professionista capace di sostenere il percorso metodologico di pianificazione e verifica, proprio quel percorso che si sta avviando nel sociale con i piani di zona. E' capace di sostenere la qualità dei servizi senza scambiarli per l'obiettivo finale, sapendo adoperarsi per mantenere la flessibilità e, dove è necessario, modificando i servizi perché siano più rispondenti alle esigenze, che cambiano, degli utenti.

Per un coordinatore pedagogico allargare le proprie competenze da 0 a 18 anni e "tra cura e educazione" può comportare anche svantaggi o difficoltà; la prima che viene in mente è quella di diventare un pò dei "tuttologi", ma forse a questo si può ovviare mantenendo una conoscenza specifica su un argomento e avendo un sapere diffuso sul resto, oppure pensando che qualcuno si dedichi all'insieme della "rete dei servizi" e qualcun altro ai diversi servizi in modo specialistico.

Molte sono le sfide che abbiamo davanti se usciamo dal guscio di un servizio

per cercare di garantire ai bambini ed agli adolescenti condizioni positive di crescita; molti e diversi sono i bisogni dei bambini immigrati, dei bambini che hanno famiglie monoparentali, o conflittuali o peggio maltrattanti... L'elemento di criticità che io trovo particolarmente difficile da affrontare è rappresentato dalla necessità di coniugare qualità ed equità. Siamo abituati a chiedere e a dare "il meglio" per quel 30% di bambini di cui ci occupiamo, ma in una logica di equità dobbiamo allargare il ragionamento al restante 70% ed anche a tutti i ragazzi dai 3 anni in poi...: è una prospettiva tanto difficile quanto, credo, necessaria. Per questo invito i coordinatori pedagogici a rimettere in gioco le proprie competenze "in lungo e in largo".





# I "SAPERI" NELLA PROFESSIONE DEL COORDINATORE PEDAGOGICO



## Maddalena Tedeschi\*

Con il mio intervento auspico di creare un confronto e un approfondimento intorno al ruolo, all'identità ed ai saperi del coordinatore pedagogico. Penso all'incontro di oggi come ad un momento di monitoraggio e studio tra colleghi per riflettere intorno ad aspetti specifici dell'identità del coordinatore.

Un 'mestiere', quello del coordinatore pedagogico, con alle spalle una lunga storia, come ieri ci ricordava Lorenzo Campioni, storia di generazioni di pedagogisti che oggi, riconosciuti nella loro competenza, sono invitati ad orientarsi in altri servizi ed anche ad orientare la nascita di nuovi o diversi servizi. Si pone, pertanto, una prima domanda che auspico venga ripresa nella discussione del gruppo: quale idea di coordinatore pedagogico intendiamo sostenere? Quanto avvallare il profilo del coordinatore pedagogico accogliendo in tutto l'idea di un ruolo che si spende direttamente nella costruzione e nel coordinamento di altri servizi o quanto realizzare prestiti di saperi e di competenze del pedagogista come figura di rete per generare altre figure analoghe, ma con specifici differenti? Credo che questa sia questione da capire e da discutere.

Veniamo allo specifico del mio intervento: i "saperi" nella professione del coordinatore pedagogico. Titolo ambizioso in quanto definire "i saperi" oggi necessari e fondanti una professione mi pare complesso e al contempo epistemologicamente impegnativo. Proverò tuttavia a introdurre il tema oggetto del dibattito di questo gruppo attraverso l'individuazione di un percorso narrativo, come pretesto per comprendere con più consapevolezza i significati connessi.

La relazione si struttura intorno a quattro capitoli:

- Il contesto culturale.
- La costruzione di nuovi paradigmi della conoscenza e lo specifico dell'approccio del pedagogista.
- I "motori" ai saperi del pedagogista.

---

\*Coordinamento pedagogico del Comune di Reggio Emilia

- Professione "pedagogista": genesi ed evoluzione.

### Il contesto culturale

Questo tema è già stato affrontato ieri nella relazione di Viviana Tanzi, ma penso sia utile riprenderlo anche oggi. Perché è necessario attraversare il contesto culturale per definire i saperi nella professione del coordinatore pedagogico?

Perché tutte le professioni che hanno come "oggetto" la persona, l'individuo e il soggetto, contestualizzato all'interno di una comunità, non possono prescindere dall'individuare una cornice di sensi, anche se parziale; è infatti nell'essenza stessa "dell'oggetto/soggetto di studio", cioè la persona, la relazione con il contesto, l'interdipendenza tra il singolo e la comunità, il singolo e lo spazio-tempo più largo in cui avviene la sua formazione.

La formazione soggettiva dell'uomo si realizza all'interno di una idea di cultura che si sostanzia nel patrimonio di conoscenze acquisite e maturate dal singolo e dalla umanità nel suo complesso - la scienza, l'arte, ecc.-, in relazione all'insieme di credenze, di comportamenti e di convenzioni coltivate e trasmesse nelle generazioni, cioè la morale, il diritto, la religione, ecc. Inoltre l'uomo che si costruisce dentro e in relazione al suo tempo non può essere a sua volta "guardato" se non attraverso chiavi interpretative di avvicinamento al suo contesto di vita.

Ora proviamo ad individuare alcune emergenze del nostro tempo. Le scienze contemporanee hanno disassato le vecchie concettualità intorno ai saperi e alle discipline e al contempo alle procedure di apprendimento, modificando i valori attribuiti ai contenuti e alle modalità della conoscenza stessa. Le ricerche e le acquisizioni scientifiche hanno irrimediabilmente messo in crisi l'idea di scienza, l'idea di verità, l'idea di disciplina in sé valida ed autocentrata per aprire ad uno scenario complesso quello di un "universo incerto". Questi spostamenti concettuali insieme alla nuova dimensione della rete ipermediale globale di informazioni, immagini, suoni che pare avvolgere l'intero globo in una "noosfera mediatica", realizzando un doppio virtuale "del mondo reale", richiedono altri nuovi paradigmi, di interdipendenza e di interlocutorietà.

Ancora, le relazioni di criticità tra ciò che pare reale e ciò che ci presenta la tecnologia, - le realtà costruite dalla e nella tecnologia- ma anche il nomadismo - la maggiore mobilità delle- di persone, le ricerche di nuove identità locali e globali allo stesso tempo, gli avvicinamenti ad una cultura nomade come possibile prospettiva, sono elementi che tratteggiano un contesto complesso, composito, al suo interno contraddittorio e magmatico.

Ci pare di poter dire che la "mediatizzazione digitale" dei saperi e della società, ha generato un radicale ripensamento delle nozioni fondamentali della nostra tradizione culturale e filosofica. Sentiamo che stiamo rischiando la saturazio-

ne, quasi un'anestesia sensoriale, siamo alla ricerca di identità e al contempo temiamo la perdita o assenza di identità.

Tutto questo è forse quello che più da vicino ci riguarda come pedagogisti pur riconoscendolo dentro a scenari larghi che coinvolgono economia, scienza, cibernetica; segna un processo filosofico e culturale di passaggio dal paradigma moderno, a quello postmoderno/ipersmoderno. Quindi da un paradigma caratterizzato dall'idea dell'unità, da una fede incondizionata nel progresso, nella tecnica, nella scienza e nello sviluppo economico, ad uno che si fonda sull'idea della molteplicità, accedendo a concetti quali incertezza e rischio insieme ad un paradigma che fa riferimento ad una esperienza umana che si costruisce tra concreto e virtuale.

Lo spostamento delle teorie psicologiche, dell'apprendimento, dal cognitivismo al socio-costruttivismo all'interno di una epistemologia della complessità, ha anch'esso modificato strutturalmente l'approccio alla dimensione della conoscenza e del sapere. Sapere e conoscenza sono due concetti vicini, in divenire, dimensioni plastiche capaci di costruzioni verso nuovi significati che nascono dalla consapevolezza degli intrecci tra il contenuto, il processo di apprendimento ed il contesto dove il processo si realizza.

Le questioni fin qui sinteticamente attraversate pongono allora l'ascolto e l'interpretazione della contemporaneità come una strategia ed anche una finalità che il pedagogo si deve dare al fine di interpretare i contesti politici, sociali, culturali del nostro tempo, per coglierne i tratti emergenti e di conseguenza produrre scelte culturali e pedagogiche, che possano aggiornare le teorie e le pratiche di servizi (nidi e scuole), laboratori del sapere e della convivenza civile e democratica.

E' questa adesione al contesto che consente di essere in relazione con il proprio tempo, non seguendo mode o attualità, ma respiri più larghi che in modo insostituibile creano dialogo con gli altri. L'adesione al contesto consente anche la coniugazione del livello del metapensiero con lo sguardo educativo, dimensione che è in grado di tenere dentro anche la dimensione politica.

Ora se è questo l'immaginario a cui facciamo riferimento, pensando ai saperi che devono appartenere al pedagogo, diventa necessario non stringere il sapere, o meglio i saperi, dentro a discipline chiuse e specifiche quali la pedagogia, la psicologia, la filosofia, la sociologia che pure devono essere padroneggiate da chi pratica questo mestiere, ma piuttosto creare solidarietà tra i diversi ambiti del sapere. Questa strategia favorisce l'attivazione di approcci transdisciplinari, che possano rompere con una cultura settoriale, specialistica, frazionata, assolutamente non adeguata e non pertinente all'incontro con le problematiche larghe, complesse, della nostra contemporaneità.

La costruzione di nuovi paradigmi della conoscenza e lo specifico del-

### L'approccio del pedagogo

L'approccio di pensiero alla professione di pedagogo chiede, come ho detto, una sensibilità alta ai mutamenti, una capacità di cogliere indizi e di produrre anticipazioni. È abitare le dimensioni del limite, lavorare sul confine tra il dato e l'incerto, tra i valori che orientano e l'indefinito della pratica. È un lavoro che pone al centro la relazione e la costruzione comune come strategia e come fine, pretende la relazione sia con altri professionisti, compresi gli operatori dei servizi, sia con le famiglie ed i bambini.

Questo pone la necessità di nuovi paradigmi conoscitivi attorno ai quali strutturare i propri saperi e le proprie azioni ponendo in dialogo concetti, contenuti e procedure. È accedere alla definizione di paradigma come "forma mentis", alla quale il pedagogo fa riferimento, cioè una "forma mentis" interrogante le tematiche che sono a sfondo dell'intero campo di indagine del suo lavoro quali:

- l'educabilità dell'uomo,
- l'idea di formazione e di apprendimento,
- la relazione tra individuo e comunità.

Lo "sguardo" che orienta il pedagogo nella costruzione della sua professione è quello di ancorare il proprio fare (azione e pensiero) a valori che possono orientare, dare forma, riconoscibilità e condivisibilità alla sua azione e attraverso i quali valutare i processi e gli esiti. Valori quali: l'accredito culturale al bambino, ai bambini, alla famiglia, alle famiglie, agli insegnanti, come soggetti titolati a produrre ed esprimere cultura. Al centro si pone l'idea di un bambino "a testa in su" impertinente, scomodo, che ascolta, sceglie, comunica e interpreta l'oggi, che abita il contesto. È un'idea di infanzia che tiene dentro l'idea di uomo, di donna, di bambino con i propri valori e gli sbilanciamenti verso il futuro.

Connesso a questo il valore della democrazia culturale, che si avvale del principio della valorizzazione e dell'ascolto

- degli uni nei confronti degli altri,
- dei saperi nei confronti di altri saperi,
- di individui nei confronti di altri individui,
- di comunità nei confronti di altre comunità.

Una democrazia dei saperi, che tiene quindi dentro di sé la democrazia delle emozioni e la democrazia interpersonale, richiede capacità di ascolto, ma anche di realizzare una sintesi che si radichi nel paradigma della conoscenza complessa sistemica.

Le neuroscienze testimoniano che ogni cervello del bambino e dell'uomo è irripetibile, plastico; ognuno è capace di elaborare di costruire conoscenza attraverso processi autonomi e personali che si attivano nella relazione con altri, con il contributo indispensabile della sfera emozionale ed affettiva.

Greespan ci dice "Le prime idee che abbiamo su un determinato argomento sono generate dalle categorie affettive che costituiscono l'architettura della nostra mente e solo in seguito vengono analizzate dal punto di vista logico". E' nella comprensione dell'altro e nella costruzione e rivisitazione del proprio pensiero per accogliere il punto di vista altrui, che si genera un pensiero "pre-disposto al cambiamento", un pensiero generativo e generatore di possibilità nuove.

La ricerca epistemologica alla quale far riferimento è quella che richiama la razionalità costruttiva e democratica che elabora teorie coerenti con le loro organizzazioni, che connette idee e prassi, che contiene spazi di criticità, possibilità d'errore - margini di argomentazione generatrici di idee che consentono variazioni di punti di vista.

L'intento e l'animo del coordinatore possono essere quelli di spingere il pensiero e l'approccio verso un nuovo paradigma che si nutre di relazioni, di conversioni, di congiunzioni, di prefigurazioni, un paradigma che nasce dentro la cultura scientifica e si avvale della contemporaneità multiculturale per integrarsi.

Le procedure di cui ci si può avvalere tendono alla vigilanza verso noi stessi, verso il nostro pensiero per realizzare continui dialoghi tra razionalità e passione, tra osservazione e ideazione verso un metalivello di elaborazione. E' necessario che il pedagogo promuova una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali per inscrivere in essi le conoscenze parziali.

La supremazia di una conoscenza frammentata nelle diverse discipline rende spesso incapaci di effettuare il legame tra le parti e la totalità, e deve far posto a un modo di conoscere capace di cogliere gli oggetti, le relazioni nei loro contesti, nei loro complessi, nei loro insiemi. Si propone l'idea di conoscenza come processo migratorio tra il micro e il macro, tra il locale e il globale, tra il singolo e il gruppo, tra il gruppo e la comunità e viceversa, andando oltre le distanze in una sorta di "danza tra le parti" come ci dice Bateson. L'intento è quello di promuovere un pensiero ecologico capace di connettere le parti, gli interlocutori, i punti di vista rispettando le loro originalità e i loro apporti creativi, ovviamente non è un processo facilmente accessibile, richiede le disponibilità e le competenze di ogni attore.

All'interno di questo dibattito, Gergen, propone il concetto e la pratica di dialogo trasformativo, come forma di scambio che tenda a modificare la relazione tra coloro che aderiscono a realtà altrimenti separate e antagoniste - e le loro relative pratiche- in una relazione in cui si costruiscono realtà comuni sempre più salde.

Mi pare questa la mappa di riferimento, la cornice, lo scenario culturale e valoriale che consente al pedagogo di dare e darsi identità.

### I "motori" ai saperi del pedagogo

Ci pare sia, come già detto, un buon approccio quello di porsi domande generative, cercare possibili significati, elaborare possibili comprensioni e maturare parziali consapevolezza destinate a modificarsi nel tempo. Questa modalità di costruzione delle domande rende esplicito il senso del proprio lavoro ed è capace di contagiare le strutture di pensiero degli altri.

Ma quali domande? Domande pertinenti, che certo possono essere all'inizio esplorative, ma che via via si affinano, per circoscrivere zone di indagini e parametri di riferimento. La conoscenza perciò può essere intesa come azione, ma soprattutto attivazione del piano dell'interpretazione e della riflessione, dell'interrogazione permanente. Tutto questo richiede uno sguardo curioso, valorizzante, ottimista nei riguardi del futuro in coerenza con l'etica dell'educazione.

Il pedagogo, come già detto, abita uno specifico di saperi intorno all'idea di bambino, di apprendimento, di scuola, di problematiche educative, ma deve realizzare scambi con altre discipline per arricchire il proprio piano culturale, aggiornare i propri pensieri, orientare i propri saperi intorno ai diversi campi di esperienza. Il pedagogo non può e non deve essere un tuttologo, ma un professionista che elabora intorno all'immagine di bambino, di soggetto/persona con la capacità di individuare anche altri interlocutori.

Forse si potrebbero individuare tre chiavi di accesso, tre "motori" che introducono alla professione del pedagogo sul campo.

1) La ricerca come tensione creativa, come sensibilità ad apprendere, a trattenere la curiosità, l'investigazione, il pensiero ipotetico, il pensiero critico, il pensiero connettivo, il desiderio di approfondire la cultura dell'oggi. Si qualifica in relazione alla cultura del progetto, capace di comunicare attraverso diversi linguaggi, sempre con nuovi quesiti da significare e comprendere. All'interno di questo approccio epistemologico trova spazio il principio d'incertezza razionale, condizione che si mantiene viva grazie alla vigilanza autocritica, alla consapevolezza di sapere produrre una valutazione del contesto e al contempo lettura e rilettura della propria professionalità.

2) La relazione come disponibilità alla comunicazione, come sguardo valorizzante nei confronti dell'altro, come dimensione di ascolto e di comprensione, come vincolo per delineare la propria identità. La relazione va qualificata come interlocutoria ed interattiva, capace di generare un dialogo trasformativo.

3) Il rigore metodologico come modalità del processo di lavoro, del confronto con gli altri è fatto di confronti intorno a dati visibili dove si pongono come vincoli la trasparenza dei pensieri, la sosta attorno ai processi ed ai contenuti, la capacità di interpretare dando forma a ciò che si sta cercando. Uno sguardo che fa della valutazione e autovalutazione motori generativi di nuove conoscenze: le attività auto-osservatrici sono inseparabili dalle attività osserva-



trici, le autocritiche inseparabili dalle critiche, i processi riflessivi inseparabili dai processi di oggettivazione. Rigore nel processo ma anche nelle traiettorie di lavoro e nelle fisiologie temporali, che accoglie il pulsare e il ritmo del percorso in divenire.

La professione del pedagogo: genesi ed evoluzione

Il pedagogo è una professione nata all'interno della nostra Regione a partire dai primi anni '70 e che si è costruita l'identità all'interno dei servizi 0/6. Si potrebbe dire una figura professionale con alle spalle una lunga storia ed una memoria, che la rende ancora contemporanea. Una professione nata all'interno della formazione pedagogica, ma con il desiderio di uscire dallo sguardo rigido della disciplina alla ricerca, fin da subito, di connessioni, di ibridazioni, di prestiti culturali.

