

Il Coordinatore pedagogico nei servizi per la prima infanzia dell'Emilia-Romagna

Un appuntamento rinnovato per confrontarsi e riflettere

atti del secondo seminario regionale

QUADERNO N. 6

SERVIZIO POLITICHE FAMILIARI, INFANZIA E ADOLESCENZA

IL COORDINATORE PEDAGOGICO NEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA DELL'EMILIA-ROMAGNA

UN APPUNTAMENTO RINNOVATO PER CONFRONTARSI E RIFLETTERE

atti del secondo seminario regionale
Rimini, 16-17 ottobre 2003



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

QUADERNO A CURA DI:

SANDRA BENEDETTI (REGIONE EMILIA-ROMAGNA), MARIA TERESA MONDAINI (PROVINCIA DI RIMINI), ESTER SABETTA (COMUNE DI RICCIONE)

L'immagine di copertina riprende la grafica degli inviti del seminario

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

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

COORDINAMENTO, REDAZIONE, VIDEOIMPAGINAZIONE E GRAFICA: *ALESSANDRO FINELLI*

Si ringrazia la Dott. ssa Augusta Biotti per il paziente lavoro di raccolta e sbobinatura degli interventi

DI PROSSIMA PUBBLICAZIONE IL **QUADERNO N. 7**
"TEORIA E PRATICA DELLA DOCUMENTAZIONE NELLA PROGETTAZIONE EDUCATIVA"

STAMPATO PRESSO LA STAMPERIA DELLA REGIONE EMILIA-ROMAGNA NEL LUGLIO 2004

INDICE

PRESENTAZIONE

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

INTERVENTI INTRODUTTIVI

Massimo Pironi, Assessore alla Scuola, Formazione,
Università, Politiche per il Lavoro e Sport, Provincia
di Rimini pag. 17

Sandra Benedetti, Ufficio Infanzia e Famiglie,
Regione Emilia-Romagna
*L'evoluzione dei coordinamenti pedagogici in
Emilia-Romagna tra storia e memoria* pag. 25

Cristina Garattoni, Coordinatrice pedagogica,
Comune di Rimini (Comune capofila del
Coordinamento pedagogico provinciale di Rimini)
*Il ruolo del Coordinatore pedagogico nella realtà della
Provincia di Rimini: il percorso della costruzione
di una identità di gruppo* pag. 39

primo gruppo

*Il ruolo del Coordinatore pedagogico artefice della
coesione del sistema di servizi pubblici e privati*
Elena Giacopini, Comune di Reggio Emilia pag. 53
Laura Malavasi, Coop. Argento Vivo, Correggio (RE) pag. 59

secondo gruppo

*L'agire professionale tra la dimensione sociale
e quella educativa*
Tullio Monini, Centro per le famiglie, Comune di Ferrara pag. 65
Sabrina Bonaccini, Coopselios, Provincia di Reggio Emilia pag. 71

terzo gruppo

*L'apporto del Coordinatore pedagogico
nella "gestione indiretta" dei servizi*
Vittorio Severi, Comune di Cesena pag. 79
Valter Chiani, Comune di Pesaro pag. 87

quarto gruppo

La funzione chiave del coordinatore pedagogico nei percorsi formativi rivolti agli educatori quale ambito di esercizio privilegiato del ruolo professionale

Laura Restuccia Saitta, Comune di Modena pag. 95
Cristina Fabbri, Comune di Ferrara pag. 103

RESTITUZIONE DEI LAVORI DI GRUPPO

Primo gruppo: Sandro Bastia,
Comune di Bentivoglio, capozona pag. 115
Secondo gruppo: Sandra Benedetti,
Regione Emilia-Romagna pag. 119
Terzo gruppo: Giuseppina Sanelli,
Coop. Proges, Provincia di Parma pag. 123
Quarto gruppo: Mirella Borghi,
Comune di Ravenna pag. 127