Una professione nata dentro a logiche di erogazione di servizi dove teorie e pratiche hanno dialogato e si sono alimentate reciprocamente, cercato combinazioni, organizzazioni, forme, coerenze. Anzi, spesso il pedagogo ha teso alla costruzione di strategie capaci di andare oltre normative rigide, come le finanziarie difficili, per mantenere coerenza all'interno dei servizi. Spesso evitando "tagli" definiti aprioristicamente, che avrebbero costituito forzature sui servizi, per trovare soluzioni più adeguate, pertinenti.

Una professione con un legame di sussidiarietà nei confronti dei servizi, con legami di vicinanza, di contributo, di lavoro comune sui piani pedagogici, gestionali e amministrativi, con operatori, insegnanti, bambini, genitori, amministratori. Un lavoro strutturato attraverso la collegialità, dove il pensiero progettuale, l'ascolto valorizzante delle teorie dell'altro, le procedure di lavoro diventano materia di condivisione per il gruppo.

Sono questi i valori portanti fin dalla creazione del ruolo, che ora non solo sentiamo di ri-confermare e perciò ri-conoscere nuovamente, ma forse di sostenere con maggiore consapevolezza diventando oggi punti di riferimento saldi e specifici dentro a un profilo professionalmente largo e complesso, che nel presente, sul piano legislativo, è invitato ad entrare anche in altri servizi.

Tutto questo è possibile partendo dall'accredito di diritti all'altro, negando interventi esclusivamente terapeutici e riabilitativi, cercando di sentire nella relazione la costruzione fatta insieme delle finalità educative, degli obiettivi didattici. Sono i contesti reali dei servizi che diventano zone di scambio di punti di vista. Si rifugge così dalle parole tecniche, spesso vuote e distanti, attraverso la visibilità e la visualizzazione dell'esperienza stessa, l'individuazione comune dei focus di lavoro, la partecipazione condivisa delle osservazioni, dalle quali si generano traiettorie e orientamenti di lavoro comune.

Il pedagogo tende ad una formazione culturale capace di muoversi in ambiti diversi, di creare ed accogliere prestiti di saperi da altri professionisti, e di

realizzare salti di pensiero concettualizzando l'idea di metafora come qualità del proprio lavoro.

Certo il pedagogo cerca di creare delle buone qualità nei servizi, ma prova soprattutto a mettersi in gioco dentro ad un valore aggiunto, che può essere quello dell'uscire dal possibile fluire indistinto dello sviluppo progettuale per attivare la narrazione del percorso. Come ci dice Bruner, tradurre l'esperienza in narrazione significa dotarsi di uno strumento potente per la creazione di significato. E' scavare, andare oltre al già dato, al consueto, come ci dice Rodari offrire "un panchetto" all'immaginazione per creare metafore interpretative, creare "luoghi potenti" culturalmente e politicamente.

Andando verso la conclusione si potrebbe dire che questa professione che, oggi, si rilegge all'interno di una memoria consolidata e condivisa, può sentirsi ancora pertinente, grazie al rigore metodologico che ha abitato nella condivisione, nella collegialità, nelle strategie di studio e di organizzazioni del lavoro progettuali e in itinere, nella trasparenza dei sensi educativi ricercati. Contemporaneamente nello sguardo ottimista, ma non ingenuo nei confronti del futuro.

#### BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1988), *La realtà inventata*, Milano, Feltrinelli
- AA.VV. (1995), *I cento linguaggi dei bambini - L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Junior
- AA.VV. (1996), *I cento linguaggi dei bambini - Narrativa del possibile*, Reggio Children
- AA.VV. (1995), *Una carta per tre diritti*, Comune di Reggio Emilia
- AA.VV. (1994), *La partecipazione: valori, significati, problemi e strumenti*, Comune di Reggio Emilia
- AA.VV. (2000), *Reggio tutta. Una guida dei bambini alla città*, Reggio Children.
- AA.VV. (2001), *Making learning visible. Children as individual and group learners*, Reggio Children
- AUGE', M. (1992), *Non luoghi*, Elèuthera
- BATESON, G. (1984), *Mente e natura*, Adelphi
- BATESON, G. (1984), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi
- BOCCHI, G. - CERUTI, M. (1992), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli
- BRONFENBRENNER, U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino
- BRUNER, J. (1992), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri
- BRUNER, J. (1996), *I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia*, Comune di Reggio Emilia
- BRUNER, J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli
- CAGLIARI, P. (1996), *Riflessioni sulla continuità Scuola dell'Infanzia-Scuola Elementare*, Comune di Reggio Emilia
- CEPPI, G. - ZINI, T. (1998), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children
- FABBRI, D. - FORMENTI, L. (1991), *Carte d'identità: verso una psicologia*

culturale dell'individuo, Milano, Franco Angeli

FRANCESCATO, D. (1995), *Stare meglio insieme: oltre l'individualismo: imparare a crescere e a collaborare con gli altri*, Milano, Mondadori

GARDNER, H. (1991), *Aprire le menti*, Milano, Feltrinelli

GALIMBERTI, U. (2001), *La lampada di Psiche*, Casagrande

GARGANI, A.G. (1992), *Lo stupore è il caso*, Bari, Laterza

GREENSPAN, S.I. (1997), *L'intelligenza del cuore*, Milano, Mondadori

HILLMAN, J. (2001), *Il piacere di pensare*, Milano, Rizzoli

HILLMAN, J. (1999), *La politica della bellezza*, Moretti & Vitali

KAGAN, J. (1988), *La natura del bambino*, Einaudi

LEVY, P. (1996), *L'intelligenza collettiva*, Milano, Feltrinelli

MALDONADO, T. (1992), *Reale e virtuale*, Milano, Feltrinelli

MANTOVANI, S. (1998), *Nostalgia del futuro*, Bergamo, Junior

MARI, E. (2001), *Progetto e passione*, Torino, Bollati - Boringhieri

MASSARO, D. (2000), *Il filo di Sofia*, Torino, Bollati - Boringhieri

MATURATA H. R.- VARELA, F. (1987), *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti

MELUCCI, A. (1991), *Il gioco dell'io: Il cambiamento di sé in una società globale*, Milano, Feltrinelli

MORIN, E. (1989), *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli

MORIN, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina

MORIN, E. (1987), *Il metodo*, Milano, Feltrinelli

MOSCOVICI, S. - DOISE, W. (1992), *Dissensi e consensi: una teoria generale delle decisioni collettive*, Bologna, Il Mulino

MUGNI, G.- CARUGATI, F. (1988), *L'intelligenza al plurale: rappresentazioni sociali dell'intelligenza e del suo sviluppo*, CLUEB.

NATOLI, S. (2002), *Stare al mondo*, Milano, Feltrinelli

OLIVERIO, A. (1999), *Esplorare la mente*, Cortina

OLIVERIO, A. (1989), *L'arte di pensare*, Milano, Rizzoli

PARISI, D. (1999), *Mente. I nuovi modelli della vita artificiale*, Bologna, Il Mulino

PIAGET, J. (1981), *L'equilibratura delle strutture cognitive: problema centrale dello sviluppo*, Torino, Bollati - Boringhieri

RABITTI, G. (1994), *Alla scoperta della dimensione perduta. L'etnografia dell'educazione in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia*, CLUEB

RINALDI, C. (1994), *I pensieri che sostengono l'azione educativa*, Comune di Reggio Emilia.

RINALDI C. - CAGLIARI, P. (1995), *Educazione e creatività*, Comune di Reggio Emilia

RINALDI, C. (1999), *L'ascolto visibile*, Comune di Reggio Emilia

RINALDI, C. (1999), *I processi di apprendimento dei bambini tra soggettività ed intersoggettività*, Comune di Reggio Emilia

RINALDI, C. (1999), *Le domande dell'educare oggi*, Comune di Reggio Emilia

SPAGGIARI, S. (1988), *La gestione sociale nell'asilo nido*, Comune di Reggio Emilia

VYGOTSKIJ, L.S. (2000), *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza

AA.VV. (1995), *Manifesto sulla progettazione*, Roma, Armando



IL PEDAGOGISTA  
COME FIGURA DI SISTEMA



## Paolo Zanelli\*

### Premessa

L'argomento che introduco, e su cui ci confronteremo oggi, è, sicuramente, cruciale per il futuro dei coordinamenti pedagogici dei servizi d'infanzia, ma anche, sotto diversi aspetti - che preciserò nel corso della relazione -, problematico.

Il pedagogo - è stato più volte ripetuto dai relatori intervenuti ieri - è chiamato a svolgere la sua funzione in un contesto caratterizzato da sempre maggiore complessità, in cui vengono messe in discussione divisioni tradizionalmente date per scontate: socio-assistenziale ed educativo; pubblico e privato; prospettiva pedagogica e prospettiva organizzativo-amministrativa; qualità educativa e qualità gestionale...

Si tratta, pertanto, di un ruolo che deve, certamente, essere ripensato; ma tale ripensamento deve essere, davvero, un'operazione "forte" di pensiero, che tenga seriamente conto dei motivi che, storicamente, hanno portato alla definizione delle attuali funzioni dei coordinatori pedagogici, e non si risolva nell'abbracciare, in maniera acritica, nuove parole d'ordine, oggi di moda, tanto più pericolose, quanto meno ci si sforza di anticiparne/valutarne le conseguenze per i servizi.

Faccio un esempio, che riprenderò, più avanti, in maniera più dettagliata.

Assumere, in maniera non acritica, la direzione di processo da una figura -ma non sarebbe meglio dire "funzione"?- di coordinatore centrata sulla direzione pedagogica dei servizi d'infanzia ad una figura di pedagogo come consulente pedagogico del sistema formativo, giocato a 365 gradi -servizi per l'infanzia e servizi per preadolescenti-adolescenti; servizi educativi, servizi culturali e servizi sociali...-, presuppone avere, preventivamente, valutato l'impatto che tali cambiamenti possono comportare per la gestione (e la qualità) dei servizi d'infanzia e avere deciso che tale impatto è auspicabile, o, per lo meno "sostenibile".

In caso contrario - nel caso, cioè, di un'adesione acritica ad una parola d'ordi-

---

\*Coordinamento pedagogico del Comune di Forlì

ne-, ci si potrebbe trovare, impreparati, a gestire le conseguenze di tale scelta, che si traduce, inevitabilmente, in una attenuazione della direzione pedagogica dei servizi d'infanzia e -nel caso venga fatta coincidere la "funzione" con la "figura" di coordinamento- in una perdita di "specificità" dell'intervento pedagogico stesso.

Organizzerò la mia relazione in due tesi centrali e in cinque interrogativi -che, dal mio punto di vista, si riferiscono ad altrettante questioni nodali riguardanti il tema del pedagogo come figura di sistema-, ai quali proverò dare una prima risposta.

Esplicito subito, per chiarezza, il punto di partenza delle riflessioni che vi proporrò, che è costituito dal modello di coordinamento pedagogico che stiamo costruendo, da alcuni anni, nei servizi d'infanzia comunali di Forlì. Non perché ritenga sia l'unico modello valido -la differenza è sempre un valore-, ma perché penso che il presentare un'ipotesi precisa possa costituire un buon punto di partenza per la discussione, anche divergente, che seguirà.

Vengo alle due tesi.

1. Il "problema serio" del coordinamento pedagogico si pone, oggi, come problema di garantire una "regia pedagogica", per usare un termine utilizzato ieri, del sistema educativo/formativo di un territorio, nel suo complesso -servizi non solo d'infanzia, ma che abbraccino tutta la cosiddetta età evolutiva; servizi non solo strettamente educativi, ma anche socioeducativi; servizi non solo pubblici, ma anche privati... Una "regia pedagogica", infatti, è necessaria per supportare l'azione di governo, propria dell'ente locale, dell'offerta educativa.

A questo punto, prima di passare alla seconda tesi, vorrei, però, fare una precisazione sul concetto di "regia pedagogica", che è un termine oggi molto utilizzato, ma che corre il rischio di rimanere generico e fumoso. Quando parlo di "regia pedagogica" intendo riferirmi al contributo specifico che una funzione pedagogica può, oggi, offrire al governo complessivo dell'offerta dei servizi, educativi e socioeducativi, di un territorio, volto a garantirne la "curvatura pedagogica", per utilizzare un altro termine emerso negli interventi di ieri.

Fare "regia pedagogica", nel senso, sopra specificato, di partecipazione al governo del sistema educativo, implica che la funzione pedagogica abbia:

A) un ruolo, istituzionalmente riconosciuto, nell'elaborazione degli scenari evolutivi del sistema educativo, nella costruzione, cioè, di quella che -negli studi di organizzazione- viene chiamata "vision" del sistema;

B) un ruolo significativo nella progettazione operativa dei servizi e nel controllo dei processi di trasformazione degli stessi.

2. Non bisogna, però, e introduco la seconda tesi, fare confusione di livelli logici fra funzione pedagogica e figure -al plurale- di coordinamento pedagogico-



co, fra coordinamento pedagogico territoriale nel suo complesso e singoli pedagogisti. Ciò che vale per la funzione pedagogica, non vale, automaticamente, per le singole figure di pedagogista. Se si può convenire che la funzione pedagogica, oggi, debba essere giocata a tutto campo, in relazione al governo dell'intera offerta educativa e socioeducativa di un territorio, ciò non deve voler dire che tutti i singoli pedagogisti siano chiamati a fare di tutto.

In un sistema complesso, come quello dei servizi educativi di un territorio, deve essere garantita, sì, la funzione integrativa, ma deve essere garantita anche la specificità pedagogica dei singoli servizi, mediante una diversità di figure di coordinamento; non è pensabile -almeno se si vuole garantire la qualità dei servizi- che il pedagogista dei servizi d'infanzia possa essere, contemporaneamente, coordinatore dei servizi per preadolescenti, adolescenti, figura di "rete" e valutatore della qualità dei servizi del privato, per fare solo alcuni possibili esempi di impegno.

Ciò premesso, prima di proporvi i cinque aspetti nodali che ho individuato, anticipo quella che, per me, potrebbe diventare, oggi, l'ipotesi vincente, in grado di garantire, contemporaneamente, sia l'unitarietà della funzione pedagogica a livello territoriale, sia la necessaria specificità degli interventi, che richiedono figure pedagogiche differenziate: costruire nei territori -anche attraverso l'unione di più Comuni- équipe di coordinamento pedagogico integrate che, nel loro insieme, curino la "regia pedagogica" dell'intero sistema educativo -servizi infanzia, servizi preadolescenti/adolescenti, ecc.-, ma, al loro interno, prevedano figure differenziate, con professionalità specifiche, giocate a livello dei diversi servizi della "rete" territoriale.

Procedo nella relazione introducendo, sotto forma di interrogativi, le cinque questioni che ho individuato come particolarmente significative per l'argomento che stiamo trattando: il pedagogista come figura di sistema.

### 1. Quale "figura di sistema"?

Parlare di pedagogista come "figura di sistema" pone, in via preliminare, una serie di problemi collegati al significato che spesso viene dato al termine.

Per un verso, quando, nei nostri Comuni, si parla di "figura di sistema", nell'immaginario di diversi amministratori e dirigenti amministrativi si delinea, di fatto, una figura tuttofare, una specie di jolly chiamato a risolvere i problemi e a sistemare le emergenze... per cui, con un tocco di levità, si potrebbe parlare di una "figura che sistema" più che di una "figura di sistema". Ci sono nuovi servizi da coordinare? Si attribuiscono nuovi compiti ai pedagogisti dei servizi d'infanzia. I servizi sociali vanno qualificati in termini educativi? Ci sono i coordinatori pedagogici dei nidi e delle scuole che possono assumersene l'onere. C'è il problema dell'emergenza stranieri? Chi meglio dei pedagogisti dei servizi d'infanzia può gestire la situazione in termini educativi corretti? E così via.

D'altra parte, l'idea dominante di "figura di sistema", in campo scolastico, è stata, finora, quella di una figura professionale che svolge un'attività di consulenza rispetto al personale insegnante -soprattutto in relazione a situazioni particolari, quali l'integrazione di bambini con handicap, il disagio scolastico, ecc.- e, contemporaneamente, fa da tramite fra questi e le agenzie e i servizi del territorio. È questa, in particolare, l'idea che si è sviluppata, negli ultimi decenni, nell'ambito del sistema dell'istruzione pubblica.

Salvo esperienze minoritarie di tipo sperimentale, si è inteso, infatti, per "figura di sistema" una figura specialistica -con profilo professionale ben definito, come ad es.: lo psicopedagogo, il documentalista, l'operatore tecnologico, l'esperto di orientamento- che ha il compito di supportare l'attività individuale dei singoli docenti.

Si tratta, quindi, di figure con funzioni di consulenza professionale, non di coordinamento, pensate, prevalentemente, in un orizzonte di "cultura individualistica", come ha evidenziato Piero Romei in alcuni scritti. È sintomatico il fatto che, quando l'istruzione pubblica ha ipotizzato figure di coordinamento di momenti e di processi collegiali, ha preferito, come con l'ultimo contratto, figure deboli, con incarichi temporanei ed aggiuntivi al ruolo docente, quali le "funzioni obiettivo".

Questa premessa è necessaria per chiarire, contestualizzandola, l'idea di "figura di sistema" che ritengo utile per precisare la funzione del coordinatore pedagogico.

Ma, prima di esplicitarla, ritengo doveroso proporre alla vostra riflessione, in relazione a quanto detto sopra, la necessità di dire, senza tentennamenti, due no secchi:

A) No al pedagogo tuttofare, generico, chiamato ad un impegno a 365 gradi, che non tarderebbe a trasformarsi in una figura tappabuchi, senza effettiva possibilità di incidere -pedagogicamente e organizzativamente- nella gestione dei servizi -cosa che richiede la presenza di figure pedagogiche "presenti" e con professionalità specifiche.

B) No al pedagogo come semplice consulente. Tale figura non può essere, istituzionalmente, in grado di garantire né una direzione pedagogica "forte" dei servizi, né una funzione di reale integrazione rispetto al più ampio sistema formativo.

Ora vengo alla definizione, in positivo, di "figura di sistema".

Intendo come "figura di sistema", riferita al ruolo di pedagogo, una pluralità di figure professionali -coordinatore pedagogico dei servizi d'infanzia; pedagogo dei servizi extrascolastici; pedagogo dei servizi preadolescenti-adolescenti; pedagogo dei servizi di "rete", ecc.- caratterizzate, oltre allo specifico professionale, per:

A) ruolo "forte", istituzionalmente stabile, qualificato in senso pedagogico -

con funzioni, per quanto riguarda i pedagogisti dei servizi d'infanzia, sia di coordinamento organizzativo che di direzione pedagogica;

B) mandato istituzionale -e ciò chiarisce la specificazione "di sistema"- di operare come elemento "integratore" del sistema dei servizi educativi di un Comune (territorio), attraverso:

- il farsi garante delle "connessioni" interne ai servizi -direzione/coordinamento pedagogico;
- curare i collegamenti con le istituzioni e risorse esterne al servizio -ruolo d'interfaccia;
- partecipare al governo territoriale dei servizi educativi, garantendo la funzione di "regia pedagogica".

## 2. Quale "sistema"?

Precisata l'interpretazione "forte" data al concetto di "figura di sistema", rimane ancora da chiarire a quale "sistema" ci si riferisca, quando si parla di pedagogista. I livelli di complessità raggiunti dal contesto dei servizi territoriali non ci permette di ragionare nei termini di una concezione univoca di sistema. Per rendere ragione di tale complessità, ritengo opportuno articolare il discorso in termini di (diversi) livelli sistemici -o, come preferisco, contestuali- di analisi.

In particolare, pensando alla fenomenologia rilevabile nei diversi territori, ritengo utile tenere presenti i seguenti livelli:

- A) microcontesto educativo (scuola/nido/nuova tipologia/singolo servizio socioeducativo...);
- B) "servizio" (sistema o contesto costituito dall'insieme di microcontesti educativi e dai servizi di back-office che fanno riferimento ad una direzione unica);
- C) sistema educativo di territorio (che rimanda ai concetti di "rete territoriale" dei servizi educativi o, se si vuole, di "città educativa").

## 3. Quale ruolo strategico per il coordinatore pedagogico?

Precisare il ruolo strategico del pedagogista, nell'ambito del sistema educativo, è di fondamentale importanza per individuare le sue funzioni come "figura di sistema". A tutti è chiaro, infatti, che un pedagogista appiattito sul coordinamento dei microcontesti educativi non potrà avere lo stesso ruolo "di sistema" di un pedagogista che ha la funzione di direzione pedagogica di un servizio complessivo. E ancora: cambierà il ruolo "di sistema" del pedagogista se le sue funzioni prevalenti saranno giocate a livello di costruzione della rete territoriale di servizi educativi, anziché a livello di direzione pedagogica di un servizio, ad esempio, servizio nidi e scuole.

Il ruolo strategico del pedagogista cambia, dunque, in relazione al livello

sistemico -contestuale- in cui viene collocata la sua funzione prevalente. E, insieme al ruolo strategico, cambia anche la "funzione di sistema" che il pedagogo può esprimere.

Di seguito, delinea tre scenari, collegati ai tre livelli contestuali precedentemente individuati.

A. Se il campo d'azione del pedagogo viene previsto prevalentemente a livello di microcontesto educativo, il suo ruolo non potrà essere che debole - analogo, per certi versi, alle "figure di sistema" sperimentate nell'ordinamento scolastico statale- e non potrà esprimere una reale direzione pedagogica. Non potrà neppure svolgere, a mio parere, una reale funzione di "integrazione" nell'ambito del sistema più ampio, e, tanto meno, una funzione di "regia pedagogica", in quanto non potrà, istituzionalmente, incidere più di tanto sull'elaborazione della "vision" -progettazione/riprogettazione del servizio- e sul "governo" dei processi. Si tratterà, in definitiva, di una specie di consulente pedagogico interno. Questa può essere una scelta legittima, ma, allora, dobbiamo essere consequenti e rinunciare a parlare di coordinamento pedagogico e/o di direzione pedagogica.

B. Se il suo campo d'azione viene previsto prevalentemente a livello di Servizio nel suo complesso, ad esempio, servizi d'infanzia, si avrà, probabilmente, un ruolo "forte", istituzionalmente, di direzione pedagogica, con spiccata valenza "integrativa" che si esprimerà in una duplice direzione:

- in relazione ai microcontesti educativi (singoli nidi/scuole/servizi...), attraverso:

- costruzione delle condizioni istituzionali, di contesto, per un buon lavoro delle équipes; sostegno, in particolare, dei processi di autoregolazione del personale. Sarebbe interessante, a questo punto -ma esula dai limiti dell'intervento- precisare cosa significa buon lavoro di équipes e come si dettaglia, in tale direzione, la funzione del pedagogo -formazione del personale, progettazione/riprogettazione del servizio, verifica e documentazione, gestione degli incontri di équipes;

- garantire la coerenza della progettazione locale - dei singoli microcontesti educativi - con i valori e la mission del servizio. Storicamente, per i servizi d'infanzia: garantire le condizioni istituzionali per la costruzione di un contesto educativo di qualità, in grado di sostenere i processi di autonomia e di reciproca collaborazione dei bambini;

- garantire la funzione di controllo dei processi -valutazione/autovalutazione della qualità del servizio e introduzione di cambiamenti migliorativi;

- in relazione all'esterno, attraverso la garanzia del ruolo di interfaccia/connessione fra attività del servizio e servizi e risorse del territorio. In questo caso la direzione pedagogica dei servizi sarà una direzione "forte", mentre il raccordo con l'esterno sarà funzionale, in primo luogo, alla realizzazione di

servizi di qualità; la qualità di un servizio implica anche che questo sia non isolato, ma integrato in una rete territoriale.

C. Se il campo d'azione del pedagogo viene individuato prevalentemente nell'ambito del sistema formativo di territorio, la sua funzione si esprimerà, principalmente, nella partecipazione all'azione di governo territoriale dell'offerta educativa, attraverso, soprattutto, la funzione di "regia pedagogica". Ciò richiede una forte capacità di mediazione - fra servizi diversi e fra i servizi e la direzione - e di negoziazione, mirate a:

- valorizzare le differenze come risorse per l'intero sistema;
- curare i collegamenti/conessioni, attivando percorsi e progetti trasversali fra i diversi servizi;
- garantire il ruolo di controllo della qualità dei singoli servizi, nell'ambito della programmazione territoriale complessiva.

Il ruolo strategico del pedagogo, in questo caso, sarà meno giocato a livello di direzione dei servizi -sarà opportuno sviluppare, contemporaneamente, delle funzioni di integrazione/coordinamento interne ai servizi, analoghe alle "funzioni obiettivo" dello stato?- e più sulla funzione "integrativa" del sistema complessivo.

Oggi si trovano sia situazioni in cui viene accentuato l'aspetto di direzione dei servizi -con i rischi di chiusura organizzativa degli stessi-, sia situazioni in cui viene accentuato l'aspetto di governo territoriale dei servizi -con il rischio di rendere evanescente la figura di direzione pedagogica dei singoli servizi.

Una soluzione percorribile potrebbe essere ragionare nei termini di équipe integrate che comprendano due tipologie di figure di sistema diverse fra loro, ma interagenti, nell'ambito di un unico progetto di costruzione della rete territoriale dei servizi educativi: il coordinatore pedagogico -distinguendo, a sua volta, fra figure di coordinamento dei servizi d'infanzia e figure di coordinamento dei servizi socioeducativi per preadolescenti-adolescenti, con spiccate funzioni di direzione pedagogica, e il pedagogo di "rete", con prevalenti funzioni "integrative" (creare le connessioni fra servizi, ecc.). L'équipe integrata, per garantire una reale "regia pedagogica", deve poter partecipare, istituzionalmente:

- A) all'elaborazione delle prospettive di sviluppo del sistema dei servizi (vision);
- B) al governo/controllo dell'offerta educativa.

Questa è la soluzione che si tenta di percorrere, attualmente, nel comune di Forlì.

4. Quale ruolo "di sistema" del pedagogo in relazione ai diversi livelli contestuali ?

Le funzioni del pedagogo come "figura di sistema" si specificano in relazione ai diversi livelli contestuali di analisi precedentemente individuati.

A) In riferimento al microcontesto educativo: la funzione è quella, in primo luogo, di organizzare il lavoro delle équipes in modo coerente con il progetto educativo (valori e mission) del servizio.

Ciò esige, ovviamente, che il pedagogo possa partecipare, istituzionalmente all'elaborazione delle strategie di sviluppo (vision) del servizio nel suo complesso e abbia effettivo potere di coordinamento dei processi, senza cui non ci sarebbe reale direzione. Storicamente, ritengo sia opportuno, a questo livello, per quanto riguarda i servizi d'infanzia, dare priorità alla:

- formazione del personale, condotta in una logica di formazione-ricerca, in modo da favorire processi di autoregolazione delle équipes, come elemento fondamentale della costruzione della qualità di un contesto educativo;
- progettazione/riprogettazione di contesti educativi in grado di favorire i processi di autonomia dei bambini;
- valutazione/autovalutazione della qualità educativa, come momento ineliminabile di una costruzione "controllata" dei servizi.

B) In riferimento al "servizio" complessivo, ad esempio, servizio infanzia: la funzione è quella, in primo luogo, di contribuire alla costruzione della "vision" del sistema, cioè delle linee di sviluppo da perseguire -ciò che il servizio dovrà essere e che non è ancora- e di garantire la funzione di governo dei processi educativi.

Ciò implica la capacità di leggere i bisogni emergenti, i cambiamenti in atto nella domanda educativa, di progettare gli scenari futuri e di definire un sistema di controllo che permetta, non solo, di valutare i risultati (feedback), ma di fornire gli elementi per nuove riprogettazioni del servizio (feedforward).

A livello istituzionale, ovviamente, ciò è possibile solo pensando ad una figura di pedagogo con un ruolo "forte" e, quindi, con funzioni di coordinamento/direzione pedagogica.

C) In relazione al sistema formativo di territorio: la funzione principale è quella di cooperare al governo integrato dell'offerta educativa, attraverso le funzioni di "regia pedagogica" e di "integrazione"/interfaccia.

Ciò comporta, in particolare:

- curare gli elementi di interfaccia/connessione fra servizi e risorse del territorio;
- partecipare all'elaborazione delle linee di sviluppo dei servizi (vision) a livello territoriale;
- garantire la funzione di controllo della qualità educativa dei servizi pubblici e convenzionati.

Un ruolo giocato prevalentemente a livello di rete territoriale dovrà, necessariamente, porre in secondo piano, almeno in situazioni complesse quali quelle dei Comuni di medie - grandi dimensioni, la direzione pedagogica dei servizi. Ciò richiede, probabilmente, una maggiore responsabilizzazione di figure di

coordinamento interne ai singoli servizi o, meglio, nell'ambito di équipes territoriali integrate, una distinzione/specializzazione di compiti e, quindi, la presenza di una pluralità di figure pedagogiche.

5. Quale ruolo del pedagogo (come "figura di sistema") nei processi di governo territoriale dei servizi?

Compito centrale del coordinamento pedagogico, nell'ipotesi proposta, è quello di contribuire, secondo lo specifico pedagogico, e cioè attraverso la funzione di "regia pedagogica", al governo del sistema dei servizi educativi di un Comune, di un territorio.

L'attività di governo implica:

- capacità di anticipare le future direzioni di percorso (vision) di un servizio o di un sistema di servizi e di creare, a monte, le condizioni che orientino l'operatività dei soggetti implicati verso la realizzazione delle mete progettate;
- capacità di utilizzare l'informazione sui risultati ottenuti per introdurre aggiustamenti correttivi nella propria pratica (feedback), nonché per ridirezionare il processo stesso, ciò che chiamo controllo ricorsivo dell'operatività: feedforward.

Elemento indispensabile dell'attività di governo di un sistema, come sopra delineato, è l'utilizzo della valutazione della qualità del servizio al fine di introdurre cambiamenti evolutivi nel servizio stesso. Valutazione e costruzione della qualità educativa di un servizio vanno pensati come un unico processo. Attivare percorsi di valutazione è, infatti, funzionale alla costruzione di servizi di qualità; l'attività di costruzione, d'altra parte, esige la capacità di leggere ciò che viene realizzato, per individuarne le criticità ed introdurvi i necessari correttivi. La valutazione, in questa prospettiva, non è facoltativa; costituisce una condizione ineliminabile di ogni costruzione.

Quanto sopra affermato rimanda, ovviamente, ad un'idea di qualità come processo che coinvolge diversi attori -e, quindi, punti di vista e 'interessi' differenti: dell'Amministrazione, della famiglia, degli operatori, della dirigenza...-, in una logica di negoziazione degli obiettivi, delle risorse e dei risultati. La "regia pedagogica", di cui si è parlato, praticamente, si sostanzia nella partecipazione costruttiva del coordinamento pedagogico ai diversi livelli di valutazione-costruzione negoziale della qualità dei servizi. È la partecipazione alle diverse fasi del processo negoziale che permette di storicizzare il ruolo del pedagogo, superando eventuali velleità di onnipotenza, di cui si è parlato anche in questi giorni.

Cercherò, in questa ultima parte dell'intervento, di precisare meglio l'articolazione del processo negoziale, facendo riferimento ai servizi d'infanzia comunali, la realtà che, in ultima analisi, coinvolge direttamente la maggior parte dei presenti. Il discorso potrebbe, in parte almeno, valere, analogicamente, per

gli altri servizi comunali e, forse, con i necessari adattamenti, per le realtà del privato.

Per quanto riguarda, dunque, i servizi d'infanzia comunali, il processo negoziale di costruzione-valutazione della qualità può essere produttivamente articolato in:

1. negoziazione degli obiettivi strategici e delle risorse;
2. negoziazione degli obiettivi specifici, degli indicatori di risultato e delle modalità di controllo;
3. direzione pedagogica e controllo ricorsivo e partecipato dell'operatività dei servizi.

La negoziazione degli obiettivi strategici del servizio e delle risorse avviene prima dell'inizio del nuovo anno scolastico e coinvolge: amministratori - ruolo politico - dirigenti e coordinamento pedagogico - ruolo tecnico-gestionale - e, attraverso l'analisi della qualità attesa e della qualità percepita, famiglie utenti o utenti potenziali. L'analisi della qualità percepita dalle famiglie, in particolare, può costituire, a questo livello, un potente feedback che permette all'Amministrazione di ridirezionare i processi di progettazione-erogazione del servizio. L'esito della negoziazione è costituito dal PEG (piano esecutivo di gestione) con il quale la Giunta comunale determina gli obiettivi generali da realizzare nel corso dell'anno e le risorse su cui è possibile contare in maniera certa.

In questa fase, il ruolo del coordinatore pedagogico è un ruolo importante, perché è chiamato a collaborare con gli amministratori e con la dirigenza, ove presente, per la definizione della "vision" -ciò che il servizio non è ancora e che dovrebbe divenire- e delle linee strategiche di sviluppo del servizio.

La negoziazione degli obiettivi specifici, degli indicatori di risultato e delle modalità di controllo, cioè la specificazione operativa del PEG, avviene fra dirigenza ed équipe educative, attraverso la mediazione dei coordinatori pedagogici - o direttamente fra coordinamento pedagogico ed équipe, dove la dirigenza è assente -, e può essere articolata per piani di plesso.

In base alla verifica del piano dell'anno precedente, le équipe di plesso elaborano le nuove proposte di piano articolate, a scopo esemplificativo in:

- analisi delle criticità;
- individuazione di obiettivi di plesso - di mantenimento, di consolidamento, di miglioramento;
- elaborazione di progetti di miglioramento;
- predisposizione di un piano formativo di plesso;
- definizione di modalità e strumenti di controllo.

La proposta di piano viene negoziata con la dirigenza del servizio, o direttamente con il coordinamento pedagogico, ove la dirigenza non esiste. La negoziazione, in questa fase, deve mirare, da una parte, a garantire la congruenza del singolo piano con gli obiettivi strategici del servizio e, dall'altra, a



valutare la compatibilità delle proposte in termini di risorse economiche e professionali.

Raggiunta una formulazione coerente con gli obiettivi del servizio e compatibile con le risorse messe a disposizione dall'Amministrazione, il piano viene validato dalla dirigenza - o dal coordinatore pedagogico, ove la dirigenza è assente - e diventa esecutivo.

Il ruolo giocato dai coordinatori pedagogici, in questa fase, è decisivo, in quanto costituiscono la principale mediazione fra servizi e dirigenza, o rappresentano, ove la dirigenza non esiste, l'interlocutore unico dei plessi per l'elaborazione/validazione dei piani di lavoro.

Definito il PEG, compito dei coordinatori pedagogici è quello di garantire le condizioni per una sua realizzazione, nei singoli plessi, in modo conforme con gli orientamenti e le scelte strategiche operate. Il ruolo giocato, in questa fase, non può che essere di direzione pedagogica.

In chiusura, vorrei soffermarmi su di un termine, che ho utilizzato più volte nel corso della relazione, ma che non è un termine abituale per la maggior parte di noi e che può, in alcuni, suscitare fantasie negative: parlo del termine "controllo".

Nelle riflessioni che vi ho proposto, ho utilizzato il termine "controllo" non in senso burocratico, ma nel senso che assume negli studi sulle organizzazioni complesse.

In termini organizzativi, il concetto di controllo equivale, in pratica, a quello di governo di un sistema ed implica:

- progettazione delle politiche, delle strategie e delle pratiche, cioè, elaborazione della "vision" del sistema e sua progettazione operativa;
- valutazione della congruenza della pratica con gli obiettivi programmati, ai fini di una sua correzione (feedback);
- riprogettazione/ridirezionamento dei processi (feedforward).

Da quanto ho appena detto, si potrà comprendere che l'essenza del "controllo" equivale a ciò che ho chiamato "regia pedagogica".

La funzione di "regia pedagogica" è la funzione che deve permettere il controllo permanente del direzionamento pedagogico dell'intero sistema dei servizi educativi dei servizi d'infanzia, in particolare. Questo è il compito e la sfida che ci aspetta, come coordinamento pedagogico, nel futuro prossimo.



# COMMENTO AI LAVORI



## Anna Bondioli\*

Gli interventi di sintesi dei diversi gruppi di lavoro, oltre che la discussione avvenuta ieri nella Tavola rotonda, hanno mostrato la complessità dei compiti attribuiti alla figura del coordinatore pedagogico, molti dei quali appaiono del tutto nuovi, in relazione alle mutate politiche nei confronti dei servizi per l'infanzia che hanno caratterizzato il nostro paese negli ultimi anni; compiti nuovi e difficili da affrontare in quanto la ridefinizione di questo ruolo è quanto mai in fieri e le risposte dei diversi enti locali appaiono spesso difformi.

Per giungere a evidenziare questi compiti nuovi vorrei fare un breve excursus relativo alla storia dei servizi nel nostro paese negli ultimi 30 anni poiché la storia dei servizi è stata, contemporaneamente, la storia del delinearsi del profilo professionale della figura del coordinatore pedagogico, una figura che entra in scena a partire dagli anni '70, in concomitanza con la legge istitutiva degli asili nido e la trasformazione dei nidi OMNI.

1. Sono soprattutto i Comuni, cui la legge delega il compito di riorganizzare il servizio per i più piccini, che cominciano ad avvalersi di questa figura nuova, cui viene assegnato un compito di riqualificazione dei servizi, del loro coordinamento sul territorio, di formazione degli educatori. Nelle realtà più avvedute, quelle in cui l'Ente locale scommette sui servizi per l'infanzia, il pedagogista o coordinatore pedagogico è in quegli anni una figura chiave nel definire la qualità degli asili nido e delle scuole dell'infanzia comunali. Sono gli anni in cui si tenta di delineare e di attuare progetti di educazione che siano peculiari ai più piccini in mancanza di modelli precostituiti e preconfezionati (Bondioli, Mantovani, 1987). Ci si rifà alla ricerca più aggiornata nel campo della psicologia della prima infanzia; si va alla ricerca di esperienze, svolte anche in paesi diversi dal nostro, da cui prendere spunto ma è soprattutto l'inventiva di alcune figure – basti pensare al ruolo giocato da Loris Malaguzzi e da altri pedagogisti storici

---

\*Docente di Pedagogia generale e Pedagogia sperimentale, Università di Pavia

– a produrre in quegli anni servizi di qualità, a sperimentare soluzioni innovative, a socializzarle, a presentarne i tratti essenziali in modo da costituirli come modelli e orientamenti anche per altri (Bondioli, Mantovani, 1987, sezione V. Le caratteristiche di alcune realtà). Il dibattito sui servizi è sia politico – la questione più importante è quella della loro diffusione – ma anche squisitamente pedagogico. Sono ancora gli anni in cui ci si chiede se il “nido” faccia bene o male ai bambini. Sono gli anni in cui si discute su che cosa significa aiutare la crescita di bambini piccoli in una dimensione collettiva. Ci si interroga sul ruolo e sui compiti degli educatori, sulla necessità del coinvolgimento delle famiglie e dei modi per assicurarli, sulle caratteristiche che ambienti per la prima infanzia devono possedere, sul tipo di preparazione professionale degli operatori e sulla necessità della loro formazione in servizio (Cfr. Gruppo nazionale permanente di lavoro e di studio sugli asili nido, 1982, 1984; Mantovani, Musatti, 1983; Musatti, Mantovani, 1983). Ma, contemporaneamente, ci si interroga su altre questioni, relative al rapporto con l’utenza potenziale ed effettiva, sulla necessità di garantire il servizio a chi ne faccia richiesta, sui criteri di distribuzione sul territorio, sulla gestione delle ammissioni e delle liste di attesa. I nidi sono servizi pubblici e assolvono non solo a un compito pedagogico ma anche a bisogni sociali. Da qui la necessità di un’organizzazione di tali servizi che assicuri la risposta a bisogni sociali impellenti quali la necessità di accudimento di fronte al massiccio ingresso delle donne nel mondo del lavoro (Cfr. Gruppo nazionale permanente di lavoro e di studio sugli asili nido, 1982).

Responsabili amministrativi e figure di tecnici pedagogici hanno lavorato in quegli anni in maniera coordinata per riorganizzare i servizi esistenti (nidi ex OMNI) e per aprire nuovi servizi, dando ad essi un’impronta particolare in funzione delle scelte politiche degli amministratori, e della loro traduzione in modelli organizzativi dalla spiccata caratterizzazione pedagogica. Nella definizione, propria di quegli anni, delle caratteristiche di un “buon servizio” per bambini da zero a tre anni, e, soprattutto, nella assicurazione degli elementi atti a garantirle, sembrava necessario che venissero assolte diverse funzioni, buona parte delle quali sono state demandate alla nuova figura del coordinatore pedagogico che cominciava a fare la propria apparizione nell’organico degli enti locali:

- gestione dell’organizzazione interna del singolo servizio
- definizione concordata con i collettivi del progetto pedagogico e monitoraggio della sua realizzazione
- organizzazione della formazione permanente degli operatori
- coordinamento territoriale.

Vediamole una per una (cfr. Restuccia Saitta, 1987).

Gestione dell’organizzazione interna del singolo del servizio. Organizzazione

del lavoro e organizzazione del contesto. Nei confronti del personale il coordinatore definisce orari e turni di lavoro, distribuisce compiti, suddivide le responsabilità; ma definisce anche i raggruppamenti istituzionali (formazione delle sezioni, gruppi di bambini omogenei o eterogenei per età); aiuta inoltre ad organizzare gli spazi in funzione del progetto pedagogico e dei bisogni dei bambini, a scegliere arredi e materiali, ad organizzare le attività in relazione ai piani di lavoro di ciascuna sezione, a impostare modelli di relazione con le famiglie. Questa funzione organizzativa, attribuita al coordinatore pedagogico, richiede un continuo dialogo con i responsabili amministrativi. Il coordinatore rileva i problemi di natura organizzativa e amministrativa che ostacolano la realizzazione del progetto pedagogico e va alla ricerca della soluzioni possibili con il concorso delle figure amministrative.

Definizione concordata con i collettivi del progetto pedagogico e monitoraggio della sua realizzazione. Il progetto pedagogico del nido viene delineato con il supporto di una figura esperta, il pedagogo, che aiuta i collettivi di operatori a mettere a punto esperienze educative consone alle caratteristiche e ai bisogni dei bambini. Tale figura accompagna il gruppo di lavoro nella realizzazione del progetto attraverso incontri di discussione e di verifica in vista di una crescita qualitativa del servizio stesso. Accade spesso che il pedagogo che si occupa di più nidi e scuole dell'infanzia in un certo territorio finisca col dare una propria impronta al servizio nel suo complesso, che acquisisce così una propria definita fisionomia pedagogica.

Organizzazione della formazione permanente degli operatori. Il pedagogo si occupa inoltre della formazione in servizio degli operatori. E' suo il compito di rilevare e cogliere i bisogni formativi e di organizzare l'aggiornamento sia contribuendovi sia direttamente sia individuando figure di esperti.

Coordinamento territoriale. Il coordinatore pedagogico non solo supervede ai diversi servizi del medesimo ente gestore favorendone la continuità e la coerenza dei progetti educativi ma cura anche i rapporti con altri servizi del territorio (scuole dell'infanzia, servizi sanitari, centri di ricerca, ecc.) che vengono visti come risorse per la riqualificazione dei propri servizi e come tramite per la diffusione di una cultura dell'infanzia.

Negli anni in cui i nidi cominciano a diffondersi sul territorio nazionale, a definire la propria fisionomia pedagogica e la propria immagine sociale, in un quadro ancora di diffuso timore nei confronti di un'istituzione nuova, sentita talora come potenzialmente pericolosa da un punto di vista sociale (come potenzialmente disgregatrice della famiglia e/o come negativa per una sana crescita dei bambini), coordinatori e/o pedagogisti svolgono un ruolo preminente nel dare legittimità alla nuova istituzione, nel sensibilizzare l'utenza e l'opinione pubblica ai bisogni dell'infanzia, nel dimostrare la possibilità e la plausibilità di un servizio per le famiglie che si configuri anche come una risorsa di svilup-

po per il bambino, per formare professionalmente il personale promuovendone le competenze relazionali e educative, per individuare soluzioni organizzative che siano coerenti con le linee pedagogiche delle nuove istituzioni. Un compito preminente di promozione della qualità dei servizi che si attua soprattutto attraverso un lavoro di coordinamento e di valorizzazione di risorse umane, di interazione e negoziazione costante con gli educatori, gli esperti, le famiglie, la comunità, i centri di formazione e di ricerca, gli amministratori, i responsabili amministrativi, inseguendo un'idea di "buon servizio" che, attraverso la verifica costante di quanto viene attuandosi nelle proprie realtà, prendendo spunto da soluzioni realizzate altrove, si viene man mano precisando. Si definiscono e si rinsaldano i servizi; si definisce e si rinsalda parallelamente la figura del coordinatore alla cui formazione la Regione Emilia Romagna dedica, fin dalla metà degli anni '80, investimenti finanziari, formativi e di supporto tecnico e che gli Enti locali cominciano a prevedere nel proprio organico come ruolo definito e stabile.

2. Notevoli cambiamenti sono accaduti a partire dagli anni '90 negli Enti locali e nell'impianto dello stato sociale, cambiamenti che hanno fortemente modificato e continuano a modificare il quadro dei servizi per l'infanzia, cambiamenti che impongono una ridefinizione del ruolo del coordinatore pedagogico così come storicamente si è venuto a delineare. Non solo al coordinatore viene chiesto di svolgere nuove funzioni, talora di abbandonare e delegare altre che precedentemente erano di sua competenza, ma i compiti che spesso viene chiamato a svolgere sono più complessi e non ancora del tutto precisati e definiti.

Vediamo quali sono i cambiamenti più rilevanti e quali conseguenze essi comportano sulla definizione, ancora tutta da giocare, della figura del coordinatore pedagogico.

A partire dalla metà degli anni '80 cominciano a venire proposti e realizzati in alcune realtà servizi che, pur destinati alla medesima fascia di età, si diversificano dagli asili nido, sia per finalità che per impianto. Le cosiddette "nuove tipologie" nascono alla luce di una serie di considerazioni di diversa natura.

Da un lato il riconoscimento di una inadeguata diffusione del servizio nido sul territorio: gli asili nido esistenti non sembrano coprire un fabbisogno di servizio che, soprattutto nelle aree metropolitane, appare particolarmente consistente e crescente e di cui sono testimonianza le liste di attesa.

Dall'altro, in alcune indagini della fine degli anni '70 e inizi anni '80, di carattere sociologico che indagano i bisogni delle famiglie in relazione alle caratteristiche delle famiglie stesse, dei tassi di occupazione femminile, delle aree geografiche, si evidenzia come il nido, come risposta ai modelli di custodia richiesti dalle famiglie, proponga un'offerta troppo rigida. Il nido presenterebbe un



modello organizzativo troppo rigido, funzionale esclusivamente a particolari tipologie familiari caratterizzate da certe scansioni dell'orario lavorativo (5 giorni alla settimana, 8 ore al giorno, dalle 8 alle 17, ferie in Agosto). Si creerebbe così un'autoselezione dell'utenza in contrasto con le finalità dichiarate del servizio. Il nido favorirebbe sia le famiglie relativamente privilegiate (medio-alte) in grado di adottare più di una soluzione per l'accudimento dei bambini (nonni, baby-sitter, nido, ecc.), capaci di compensare in proprio la rigidità del modello e, dall'altra, i ceti medio-bassi urbani con un lavoro stabile e garantito (lavoratori dipendenti, soprattutto del terziario). Significative sono al proposito le conclusioni offerte da due ricerche: la prima, di Bianchi e Cacioppo (1981) conclude affermando che "l'uso effettivo del nido appare condizionato dall'esistenza di margini di compatibilità tra la rigidità dell'offerta del servizio – rispetto ad orari, malattie del bambino, ecc. – e la rigidità propria della condizione quotidiana della famiglia, in particolare delle madri: orari di lavoro, distanza abitazione-nido-posto di lavoro e relativi tempi di pendolarismo, ecc."; la seconda, di Ciorli e Tosi (1982) giunge ad ipotizzare che "lo scarso uso del nido non significa di per sé assenza di domanda in questo settore, ma è piuttosto indice della rigidità dell'asilo nido pubblico".

Ancora. La ricognizione, soprattutto a livello europeo, di soluzioni diverse dal nido come risposta ai bisogni di accudimento delle famiglie e di educazione dei bambini, porta a discutere la plausibilità di tali soluzioni in riferimento alle caratteristiche sociali e culturali del nostro paese. Si tratta del sistema delle balie (in Francia, Germania, Inghilterra), sostenute e formate per una certa misura dal servizio pubblico; dei playgroups dove gruppi di madri e bambini vengono affiancati da operatori sociali e animatori ludici, soluzioni per buona parte criticate anche nei paesi di origine (ad esempio nella ricerca di Bruner del 1980) ma che appaiono degne di attenzione per rendere meno monolitica e rigida l'offerta dei servizi anche in Italia (cfr. Andreoli, Cocever, 1988).

Infine, il riconoscimento del costo elevato del servizio nido, costo dovuto soprattutto al pagamento degli stipendi del personale che le leggi regionali reclamano numerosi in relazione al basso rapporto numerico adulto-bambino che vi viene stabilito.

Questa serie di considerazioni, la cui natura, come si diceva, proviene da logiche difformi: necessità di una maggiore diffusione del servizio, bisogno di una maggior flessibilità dell'offerta, riferimento a modelli stranieri, contenimento dei costi, si fondono in una risposta di sperimentazione di soluzioni diverse dal nido che cominciano a diffondersi nelle realtà dove, comunque, il servizio nido appare già sufficientemente consolidato e radicato nella cultura dei servizi. Si tratta in primo luogo dei "tempi per le famiglie" e dei "centri gioco", questi ultimi estesi talora anche ad una fascia di età più ampia relativa a bambini in età di scuola dell'infanzia.

Non è questa l'occasione per discutere dei presupposti pedagogici di questo tipo di servizi, presupposti a mio avviso poco chiari nella loro filosofia di fondo e nelle finalità che si propongono. Ciò che comunque è accaduto è che le cosiddette "nuove tipologie" hanno cominciato a diffondersi senza che, per questo, si contraesse la domanda di nido. Al contrario, essa è venuta crescendo senza una parallela adeguata risposta. Sono mancate analisi dei bisogni, condotte in maniera attendibile, sulla domanda-offerta dei servizi nei diversi territori ed anche la valutazione dell'impatto delle nuove tipologie è stata condotta per lo più in maniera impressionistica. Rimane comunque il fatto che le "nuove tipologie" hanno cominciato ad essere considerate non più come soluzioni sperimentali ma come normali articolazioni di un'offerta diversificata. Al di là delle giustificazioni, ideologiche, pedagogiche, sociologiche addotte per convincere circa la necessità di una loro diffusione sul territorio, credo che il problema del contenimento dei costi, posto dalla trasformazione dello stato sociale, abbia certamente contribuito alla proliferazione di tali "servizi di tipo nuovo" dato che, sommati ai servizi tradizionali, consentivano il raggiungimento di un'utenza più vasta.

E' evidente che in quegli anni la figura del pedagogo veniva ad assumere un ruolo importante non solo nella organizzazione di questi nuovi servizi, ma anche nella formazione e nel sostegno del personale, nel rapporto con le nuove fasce di utenza, e, non ultimo, nella ricerca di soluzioni pedagogiche idonee alle finalità che, pur in maniera spesso imprecisa e confusa, venivano attribuite a queste nuove realtà: di maggiore coinvolgimento delle famiglie nella cura e nell'educazione infantile e di offerta di occasioni ludiche e di socializzazione a un numero più ampio di bambini sotto i tre anni. Non solo. Il compito di coordinamento sul territorio sia faceva più complesso dovendo non solo contribuire alla realizzazione dei nuovi servizi e alla gestione di quelli tradizionali ma anche di individuare delle sinergie, di impianto, di qualità, di professionalità degli operatori, tra i primi e i secondi e di raccordo tra gli stessi nel tentativo di mantenere comunque alto il livello complessivo della qualità dell'intero sistema dell'offerta.

Va comunque notato come, in quegli anni, nonostante alcuni tentativi sporadici, non si sia riusciti a rendere meno rigida l'organizzazione dell'asilo nido che, anzi, veniva consolidando il proprio "modello istituzionale", fondato su un rigoroso rapporto numerico adulto-bambini, su una serie di pratiche di "qualità" ma sempre più considerate dispendiose (cura dei momenti di routine, degli arredi, delle attrezzature, del momento dell'inserimento, della formazione in servizio degli operatori). I pochi tentativi di "nido aperto" sono falliti così come quelli della continuità nido-materna, che avrebbero potuto configurarsi come risposta a nuovi bisogni, a partire da un'estensione dell'offerta entro i servizi tradizionali (cfr. Bondioli, 1987, 1991). Resta comunque il fatto che

l'articolarsi dell'offerta con l'aggiunta delle "nuove tipologie" accanto ai servizi tradizionali, ha visto spesso nella figura del pedagogo il garante e il canale di trasmissione di un "cultura" dei servizi, maturata in quelli tradizionali, da assicurare, per quanto possibile, anche nelle realtà di tipo nuovo (cura degli spazi, degli arredi e dei materiali di gioco, delle capacità relazionali degli operatori da spendersi sia con i bambini che con i genitori).

E', a mio avviso, comunque mancata in quegli anni una riflessione approfondita sulla qualità dei servizi, soprattutto in riferimento alla qualità cosiddetta "intrinseca", quella che va assicurata tenendo presente la finalità educativa dei servizi per i più piccini. E questo perché non si è mai voluto pienamente affrontare e, tanto meno, tentare di sciogliere quel nodo problematico che ha caratterizzato il dibattito sull'asilo nido fin dall'inizio della sua istituzione relativo alla sua configurazione come servizio per le famiglie e/o come servizio educativo per i bambini della fascia 0-3. L'ambiguità a proposito della legge istitutiva non è mai stata sciolta né gli sforzi di operatori e pedagogisti per realizzare nei servizi esperienze di qualità e "buone" pratiche si è poi tradotto in una riflessione spregiudicata sulla plausibilità di tali esperienze alla luce di un'idea nitida e chiara di educazione extradomestica per bambini molto piccoli. Non si è andati al di là, anche nelle realtà più impegnate, del richiamo alla necessità di promuovere le competenze professionali degli operatori e di assicurare buone condizioni ambientali: spazi idonei, sicuri, gradevoli, stimolanti; tempi rilassati e flessibili; alimentazione curata, cure affettuose. Non si è venuta profilando un'idea più precisa di educazione extradomestica per i piccolissimi, un modello pedagogico che fondasse, anche teoricamente, la plausibilità di un'educazione collettiva fuori della famiglia a un'età così precoce, al di là dei bisogni di accudimento espressi dalla famiglia (cfr. Bondioli, 1996). O, se tentativi sono stati compiuti, non sono stati tali da rendere tale idea sufficientemente chiara, leggibile e vincente. Non è un caso che su Venerdì di qualche settimana fa (2.11.01 di Giovanna Casadio) in un articolo dal titolo "Se tremila asili nido vi sembrano tanti", si parla allo stesso titolo di asili nidi, nidi condominiali, nidi aziendali, baby sitter specializzate come soluzioni plausibili alla carenza di servizi sul territorio nazionale e, soprattutto, come risposte ugualmente valide e proponibili per "garantire il diritto di socializzazione, educazione e cura del bambino".

3. Un altro diverso fenomeno ha cominciato a delinearsi più recentemente, all'inizio degli anni '90. Gli Enti locali, anziché aprire nuovi servizi a gestione diretta, hanno preferito, in diversi casi, stipulare convenzioni con cooperative cui delegare l'organizzazione di asili nido o "nuove tipologie" nel proprio territorio. La soluzione, se da un lato sgravava il pubblico da problemi faticosi di gestione del personale e di organizzazione dei servizi, consentendo al tempo

stesso un ampliamento dell'offerta, dall'altro proponeva nuovi problemi relativi alla individuazione dei requisiti che le cooperative dovevano possedere e assicurare per poter essere convenzionate e per il rinnovo delle convenzioni, e relativi anche al tipo di supporto che il pubblico poteva e voleva offrire a queste strutture pur non essendo implicato direttamente nella loro gestione. Il fenomeno, che nella regione Emilia Romagna ha avuto e ha tuttora una notevole consistenza, ha posto in primo piano almeno alcune questioni, oltre ad avere avuto una ricaduta sul ruolo e sui compiti dei coordinatori pedagogici.

La prima concerne i requisiti qualitativi che un servizio deve possedere per poter essere convenzionato. Il modello cui ci si riferisce è, dal punto di vista della caratterizzazione pedagogica, quello del servizio gestito direttamente dall'ente pubblico. Si impone pertanto una riflessione sulle caratteristiche di tale modello, sugli aspetti imprescindibili, sugli standard qualitativi che ne assicurano l'omologabilità a quelli tradizionalmente offerti. Così come si fa strada l'idea della necessità di un controllo di tali servizi che garantisca all'utenza, che li sceglie e se ne avvale, condizioni di qualità accettabili.

La seconda riguarda il sostegno offerto a queste strutture in termini di formazione in servizio del personale, di supporto ad iniziative rivolte alle famiglie e, più in generale, di diffusione di una cultura dell'infanzia a livello dell'intera comunità territoriale. Compiti che il pubblico assolve estendendo le iniziative di formazione e culturali rivolte ai servizi gestiti direttamente ad un'utenza più ampia, di operatori e di famiglie.

La terza è relativa al governo complessivo del sistema dell'offerta dei servizi, sistema sempre più articolato, non solo perché declinato in asili nido e nuove tipologie ma anche perché distinto tra servizi gestiti direttamente e servizi dati in convenzione. Vi è da un lato un problema di rilevazione della domanda di servizio, dall'altro un problema di gestione dell'offerta. Ma comincia anche a farsi strada la necessità di una maggiore trasparenza dei criteri di gestione dei rapporti con l'utenza da parte dell'ente pubblico cui rimane il compito di assicurare ai cittadini il diritto all'assistenza e all'educazione extradomestica dei bambini piccoli.

Questi fenomeni, dicevo, hanno avuto una notevole ricaduta sul ruolo e sui compiti del coordinatore pedagogico. Aumenta il numero di pedagogisti che lavorano nei servizi: accanto alle figure storiche, che, per buona parte cambiano status, assumono compiti dirigenziali, vengono assunti e si formano in questi anni pedagogisti più giovani, non sempre con un inquadramento di ruolo, spesso con contratti a tempo o rinnovabili, talora in proprietà di più enti locali. Di fronte a compiti più estesi e complessi si delinea da un lato la necessità di una figura che coordini dall'interno i servizi, svolgendo soprattutto una funzione di supporto pedagogico che salvaguardi la qualità educativa

dei servizi organizzandone il lavoro, promuovendo la formazione degli operatori, gestendo i rapporti con le famiglie, occupandosi dei rapporti che ogni singolo servizio intrattiene con l'esterno – l'amministrazione, l'utenza, altri servizi del territorio - (si tratta dei compiti "tradizionali" del pedagogo, quelli che abbiamo menzionato all'inizio); dall'altro la necessità di una figura che si occupi dei servizi a un livello diverso, con un'attenzione al sistema nel suo complesso e ai problemi che il governo di tale sistema comporta: rilevazione di bisogni, gestione e individuazione di risorse, salvaguardia e controllo della qualità. Compiti nuovi, dunque, quelli attribuibili a questa figura altrettanto nuova alla cui definizione, credo, anche questo convegno sicuramente fornirà un contributo.

4. Prima di compiere un tentativo di delineare questi nuovi compiti, vorrei soffermarmi su un ulteriore fenomeno che è venuto, in anni recenti, a modificare il quadro dei servizi per l'infanzia. Mi riferisco in particolare a due linee di tendenza inaugurate a partire soprattutto dalla legge 285/97: la prima riguarda una politica destinata non tanto ai servizi, al loro mantenimento e/o alla loro crescita quantitativa e qualitativa, quanto alla risposta a una più ampia gamma di bisogni sociali all'interno dei quali l'accudimento dei bambini in contesti extradomestici nelle forme istituzionali costituisce una preoccupazione non determinante; destinatarie degli interventi sono soprattutto le famiglie, cui viene riconosciuta una professionalità da valorizzare e una capacità di autoorganizzazione dei servizi e risorse secondo linee che possono anche non coincidere con quelle delle tradizionali istituzioni per l'infanzia; la seconda riguarda il coinvolgimento in tale politica del cosiddetto "privato sociale": associazioni, organizzazioni non lucrative, cui viene attribuito un protagonismo non solo nella realizzazione di attività ma anche sul piano progettuale. La "filosofia" di fondo della legge, che fa la sua comparsa prima della ridefinizione legislativa dei servizi tradizionali – gli asili nido – che, come sappiamo è ancora in corso -, di fatto ridefinisce anche il ruolo di questi ultimi collocando l'intera gamma degli interventi a favore dell'infanzia entro un'ottica familistica e privatistica che contraddice, in maniera patente, gli assunti di base che hanno promosso la crescita qualitativa dei servizi per l'infanzia negli ultimi trent'anni, e cioè che non solo è plausibile ipotizzare forme di educazione extradomestica per bambini piccolissimi, ma che tali forme hanno una propria fisionomia specifica che non si esaurisce nella dimensione della cura ma prospetta una vera e propria offerta formativa. Chiunque abbia una qualche esperienza di servizi per l'infanzia sa che, per quanto scadente sia, un asilo nido offre una serie di garanzie che altri servizi non possono offrire: la presenza di un ambiente confortevole, ricco, stimolante, capace di fornire esperienze variare coordinate all'interno di un disegno e in linea con le esigenze di crescita di ciascun

bambino; una progettazione educativa cui consegue un'organizzazione del lavoro negoziata e condivisa da parte dell'équipe educativa; la garanzia della continuità delle cure: figure di riferimento e occasioni di crescita entro un progetto unitario; professionalità degli operatori educativi. Un asilo nido è anche un luogo nel quale il percorso di crescita può essere monitorato, le offerte possono essere ricalibrate in funzione di tale verifica, il progetto pedagogico viene formulato da personale esperto e discusso con le famiglie. Il nido, nelle sue aspirazioni, è un luogo che non solo si preoccupa della crescita dei bambini che gli sono affidati ma che fa dell'educazione dei bambini piccoli una questione di interesse pubblico.

Il protagonismo di questi servizi e della loro cultura – pedagogica e pubblica – è stato fortemente minato da una normativa che dà protagonismo alla famiglia e al privato e confonde, in maniera volutamente ideologica, educazione e accudimento, bisogni del bambino e bisogni della famiglia, professionalità e funzioni genitoriali. Confusioni e ambiguità non certo sciolte, anzi ribadite, anche nella Bozza di disegno di legge sulla riforma dei servizi socio-educativi per la prima infanzia presentata dalla Turco. La centratura della 285 sul bambino e sui suoi bisogni, che non possono certo trovare come risposta le agenzie tradizionali – gli asili nido – ma che appaiono più diffusi: il bambino come cittadino e portatore di diritti, il bambino e le “diversità”, il bambino e il disagio sociale – non fanno altro che riportare il bambino all'interno della famiglia come agenzia che, pur con supporti e aiuti, ne ha la piena e indivisa responsabilità. Paradossalmente, proprio mentre si auspica un più diffuso interesse della società civile nei confronti dell'infanzia, il problema “infanzia” rischia di venire sottratto alla responsabilità pubblica. In tutto questo vi sono risvolti meno ideologici: non ultimo il contenimento della spesa per il welfare che si traduce poi, di fatto, in una dispersione a pioggia di risorse finanziarie su progetti, spesso a termine, il cui raccordo, pur auspicato, è bel lungi dal poter essere facilmente realizzato.

In questo quadro si ridisegnano i compiti degli Enti locali chiamati a un'opera di promozione, di coordinamento, di sostegno e di verifica degli interventi, la cui gestione e offerta, è affidata solo in parte agli Enti locali, alle Regioni, allo Stato, ma, sempre più al “privato sociale”. “Governo del sistema” è diventata una di parola d'ordine ma il suo significato e la sua traduzione in termini di linee politiche ed operative è ben lungi dal trovare risposte univoche. E, di fronte a questa incertezza, anche le nuove funzioni del coordinatore pedagogico, cui, più che ad altri, è demandato il compito di tradurre in termini operativi il “governo del sistema”, appaiono più che mai oscure e confuse. Non è dunque, in questo momento possibile, tentare di definirle in maniera più precisa, se prima non si chiarisce che tipo di ruolo l'Ente locale intende attribuirsi, e questa è una questione eminentemente politica. Quanto esprimerò sono opi-

nioni personali che derivano dal mio sapere pedagogico e dal mio essermi occupata e preoccupata in questi anni di definire la qualità dei servizi per l'infanzia. Quanto dirò tiene anche conto di quanto conosco delle linee di politica di tali servizi della Regione Emilia Romagna. La Regione, con la legge 1 del 2000, e la successiva direttiva, ribadendo il carattere pubblico e la funzione eminentemente formativa dei servizi per l'infanzia, si propone di assicurare da un lato la loro effettiva presenza e accessibilità e, dall'altro di garantirne la qualità educativa attraverso la creazione di un sistema di servizi diversificato – non solo asili nido ma anche servizi integrativi (nuove tipologie) e servizi sperimentali - a gestione mista, pubblica e privata; dunque aumento e articolazione dell'offerta, da un lato, assicurazione della qualità dall'altro. Poco più di un anno fa, nel settembre del 2000, di fronte a un pubblico in parte coincidente, credo, con quello di oggi, avevo dichiarato, nel corso di un seminario organizzato dalla Regione ("Accertare, monitorare, promuovere la qualità dei servizi per l'infanzia: compiti e responsabilità degli Enti locali e delle strutture educative", Bologna, 26 settembre 2000) quali nuove funzioni si delineassero per l'Ente locale nel tentativo di regolare il sistema dei servizi per l'infanzia. Avevo parlato, in quell'occasione di funzioni relative al disegno del sistema, al suo monitoraggio (diagnosi e sviluppo), alla definizione di standard, al controllo della qualità, alla promozione della qualità. Vorrei oggi riprendere quel discorso vedendolo però nella prospettiva delle funzioni e dei compiti che possono essere attribuiti a figure di coordinamento.

La regolazione del sistema dell'offerta richiede, a mio avviso, almeno due tipi di operazioni: da un lato la rilevazione dei bisogni sociali, dall'altro l'individuazione di risorse adatte. Voglio dire che, per poter programmare i servizi sul territorio e inquadrarli entro un sistema, con l'obiettivo di garantire risposte flessibili a un'utenza con bisogni diversificati, è necessario in primo luogo dotarsi di strumenti per la rilevazione di tali bisogni. In termini concreti voglio dire che, per prendere decisioni accorte circa l'articolazione e il disegno del sistema, occorre poter rispondere a domande del tipo: per quali bisogni sociali e per quale tipo di utenza il nido, piuttosto che il centro gioco o il nido part-time o un altro tipo di servizio risulta confacente? E' possibile immaginare di fare a meno del nido incrementando altre tipologie di servizio? Servizi diversi dal nido possono costituire una risposta alla domanda di nido, in situazioni, ad esempio, con liste di attesa? Può un utente potenziale dei servizi decidere in tutta libertà quale tipologia di servizio scegliere, tenuto conto che tale libertà è connessa alla possibilità reale di poterne usufruire? Dunque la rilevazione di bisogni. E il grado di soddisfazione degli stessi, da compiersi in maniera non impressionistica, risulta un compito fondamentale del tecnico addetto ai servizi, cui il decision-maker – il politico – fa riferimento. Ma anche l'individuazione delle risorse risulta altrettanto importante e, soprattutto, del vaglio della loro pertinenza in

relazione alla possibilità di soddisfare i bisogni rilevati traducendoli in una risposta adeguata. Si tratta infatti di valutare quanto un certo bisogno può essere assolto coordinando semplicemente risorse già esistenti sul territorio (associazioni, servizi privati), quanto ciò richieda un ulteriore investimento, ad esempio in formazione delle risorse umane, quanto richieda una riarticolazione dei servizi gestiti in proprio e interventi innovativi al loro interno.

Il monitoraggio del sistema dei servizi, intendendo con questo la raccolta sistematica di dati che forniscano una descrizione esauriente delle modalità di funzionamento e di soddisfazione della domanda (dati ad esempio, sull'utenza servita e le sue caratteristiche, dati su utenza potenziale ed effettiva, relativi alle liste di attesa, ai trasferimenti, agli abbandoni) è un'altra funzione imprescindibile in un'ottica di regolazione del sistema dei servizi nella misura in cui consente da un lato ai responsabili la possibilità di prendere decisioni ponderate assicurando, al tempo stesso, quella "trasparenza" che un servizio pubblico ha il dovere di assicurare e la società civile di pretendere. Ma tale monitoraggio, come, del resto anche la rilevazione dei bisogni, non può svolgersi su una base locale ristretta, per esempio limitata al singolo Comune, e richiede un coordinamento su base territoriale più ampia, provinciale o regionale.

Ma la questione più impellente è quella del controllo della qualità, funzione questa che, più che mai, necessita di essere svolta da chi, nel sistema, ha la responsabilità pubblica di garantire equità nella distribuzione delle offerte. La determinazione dei criteri di qualità, da declinare in relazione agli obiettivi specifici dei diversi tipi di servizi e interventi, da discutere pubblicamente, e il controllo periodico della qualità effettiva, sono ulteriori funzioni proprie del pubblico, che, chiamando in causa questioni di ordine politico e pedagogico, non possono essere demandate a procedure e tecniche valutatorie che nulla hanno a che fare con le caratteristiche, l'impianto, il significato dei servizi per l'infanzia e ne cancellano la fisionomia specifica (cfr. Bondioli, 1999). Ma non solo il pubblico ha il compito di definire in proprio tali criteri – e la Regione Emilia Romagna l'ha già fatto per quanto riguarda i nidi delineando un sistema di indicatori proprio con il concorso delle figure di coordinamento pedagogico (Cfr. Bondioli, Ghedini, 2000) –, non deve appaltare ad altri, che non abbiano un ruolo pubblico, la funzione di verificare la qualità degli interventi e dei servizi per l'infanzia sul suo territorio, non importa da chi siano gestiti e per quali funzioni specifiche siano pensati. E' per questo che penso a un'estensione in questo senso dei compiti dei coordinatori pedagogici, figure radicate nella realtà dei servizi, che ne hanno accompagnato la crescita e l'evoluzione, che sono i portatori di una cultura che non deve andare dispersa, ma che devono anche formarsi a una professionalità nuova maturando competenze nell'uso



di strumenti e nella gestione del processo di valutazione.

E ancora. La questione della tenuta e della crescita qualitativa dei servizi e degli interventi. Se la legge regionale 1 del 2000 non verrà disattesa, ogni servizio dovrebbe essere dotato e avvalersi della figura del coordinatore pedagogico. La presenza del coordinatore pedagogico, oltre alla formulazione di un progetto pedagogico, costituisce uno dei criteri posti alla base dell'accreditamento, un criterio a garanzia di qualità. Come dire che a questa figura viene demandato un compito non tanto e non solo organizzativo ma soprattutto formativo, a presidio della qualità educativa all'interno di ciascun servizio. Questa figura, che ha responsabilità di strutture non sempre gestite direttamente dal pubblico, dovrebbe avere una funzione di garante del rispetto degli standard qualitativi pubblicamente definiti e sostenere, dall'interno, il processo di adeguamento a tali standard e della tenuta della qualità. Un professionista della formazione, dunque, una figura squisitamente tecnica, ma con un preciso codice deontologico che andrebbe specificato e definito. Non un mansionario ma una declaratoria dei doveri professionali, tra cui quello di tutela dei diritti dell'infanzia, della equità di trattamento, della trasparenza delle procedure.

#### Testi citati

Andreoli S., Cocever E. (1988), *Ai confini del nido: servizi per la prima infanzia all'estero*, Bologna, IRPA

Bianchi M., Cacioppo M. (1981), "I servizi che non piacciono allo stato: il caso degli asili nido", *Inchiesta*, 6, 45-61

Bondioli A. (1987), *Verso un servizio per la fascia zero-sei: un'esperienza di continuità*, in Bondioli A., Mantovani S. (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli

Bondioli A. (1991), *Un servizio unificato per l'infanzia: l'esperienza di continuità dell'asilo nido e della scuola materna di Garlasco*, in Catarsi E. (a cura di), *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, Scandicci, La Nuova Italia

Bondioli A. (1996), *Il processo di apprendimento al nido: le offerte formative e il ruolo dell'adulto*, in Terzi N., Cantarelli L., Battaglioli L; (a cura di), *Il nido compie 20 anni*, Bergamo, Junior

Bondioli A. (1999), *Indicatori operativi e apprezzamento della qualità: modi e ragione del valutare*, in L. Cipollone (a cura di), *Strumenti e indicatori per valutare il nido*, Bergamo, Junior

Bondioli A., Ghedini P.O. (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*, Bergamo, Junior

Bondioli A., Mantovani S. (1987), *Introduzione a Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli

- Bruner J.S. (1980), *Under five in Britain*, London, Grant McIntyre
- Ciorli A., Tosi A. (1982), *Famiglia e servizi per l'infanzia*, Milano, Franco Angeli
- Gruppo nazionale permanente di lavoro e di studio sugli asili nido (1982), *Il bambino di fronte ad una famiglia e ad una società che cambiano*, Bergamo, Juvenilia
- Gruppo nazionale permanente di lavoro e di studio sugli asili nido (1984), *Stare con i bambini. Il sapere degli educatori*, a cura di R. Vianello, Bergamo, Juvenilia
- Mantovani S., Musatti T. (1983), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Bergamo, Juvenilia
- Musatti T., Mantovani S. (1983), *Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi*, Bergamo, Juvenilia
- Restuccia Saitta L. (1987), *Coordinamento pedagogico e lavoro di gruppo*, in Bondioli A., Mantovani S. (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli

# APPENDICE 1



# Risultati dell'indagine sui coordinamenti ed i coordinatori pedagogici in Emilia-Romagna. Anno scolastico 2000/2001 \*

## 1. PREMESSA METODOLOGICA

I risultati del presente lavoro sono il frutto di un'indagine condotta dal Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza in collaborazione con i Coordinamenti pedagogici provinciali e con le Province nel corso del 2001.

Per la rilevazione dei dati ci si è avvalsi di tre diversi strumenti, inviati rispettivamente ai comuni, ai gestori privati convenzionati e ai coordinatori pedagogici. Nel primo e nel terzo caso si è trattato di un vero e proprio censimento, o mappatura, della realtà dei coordinamenti comunali e dei singoli coordinatori. Questo ci ha permesso di conoscere più da vicino sia le risorse organizzative (coordinamenti) che quelle umane (coordinatori).

Nel caso dei coordinamenti privati, purtroppo, essendo stata la rilevazione recepita in modo diverso dalle diverse province, non è stato possibile ottenere una risposta omogenea e completa. Questo ha reso la rilevazione parziale, per cui verranno presentati solo alcuni elementi significativi rispetto al materiale raccolto.

Nella prima si analizzano alcuni elementi caratterizzanti i coordinamenti pedagogici dei comuni, quali la tipologia di associazione con altri comuni, quando esistente, la copertura dei costi, il personale addetto, la tipologia e il numero

---

\*a cura di Simona Massaro, Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza, Regione Emilia-Romagna

dei servizi coordinati.

La seconda parte, come già accennato lacunosa, mostra il personale impegnato presso i coordinamenti privati che hanno risposto alla rilevazione, il numero e la tipologia di servizi coinvolti, lo svolgimento di funzioni diverse oltre a quelle pedagogiche.

Nella terza parte, infine, viene presentato il profilo dei coordinatori pedagogici che operano nella nostra regione: titolo di studio, anni di esperienza lavorativa in questo ruolo, tipo di incarico lavorativo, partecipazione al coordinamento pedagogico provinciale ed altre caratteristiche.

## 2. IL COORDINAMENTO PEDAGOGICO COMUNALE

### 2.1 Tipologia del coordinamento pedagogico comunale

Dall'analisi delle schede pervenute al Servizio regionale relative al coordinamento pedagogico comunale, emerge che i comuni coinvolti nel coordinamento pedagogico sono 192 (pari al 56% dei 341 comuni emiliano-romagnoli). La tab. 1 mostra la suddivisione dei Comuni rispondenti per provincia.

La provincia con più comuni interessati risulta essere Reggio Emilia (41 comuni pari al 21,4% del totale regionale), mentre quella con meno comuni è Ravenna (7 comuni pari al 3,6% del totale).

Tab. 1 Comuni con coordinamento pedagogico per provincia

PROVINCIA	Comuni coinvolti	
	N	%
Bologna	47	24,5
Ferrara	17	8,9
Forlì-Cesena	13	6,8
Modena	31	16,1
Parma	18	9,4
Piacenza	9	4,7
Ravenna	7	3,6
Reggio E.	41	21,4
Rimini	9	4,7
REGIONE	192	100,0
Mantova	3	

I comuni che, per il coordinamento pedagogico, sono organizzati in modo "singolo", cioè autonomo, sono 35, pari al 18,2% del totale dei comuni coinvolti dalla rilevazione; i Comuni capofila di un'associazione di comuni sono altrettanti. Quelli associati sono invece 110, pari al 57,3% del totale.

Dalla rilevazione è risultato però che uno stesso comune può essere organizzato, per la gestione del coordinamento pedagogico, in modo diverso (cioè

singolo, capofila o associato) a seconda dell'attività da svolgere (formazione, coordinamento, ecc.): ne sono derivate alcune diverse combinazioni delle tre tipologie di base, che riguardano 12 comuni, per una percentuale sul totale del 6,2% (vedi tab. 2). In particolare, i comuni sia singoli che associati sono 9, pari al 4,7% del totale.

La rilevazione ci ha permesso di conoscere il coinvolgimento di tre comuni della provincia di Mantova associati nel coordinamento pedagogico a comuni capofila emiliani.

Rapportando il numero dei comuni associati a quello dei Comuni capofila ne risulta una media di 3,1 comuni associati per ogni capofila.

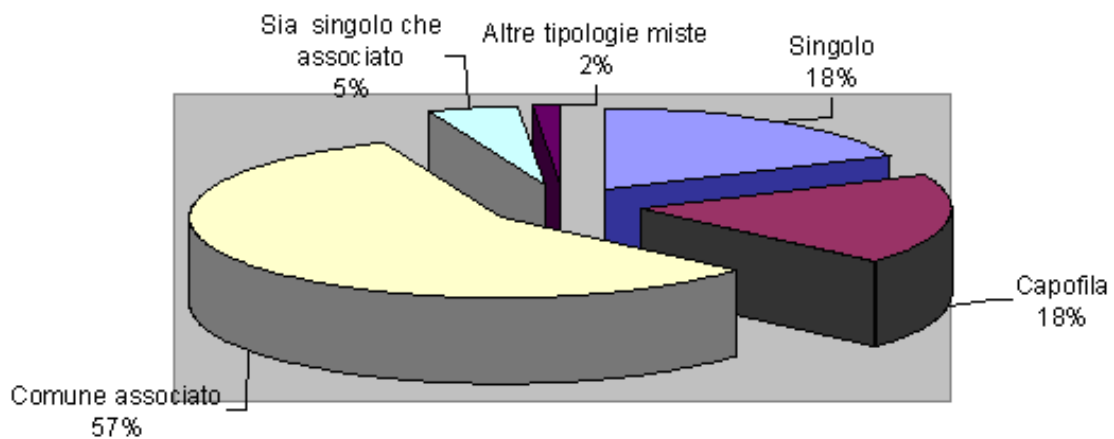
Tab. 2 Comuni con coordinamento pedagogico in Emilia-Romagna per tipologia di organizzazione e per provincia

Rispetto al coordinamento pedag. il comune è organizzato come

PROVINCIA	singolo	capofila	associato*	sia singolo che associato	sia singolo che capofila	sia capofila che associato	sia singolo che capofila che associato	TOTALE
Bologna	8	10	21	6	1	0	1	47
Ferrara	3	3	11	0	0	0	0	17
Forlì-Cesena	2	2	9	0	0	0	0	13
Modena	3	6	20	1	0	1	0	31
Parma	2	4	12	0	0	0	0	18
Piacenza	1	2	6	0	0	0	0	9
Ravenna	2	1	4	0	0	0	0	7
Reggio E.	7	6	27	1	0	0	0	41
Rimini	7	1	0	1	0	0	0	9
REGIONE	35	35	110	9	1	1	1	192
%	18,2	18,2	57,3	4,7	0,5	0,5	0,5	100,0
Mantova			3					3

\*non tutti i comuni associati hanno compilato la scheda; il numero totale è stato ricavato dalle indicazioni dei comuni capofila.

Fig. 1 Suddivisione comuni per tipologia di coordinamento - valori percentuali



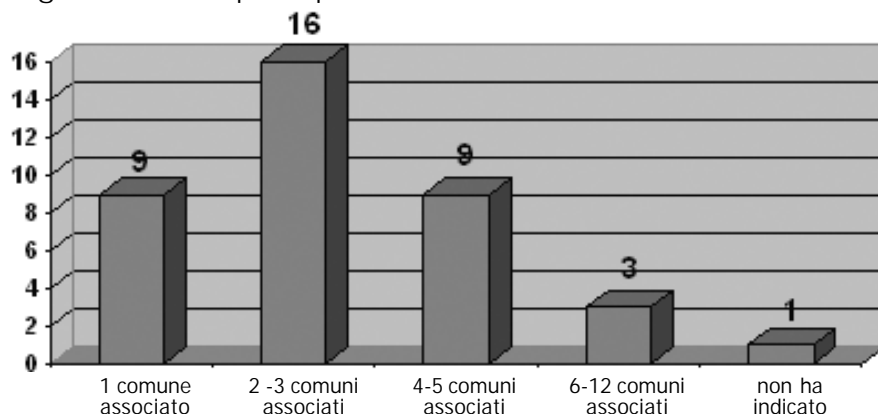
## 2.2 Coordinamento pedagogico gestito in maniera associata

I comuni capofila di un'associazione di comuni per la gestione del coordinamento pedagogico, sia "puri" che "misti", sono complessivamente 38. Sedici tra questi comuni, il gruppo più rappresentativo, pari al 42,1%, è capofila di un'associazione comprendente, in totale, 3 o 4 comuni; 9 comuni, pari al 23,7%, hanno un solo comune associato e altrettanti hanno da 4 a 5 comuni associati. Solo 3 presentano da 6 a 12 comuni associati.

Tab. 3 Comuni capofila per numero dei comuni associati

PROVINCIA	Comuni capofila con...					Totale comuni capofila
	1 comune associato	2 -3 comuni associati	4-5 comuni associati	6-12 comuni associati	Non rilevato	
Bologna	5	5	1	0	1	12
Ferrara	0	1	2	0	0	3
Forli-Cesena	0	0	2	0	0	2
Modena	0	5	2	0	0	7
Parma	1	2	1	0	0	4
Piacenza	0	1	1	0	0	2
Ravenna	0	0	0	1	0	1
Reggio Emilia	2	2	0	2	0	6
Rimini	1	0	0	0	0	1
REGIONE	9	16	9	3	1	38
%	23,7	42,1	23,7	7,9	2,6	100,0

Fig. 2 Comuni capofila per numero dei comuni associati



## 2.3 Dimensioni del coordinamento (personale dedicato)

I comuni singoli, sia "puri" che "misti", sono complessivamente 46. Di questi, 33, pari al 72% del totale, hanno un solo coordinatore che svolge le funzioni di coordinamento. Presso quattro comuni singoli operano 2 o 3 coordinatori, presso altri 6 comuni lavorano da 4 a 8 coordinatori ed infine, presso un ultimo Comune (Bologna) operano ben 25 coordinatori.

In totale, presso i 46 comuni singoli, operano 94 coordinatori pedagogici, con una media per comune di 2 coordinatori ciascuno.



Tab. 4 Comuni singoli per numero di coordinatori

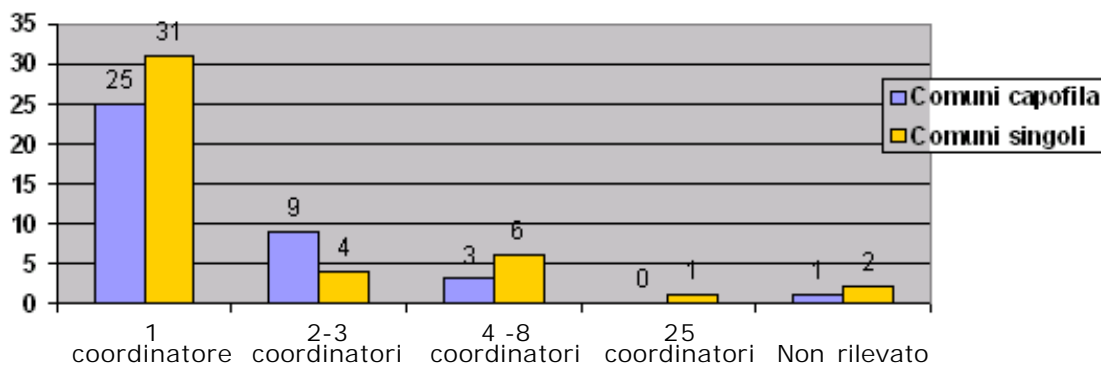
PROVINCIA	Comuni con...					TOTALE
	1 coordinatore	2-3 coordinatori	4 -8 coordinatori	25 coordinatori	Non rilevato	
Bologna	14	1	0	1	0	16
Ferrara	2	0	1	0	0	3
Forli-Cesena	0	1	1	0	0	2
Modena	3	0	1	0	0	4
Parma	1	0	0	0	1	2
Piacenza	0	1	0	0	0	1
Ravenna	1	0	1	0	0	2
Reggio Emilia	6	0	1	0	1	8
Rimini	6	1	1	0	0	8
REGIONE	33	4	6	1	2	46

I comuni capofila sia "puri" che "misti", sono, come già detto, in totale 38. Venticinque di questi, pari al 66%, dispone di 1 coordinatore per seguire il coordinamento di tutta l'associazione dei comuni, 9 hanno a disposizione 2 o 3 coordinatori, e, infine, 3 di essi hanno incaricato 4 o 5 operatori. Complessivamente lavorano presso i comuni capofila, quindi sono a disposizione delle associazioni di comuni, 59 coordinatori, con una media di 1,5 coordinatori per associazione di comuni.

Tab. 5 Comuni capofila per numero di coordinatori

PROVINCIA	Comuni con...				TOTALE
	1 coordin.	2 -3 coordin.	4-5coordin.	Non Rilevato	
Bologna	9	2	0	1	12
Ferrara	2	1	0	0	3
Forli-Cesena	1	1	0	0	2
Modena	4	2	1	0	7
Parma	4	0	0	0	4
Piacenza	2	0	0	0	2
Ravenna	0	1	0	0	1
Reggio Emilia	3	1	2	0	6
Rimini	0	1	0	0	1
REGIONE	25	9	3	1	38

Fig. 3 Comuni singoli e capofila per numero di coordinatori



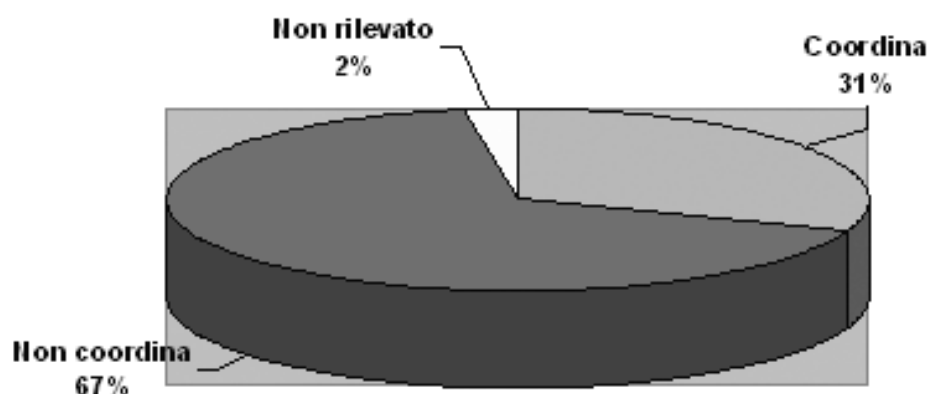
### 2.4 Tipologia dei servizi coordinati

Complessivamente i comuni singoli e quelli capofila sono 82. Il 30%, ovvero 25 comuni, coordina anche, oltre ai servizi comunali, servizi e/o scuole private convenzionate. Un altro 67% non svolge invece questa funzione, mentre per 2 comuni il dato non è stato rilevato.

Tab. 6 Comuni capofila e singoli per coordinamento o meno di servizi/scuole convenzionate

	Coordina anche servizi/scuole convenzionate	Non coordina servizi/scuole convenzionate	Non rilevato	TOTALE
PROVINCIA				
Bologna	6	20	0	26
Forlì-Cesena	2	2	0	4
Ferrara	1	5	0	6
Modena	1	8	2	11
Parma	4	2	0	6
Piacenza	1	2	0	3
Ravenna	2	1	0	3
Reggio Emilia	5	9	0	14
Rimini	3	6	0	9
REGIONE	25	55	2	82
%	30,5	67,1	2,4	100,0

Fig.4 Comuni capofila e singoli per coordinamento o meno di servizi/scuole convenzionate. Valori percentuali.



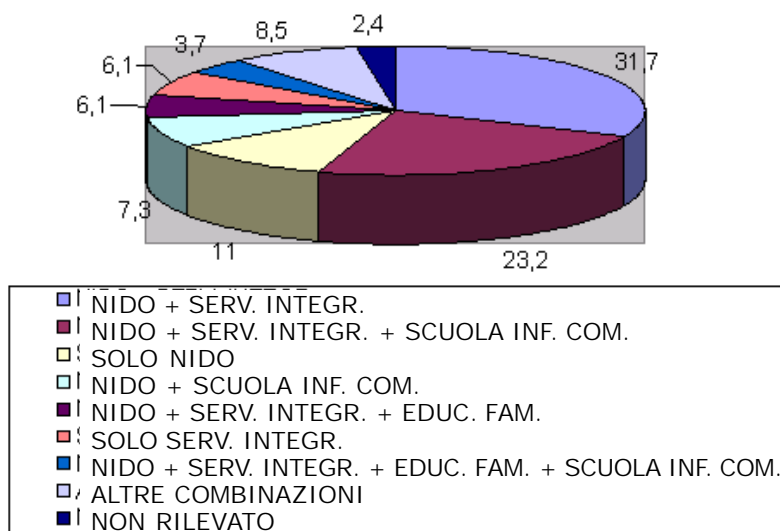
Dall'esame riguardante il tipo e numero dei servizi gestiti dal coordinamento, sia di comuni singoli che associati, risulta, tra i dati più rilevanti, che il 31,7% dei comuni oggetto d'indagine (26 in valore assoluto) coordinano sia il servizio nido che uno o più servizi integrativi, mentre un 23,2% coordina oltre a uno o più nidi, uno o più servizi integrativi e una o più scuole dell'infanzia comunali.

In una percentuale pari all'11% (9 comuni) il coordinamento si occupa solo del nido d'infanzia, mentre nel 7,3% dei casi sia del nido che delle scuole dell'infanzia comunali.

Tab. 7 Comuni capofila o singoli per combinazione di servizi coordinati

Il coordinamento gestisce...	N. comuni	%
Nido/i e servizi/o integrativo/i	26	31,7
Nido/i , servizi integrativi e scuola/e infanzia comun.	19	23,2
Solo nido/i infanzia	9	11,0
Nido/i e scuole infanzia comunali	6	7,3
Nido/i, servizi integr. e educatrice familiare	5	6,1
Solo servizi integrativi	5	6,1
Nido/i, servizi integr., educ. famil. e scuola inf. Comun.	3	3,7
Nido+serv. integr. +scuola infanzia convenzionata	2	2,4
Nido+serv. integr. +sc. infanzia comun. +sc. infanzia convenz.	2	2,4
Solo scuola infanzia comunale	1	1,2
Nido + educ. familiare	1	1,2
Nido + serv. Integr. + educ. famil. + sc. Inf. Conv.	1	1,2
Non rilevato	2	2,4
Totale	82	100,0

Fig. 5 Distribuzione Comuni singoli e capofila per tipologia di servizi coordinati. Valori %



La scheda di rilevazione, per quanto riguarda la tipologia di servizi coordinati, conteneva una domanda "aperta" (cioè con risposta non codificata) che ha dato la possibilità a 23 comuni di indicare quali attività, oltre ai servizi già codificati di cui alla tabella 7, vengono gestite dal coordinamento pedagogico. Le attività indicate, da una o più schede, sono le seguenti:

- attività integrativa - inserimento sostegno handicap;
- centri estivi/servizi per utenti 6-14 anni/monitoraggio centri estivi in convenzione;
- centri ex L. 285/97;
- centri di ascolto;
- iniziative sul territorio per bambini e famiglie;
- progetti formazione permanenti e qualificazione 0-6 anni;
- progetti vari (ex L. 285, progetti adolescenti, handicap, diritto allo studio);

- scuola infanzia statale;
- sezioni nido con gestione educativa in appalto;
- aggiornamenti tematici e progetti di qualificazione;
- sportelli pedagogici/progetto giovani/ludoteca.

### 2.5 Copertura dei costi

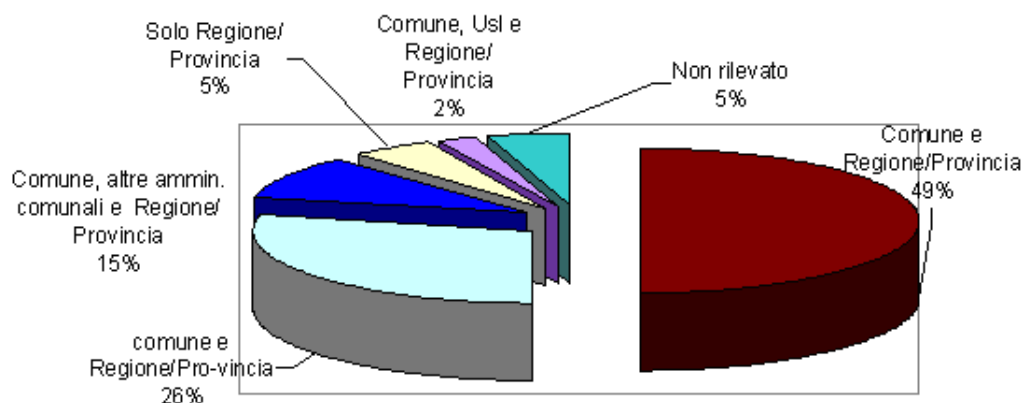
Relativamente alla copertura dei costi del coordinamento, dall'indagine risulta che per quasi la metà (48,8%) dei comuni oggetto della rilevazione, le spese del coordinamento sono a loro totale carico.

Le spese possono anche essere in parte a carico della Regione o della Provincia (avviene per 21 comuni, pari al 25,6% del totale), mentre sono anche a carico, oltre che del comune stesso e di Regione/provincia, di altre amministrazioni nel 14,6% dei casi (12 comuni).

Tab. 8 Tipologia del coordinamento rispetto alla copertura dei costi

Le spese del coordinamento sono a carico...	Totale	
	N	%
totale del comune compilante	40	48,8
del comune compilante e di Regione/Provincia	21	25,6
del comune compilante, di altre amministrazioni comunali e di Regione/Provincia	12	14,6
del comune compilante e di altre amm. comunali solo di Regione o Provincia	4	4,9
del Comune, Usl e Regione/Provincia	2	2,4
Non rilevato	2	2,4
Totale	82	100,0

Fig. 6 Le spese del coordinamento sono a carico di...



## 2. IL COORDINAMENTO DEI SERVIZI PRIVATI

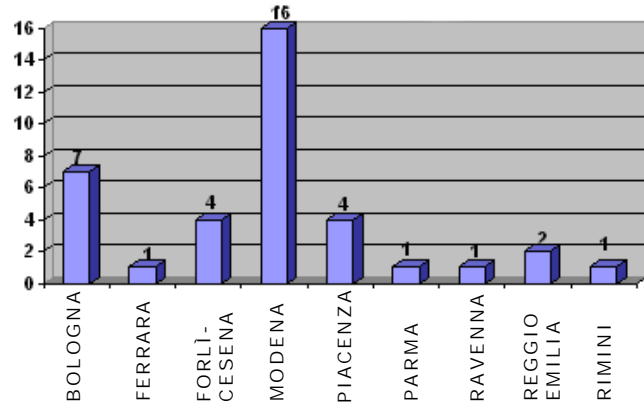
Come indicato in premessa la rilevazione riguardante il coordinamento pedagogico privato è stata caratterizzata da una notevole incidenza di non risposte, con una forte disomogeneità tra le diverse province. I dati che qui vengono presentati si discostano notevolmente, di conseguenza, dalla realtà, per cui verranno presentati in maniera aggregata regionale, anziché per provincia,

ad eccezione della tab. 9 che mostra la distribuzione territoriale delle schede pervenute dagli enti gestori privati.

Tab. 9 Enti gestori convenzionati che hanno risposto alla rilevazione suddivisi per Provincia

PROVINCIA	N
Bologna	7
Ferrara	1
Forlì- Cesena	4
Modena	16
Parma	1
Piacenza	4
Ravenna	1
Reggio Emilia	2
Rimini	1
REGIONE	37

Fig. 7 Enti privati convenzionati che hanno inviato la scheda sul coordinamento pedagogico



La maggior parte dei coordinamenti gestiti da privati di cui ci è pervenuta la scheda, 21 su 37, gestisce il coordinamento attraverso l'incarico ad un solo operatore (tab. 10). Dieci enti impiegano da 2 a 3 coordinatori, e tre ne impiegano da 6 a 8. Tre enti privati, infine, non hanno risposto alla domanda.

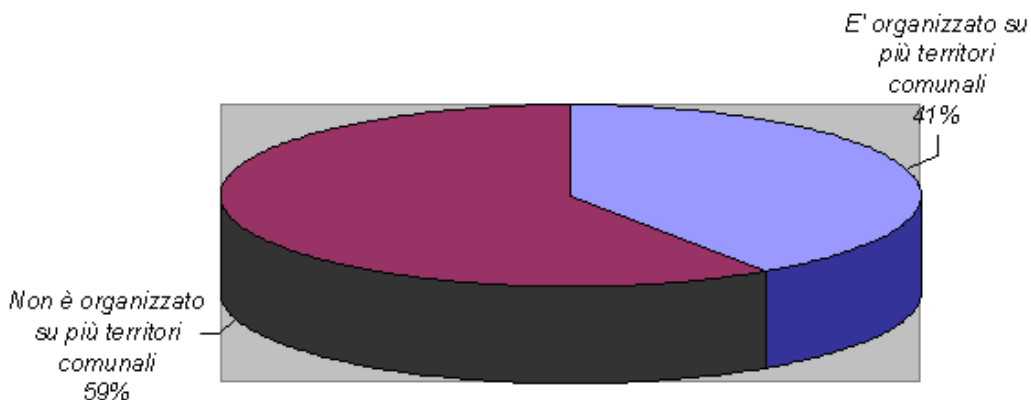
Tab. 10 Enti convenzionati per numero coordinatori del coordinamento

Numero coordinatori	N
1 coordinatore	21
2 coordinatori	8
3 coordinatori	2
6 coordinatori	1
7 coordinatori	1
8 coordinatori	1
Non indicato	3
TOTALE	37

Tab. 11 Enti convenzionati per tipo di organizzazione del coordinamento

Il coordinamento...	N
è organizzato su più territori comunali	15
non è organizzato su più territori comunali	22
TOTALE	37

Fig. 8 Organizzazione del coordinamento privato

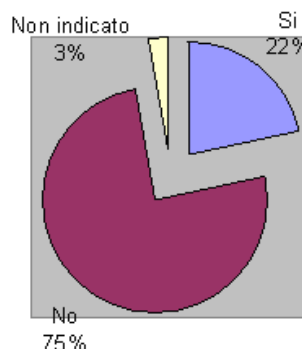


Quindici degli enti convenzionati rispondenti alla rilevazione svolge le funzioni di coordinamento su più territori comunali, mentre i restanti 22 lavorano su un solo comune (tab. 11). Solo una piccola parte dei 37 totali, ovvero 8, si occupa anche di coordinamento di servizi educativi pubblici (tab.12).

Tab. 12 Enti convenzionati per coordinamento o meno di servizi comunali

Il coordinamento si occupa anche di servizi comunali?	N
Si	8
No	28
Non indicato	1
Totale	37

Fig. 9 Il coordinamento si occupa anche di servizi comunali?



Tab. 13 Tipologia dei servizi coordinati

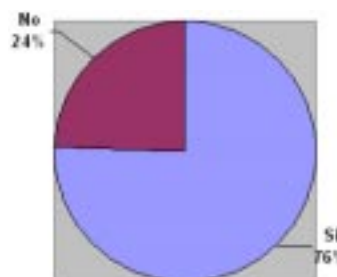
Tipologia dei servizi coordinati	N
Nido d'infanzia	15
Nido e scuola dell'infanzia convenzionata/comunale	9
Nido e servizi integrativi	6
Scuola dell'infanzia convenzionata	5
Servizi integrativi	1
Nido, servizi integrativi e scuola infanzia convenzionata	1
Totale	37

Per quanto riguarda la tipologia di servizi coordinati, la suddivisione è la seguente: 15 coordinamenti si occupano solo di nidi d'infanzia, 9 sia di nidi che di scuole dell'infanzia, 6 di nido e di servizi integrativi, 5 solo di scuole dell'infanzia convenzionate. Rimangono due coordinamenti che si occupano il primo di servizi integrativi ed il secondo di nidi, scuole dell'infanzia e servizi integrativi.

Tab. 14 Svolgimento di funzioni diverse dal coordinamento pedagogico

Il coordinamento svolge funzioni diverse?	N
Si	28
No	9
Totale	37

Fig. 10 I coordinatori svolgono altre funzioni oltre al coordinamento pedagogico?



Ventotto enti su trentasette si occupano anche di funzioni diverse dal coordinamento pedagogico; di questi 11 svolgono anche funzioni di tipo educativo, 4 svolgono anche funzioni di insegnamento, 8 svolgono anche funzioni amministrative e 14 svolgono anche funzioni di formazione.

### 3. IL PROFILO DEI COORDINATORI PEDAGOGICI

I coordinatori oggetto della rilevazione e dei quali si analizzano di seguito le caratteristiche sono complessivamente 175.

Le schede pervenute dai coordinatori pedagogici sono state in realtà 194; alcuni coordinatori infatti hanno compilato più schede, in quanto svolgono funzioni/incarichi di coordinamento per diversi comuni.

In questi casi si è deciso di considerare solamente la scheda relativa all'incarico che comporta un numero di ore medie settimanali di impegno più alto.

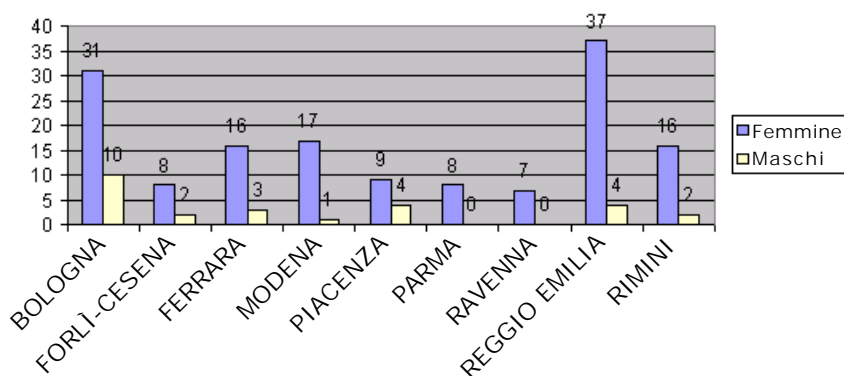
I coordinatori che hanno avuto due incarichi, nell'anno scolastico 2000/2001 sono otto, mentre quelli che ne hanno tre sono tre.

Tab. 15 Coordinatori pedagogici per provincia e per sesso

PROVINCIA	Sesso		N	Totale	%
	Femmine	Maschi			
Bologna	31	10	41	23,4	
Ferrara	16	3	19	10,9	
Forlì-Cesena	8	2	10	5,7	
Modena	17	1	18	10,3	
Parma	8	0	8	4,6	
Piacenza	9	4	13	7,4	
Ravenna	7	0	7	4,0	
Reggio Emilia	37	4	41	23,4	
Rimini	16	2	18	10,3	
REGIONE	149	26	175	100,0	
%	85,1	14,9	100,0	—	

Dei 175 coordinatori pedagogici censiti, l'85,1% sono femmine. Per quanto riguarda la distribuzione provinciale Bologna e Reggio Emilia si trovano al primo posto per numero di coordinatori, allo stesso livello, con 41 unità, pari al 23,4% dei coordinatori regionali ciascuno. In ordine decrescente troviamo poi Ferrara (in cui opera il 10,9% dei coordinatori regionali), Modena e Rimini (10,3% ciascuna), Piacenza (7,4%), Forlì-Cesena (5,7%), Parma (4,6%) ed infine Ravenna (4%).

Fig. 11 Coordinatori pedagogici per sesso e provincia



### 3.1 Titolo di studio

Il 95% dei coordinatori pedagogici è laureato, mentre solo un 2,3% è diplomato. Tra le lauree la più diffusa è, ovviamente quella in pedagogia (71,4%), che, sommata a quella in scienze dell'educazione, fa sì che i coordinatori laureati in materie di area pedagogica raggiungano il 76,5% del totale. In ordine decrescente di frequenza abbiamo poi la laurea in psicologia (quasi il 10%, pari a 17 coordinatori), e quella in lettere (6,3% pari a 11 coordinatori). Le "altre lauree" (scienze politiche, sociologia e scienze della comunicazione) riguardano il 6,3% del totale.

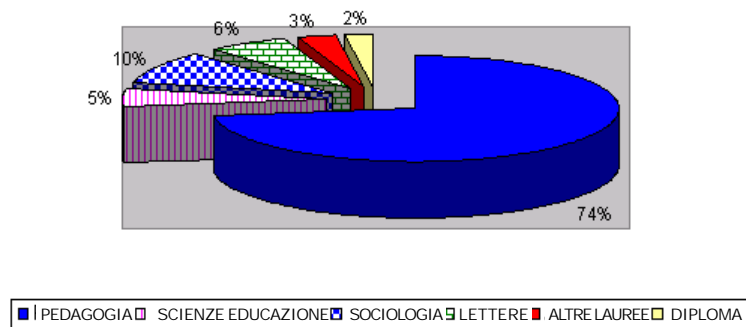
Tab. 16 Coordinatori per titolo di studio e provincia

PROVINCIA	Laurea in						Non indicato	TOTALE
	Pedagogia	Scienze educazione	Psicologia	Lettere	Altre lauree*	Diploma**		
Bologna	32	2	3	2	2	0	0	41
Ferrara	16	0	2	1	0	0	0	19
Forlì-Cesena	7	1	0	0	0	0	2	10
Modena	17	0	0	0	0	1	0	18
Parma	6	0	1	1	0	0	0	8
Piacenza	5	2	1	2	1	2	0	13
Ravenna	6	1	0	0	0	0	0	7
Reggio Emilia	26	1	8	5	1	0	0	41
Rimini	10	2	2	0	1	1	2	18
REGIONE	125	9	17	11	5	4	4	175
%	71,4	5,1	9,7	6,3	2,9	2,3	2,3	100,0

\*scienze politiche - sociologia - scienze della comunicazione

\*\*educatore prof.le, vigilanza scolastica, maturità classica

Fig. 12 Distribuzioni coordinatori per titolo di studio. Valori %



### 3.2 Esperienza dei coordinatori e caratteristiche dell'incarico

Dall'indagine effettuata risulta che (cfr. tab. 17) il 12,5% dei coordinatori ha alle spalle oltre 16 anni di esperienza in questa professionalità (9 coordinatori ne hanno oltre 21). Una percentuale che raggiunge quasi il 27% lavora come coordinatore da un periodo che va dai sei ai quindici anni, mentre il 50% circa ha un'esperienza che va da uno a cinque anni.



Tab. 17 Anni di esperienza nel ruolo di coordinatore pedagogico

Periodo in anni	Coordinatori	
	N	%
Oltre ventuno	9	5,1
Da sedici a ventuno	13	7,4
Da undici a quindici	24	13,7
Da sei a dieci	23	13,1
Da due a cinque	47	26,9
Fino a un anno	42	24,0
Non indicato	17	9,7
Totale	175	100,0

Fig. 13 Suddivisione coordinatori per anni di esperienza



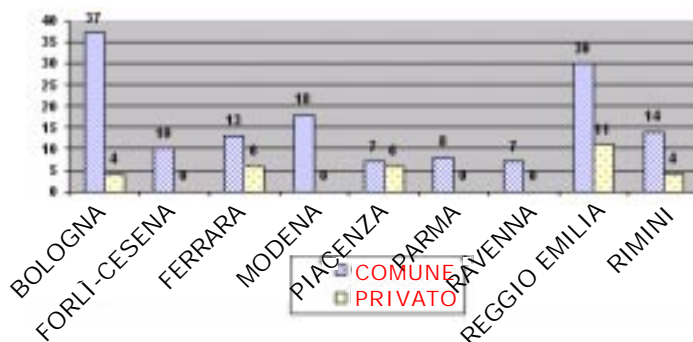
Dei 175 coordinatori "censiti" l'82,3% (144 unità) svolge la propria attività in base ad un incarico ricevuto dal comune, mentre il restante 17,7% lavora per conto di un ente di gestione di servizi educativi privato (tab. 18).

Tab. 18 Coordinatori pedagogici per natura giuridica dell'ente che dà l'incarico

Natura ente che dà l'incarico

PROVINCIA	Comune	Privato	Totale
Bologna	37	4	41
Ferrara	13	6	19
Forli-Cesena	10	0	10
Modena	18	0	18
Parma	8	0	8
Piacenza	7	6	13
Ravenna	7	0	7
Reggio Emilia	30	11	41
Rimini	14	4	18
REGIONE	144	31	175
%	82,3	17,7	100,0

Fig. 14 Coordinatori per tipologia ente che dà l'incarico e per provincia. Valori assoluti



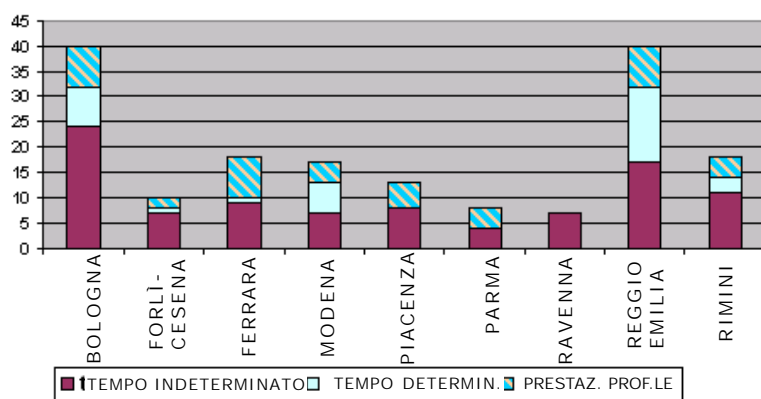
Più della metà dei coordinatori (il 53,7% pari a 94 coordinatori) oggetto dell'indagine sono assunti dall'ente per cui lavorano a tempo indeterminato (tab. 19); il 19,4% (34 coordinatori) è assunto invece a tempo determinato. La rimanente parte (se si esclude un 2,3% di non rilevato), cioè il 24,6%, pari a 43 soggetti, svolge la sua attività in base ad un incarico di prestazione professionale (contratti di collaborazione e simili).

Tab. 19 Coordinatori pedagogici per tipo di incarico

Tipo di incarico del coordinatore

PROVINCIA	a tempo indeterminato	a tempo determinato	prestazione professionale	Non rilevato	TOTALE
Bologna	24	8	8	1	41
Ferrara	9	1	8	1	19
Forlì-Cesena	7	1	2	0	10
Modena	7	6	4	1	18
Parma	4	0	4	0	8
Piacenza	8	0	5	0	13
Ravenna	7	0	0	0	7
Reggio Emilia	17	15	8	1	41
Rimini	11	3	4	0	18
REGIONE	94	34	43	4	175
%	53,7	19,4	24,6	2,3	100,0

Fig. 15 Ripartizione coordinatori per tipo di incarico e Provincia



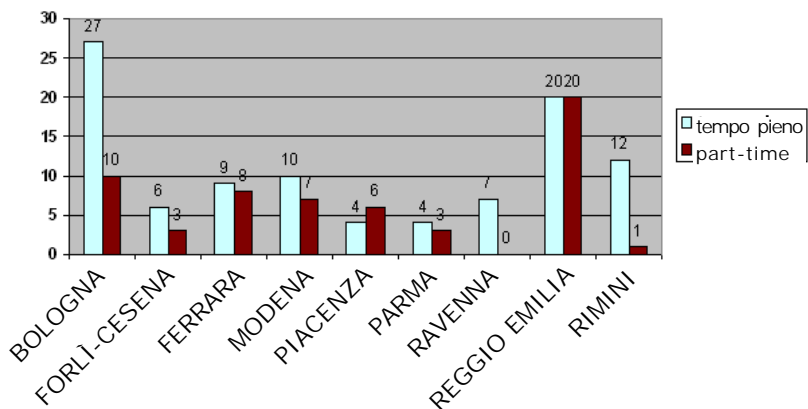
Il 56,6% dei coordinatori pedagogici ha un incarico a tempo pieno, mentre un ulteriore 33,1% ha un incarico a tempo parziale. Per circa un 10% delle schede non è stato possibile rilevare il tipo di impegno che l'incarico prevede.

Tab. 20 Coordinatori pedagogici per tipo di impegno dell'incarico e per provincia

Tipo di impegno dell'incarico

Provincia	tempo pieno	parttime	Non Indicato	TOTALE
Bologna	27	10	4	41
Ferrara	9	8	2	19
Forlì-Cesena	6	3	1	10
Modena	10	7	1	18
Parma	4	3	1	8
Piacenza	4	6	3	13
Ravenna	7	0	0	7
Reggio Emilia	20	20	1	41
Rimini	12	1	5	18
REGIONE	99	58	18	175
%	56,6	33,1	10,3	100,0

Fig. 16 Suddivisione coordinatori per tipo di impegno dell'incarico e Provincia



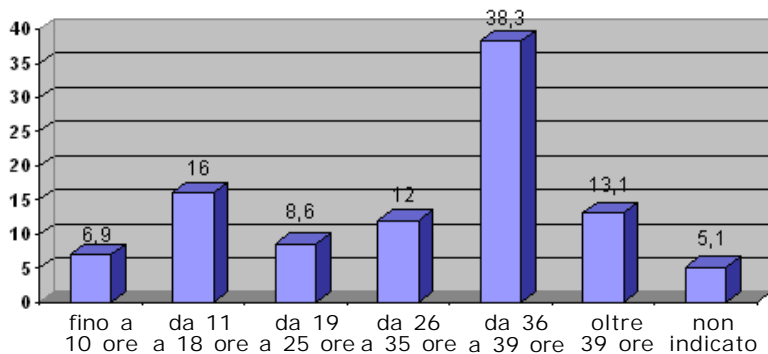
Tab. 21 Suddivisione dei coordinatori per ore medie settimanali dell'incarico e per Provincia

Provincia	Ore medie settimanali previste dall'incarico						Non indicato	TOTALE
	fino a 10 ore	da 11 a 18 ore	da 19 a 25 ore	da 26 a 35 ore	da 36 a 38 ore	oltre 39 ore		
Bologna	4	6	3	3	21	4	0	41
Ferrara	0	2	0	2	7	2	6	19
Forlì-Cesena	0	3	1	0	5	1	0	10
Modena	2	2	1	3	6	4	0	18
Parma	0	3	0	2	1	1	1	8
Piacenza	2	2	4	0	2	1	2	13
Ravenna	0	0	0	0	2	5	0	7
Reggio E.	1	7	4	11	14	4	0	41
Rimini	3	3	2	0	9	1	0	18
REGIONE	12	28	15	21	67	23	9	175
%	6,9	16,0	8,6	12,0	38,3	13,1	5,1	100,0

La maggior parte dei coordinatori regionali (il 51,4%) sono impegnati nel coordinamento pedagogico, indipendentemente dal tipo di contratto, per oltre 36 ore settimanali. In ordine decrescente di ore impegnate abbiamo un 12% (21 coordinatori) occupati da 26 a 35 ore, mentre quelli che sono impegnati da 19 a 25 ore settimanali sono 15 (l'8,6%).

I coordinatori impiegati nell'attività di coordinamento fino a 10 ore la settimana sono 12 (il 6,9%) e quelli che lo sono da 11 a 18 ore sono 28 (pari al 16%).

Fig. 17 Distribuzione coordinatori per ore medie settimanali



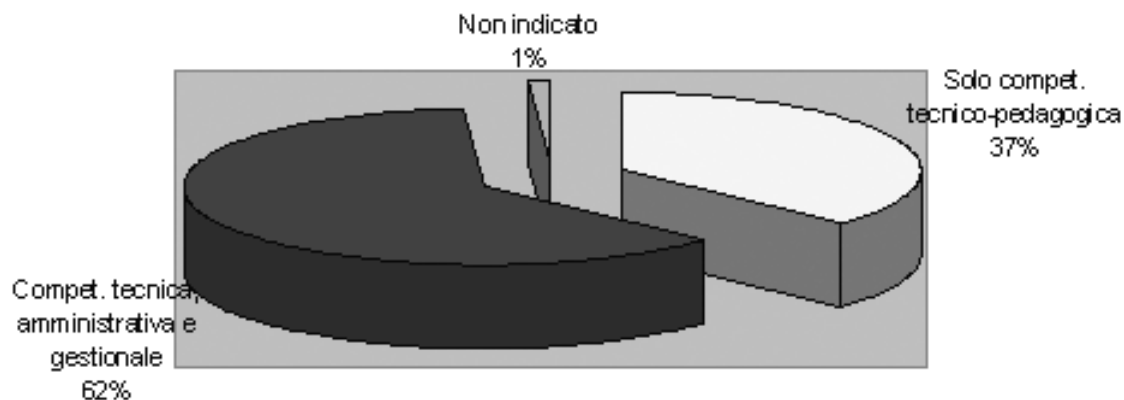
### 3.3 Area di competenza

Dall'analisi delle schede pervenute è emerso che solo un 37% dei coordinatori ha competenze di natura esclusivamente tecnico-pedagogica; la maggior parte di essi, invece, (il 62,4%) si occupa anche di questioni di tipo amministrativo e gestionale.

Tab. 22 Area di competenza dei coordinatori

PROVINCIA	Area di competenza del coordinatore			TOTALE
	Tecnica, amministrativa e gestionale	Solo tecnico-pedagogica	Non indicato	
Bologna	13	27	1	41
Ferrara	5	13	1	19
Forlì-Cesena	7	3	0	10
Modena	4	14	0	18
Parma	2	6	0	8
Piacenza	5	8	0	13
Ravenna	5	2	0	7
Reggio Emilia	18	23	0	41
Rimini	5	13	0	18
REGIONE	64	107	2	175
%	36,6	62,4	1,1	100,0

Fig. 18 Distribuzione dei coordinatori per area di competenza



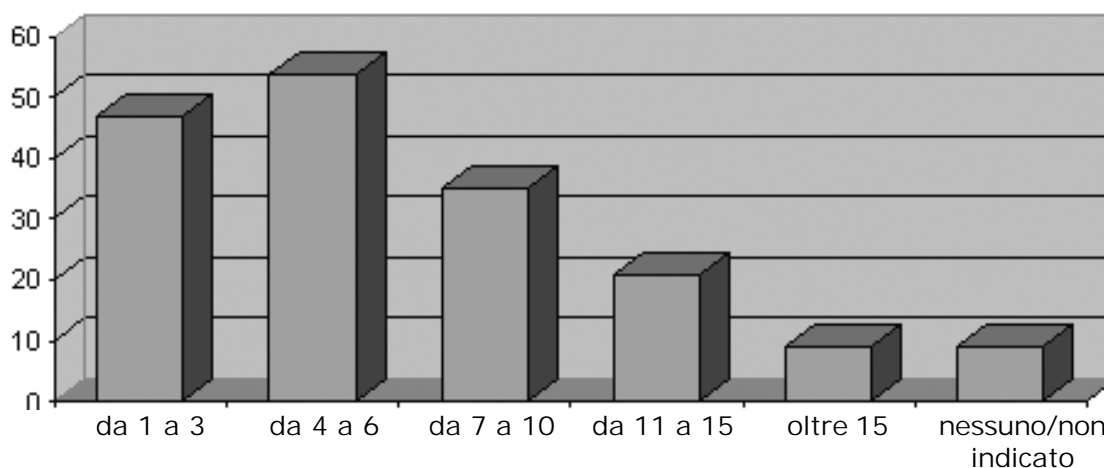
#### Servizi coordinati

Tramite lo strumento d'indagine è stato rilevato l'impegno del coordinatore in termini di numero di servizi coordinati tra nidi d'infanzia, scuole dell'infanzia comunali e convenzionate, servizi integrativi e servizi di educatrice familiare. Ne risulta che, dei 175 coordinatori, 47 (quasi il 27%) si occupano di un numero di servizi da 1 a 3, 54 (il 30,9%) coordinano da 4 a 6 servizi, 35 (il 20%) si occupano da 7 a 10 servizi. Vi è poi una percentuale considerevole (il 17,1% in totale) che gestisce oltre 11 o più servizi, mentre 9 soggetti non hanno indicato di quanti servizi si occupano oppure non si occupano direttamente del coordinamento di servizi.

Tab. 23 Numero di servizi coordinati e per Provincia  
Numero di servizi coordinati

PROVINCIA	Numero di servizi coordinati					nessuno o	TOTALE
	da 1 a 3	da 4 a 6	da 7 a 10	da 11 a 15	oltre 15	non indicato	
Bologna	7	12	16	3	0	3	41
Ferrara	3	8	1	6	0	1	19
Forlì-Cesena	3	4	2		1	0	10
Modena	4	5	4	2	0	3	18
Parma	2	4	2	0	0	0	8
Piacenza	9	2	1	1	0	0	13
Ravenna	1	0	1	2	3	0	7
Reggio Emilia	10	17	5	3	4	2	41
Rimini	8	2	3	4	1	0	18
REGIONE	47	54	35	21	9	9	175
%	26,9	30,9	20,0	12,0	5,1	5,1	100,0

Fig. 19 Coordinatori per numero di servizi coordinati



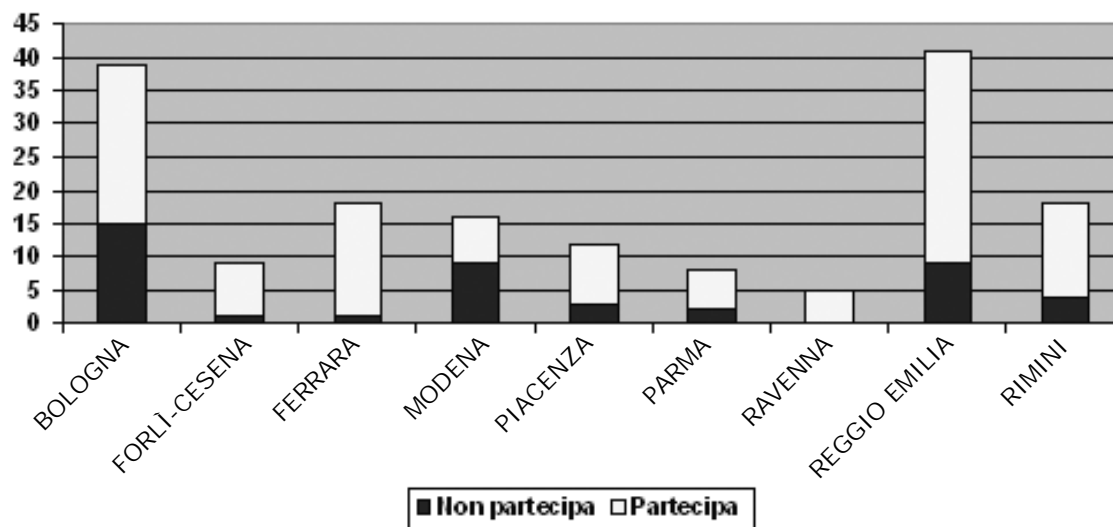
### 3.5 Partecipazione al coordinamento pedagogico

Come si evince dalla tab. 24, quasi il 70% dei coordinatori regionali partecipa al coordinamento pedagogico provinciale.

Tab. 24 Coordinatori per partecipazione o meno al coordinamento pedagogico provinciale e per Provincia

PROVINCIA	Partecipazione al coordinamento pedagogico provinciale		Non indicato	TOTALE
	Partecipa al coord. pedagogico prov.le	Non partecipa al coord. pedagogico prov.le		
Bologna	24	15	2	41
Ferrara	17	1	1	19
Forlì-Cesena	8	1	1	10
Modena	7	9	2	18
Parma	6	2	0	8
Piacenza	9	3	1	13
Ravenna	5	0	2	7
Reggio Emilia	32	9	0	41
Rimini	14	4	0	18
REGIONE	122	44	9	175
%	69,7	25,1	5,1	100,0

Fig. 20 Coordinatori per partecipazione o meno al coordinamento pedagogico provinciale e provincia. Valori assoluti



### 3.7 Formazione

Attraverso la scheda di rilevazione è stato chiesto ai coordinatori di indicare a quali e quante esperienze di formazione avevano partecipato nel corso dell'ultimo anno (ad esclusione di quelli organizzati dal coordinamento pedagogico provinciale). Una parte consistente dei soggetti censiti, 73 pari al 41,7% del totale, non ha compilato la parte della scheda relativa, lasciando nel dubbio rispetto al significato di tale "non risposta": la partecipazione a corsi di formazione è nulla oppure è stato solo omesso, per vari motivi, di compilare, anche se parzialmente la scheda? I restanti 102 coordinatori hanno partecipato, nel 48% dei casi ad un corso di formazione, nel 17% a due corsi e nel 35% a 3 corsi durante l'anno.

Tab. 26 Partecipazione a corsi di formazione

PROVINCIA	N. corsi di formazione ai quali il coordinatore ha partecipato			TOTALE
	1 CORSO	2 CORSI	3 CORSI	
Bologna	16	1	6	23
Forli'-Cesena	5	3		8
Ferrara	3	3	8	14
Modena	3	1	3	7
Piacenza	6	1	2	9
Parma	3	0	0	3
Ravenna	0	2	3	5
Reggio Emilia	7	2	13	22
Rimini	6	4	1	11
REGIONE	49	17	36	102
%	48,0	16,7	35,3	100,0