TAVOLA ROTONDA

**La percezione del ruolo del coordinatore
nella rete del sistema socio-educativo**

Coordinatore **Mauro Cervellati**
Mariagrazia Contini, Docente Facoltà di Scienze
della Formazione dell'Università di Bologna
e Presidente del CDL Scienze della Formazione Primaria pag. 135
Arrigo Albini, Assessore Istruzione e Università,
Comune di Rimini pag. 145
Nadia Simoni, Assessore Politiche educative e
programmazione scolastica, Provincia di Ravenna pag. 151
Noelia Paci, Dirigente amministrativo Servizio P.I.,
Comune di Forlì pag. 155
Mariannina Sciotti, Presidente FISM Emilia-Romagna pag. 161

CONCLUSIONI

Lorenzo Campioni, Responsabile Servizio Politiche
Familiari, Infanzia e Adolescenza,
Regione Emilia-Romagna pag. 165

PRESENTAZIONE

Ringrazio il collega Massimo Pironi per la partecipazione dell'Amministrazione provinciale di Rimini nel sostenere un percorso impegnativo e collegiale in preparazione di questo seminario, che ci vede numerosi a due anni dal primo incontro a Reggio Emilia. Allora ci prendemmo l'impegno di rincontrarci con cadenza biennale, in sedi provinciali diverse, sulle tematiche dei coordinamenti e dei coordinatori pedagogici: eccoci puntualmente qui a Rimini. Ci poniamo l'obiettivo di verificare, già da ora, dove sarà possibile svolgere il prossimo appuntamento, che speriamo di respiro europeo, finalizzato allo studio, al confronto e allo scambio di idee e di prassi sulle funzioni del coordinamento pedagogico e sul ruolo del coordinatore pedagogico.

L'esperienza delle coordinatrici e dei coordinatori pedagogici è paradigmatica rispetto non tanto ad un modello – preferiamo non parlare più di modelli - quanto a volontà, a scelte e a esperienze, che riteniamo centrali nelle politiche locali e regionali: il pieno sviluppo di ogni bambino e il sostegno alle responsabilità educative genitoriali, anche attraverso progetti educativi che prevedano la partecipazione dei genitori e di tutta la comunità per sostenere benessere, inclusione e qualità; obiettivi resi possibili anche dai saperi e dalle competenze professionali dei coordinatori e delle coordinatrici.

Sarebbe dannoso però indulgere in atteggiamenti autoreferenziali, in compiacimenti, non tenendo in debito conto quanto le politiche a livello nazionale, più o meno esplicitamente, ci inviano rispetto a questi temi: noi dobbiamo essere in grado di accettare la sfida, di gradire il confronto anche quando, come in questo caso, posizioni, aspirazioni e scelte metodologiche sembrano essere così distanti, lontane, impossibili da comporre.

Si tratta di dimostrare, sui temi dello sviluppo dei bambini, il valore della ricerca, dell'ascolto, del rispetto dei tempi di crescita, della relazione personale con il bambino e i genitori, di servizi educativi di qualità inseriti nel più ampio contesto di comunità, a chi continua a proporre deregolamentazione, deresponsabilizzazione, privatizzazione, anticipazionismo e residualità per le

politiche educative. Pur accettando e praticando il metodo del confronto, oggi è difficile agire sia sui tavoli interregionali che con i rappresentanti del Governo centrale. Ecco quali sono i tre messaggi che sono giunti dal maggio del 2001 ad oggi nelle politiche per la prima infanzia: l'art.70 della Finanziaria 2002, l'art. 91 della Finanziaria 2003, i nidi condominiali e 1.000 Euro, dal secondo figlio in poi, nella Finanziaria prossima. Nient'altro!

La Regione Emilia-Romagna, come altre Regioni, ha presentato ricorso contro l'articolo 70 e l'articolo 91 delle ultime due finanziarie perché lesivi del dettato costituzionale e siamo in attesa della sentenza della Corte costituzionale¹.

Ma comunque accettiamo la sfida; ci siamo messi da tempo al lavoro e, in tempi non sospetti, abbiamo varato la legge 1/2000 "Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia": sappiamo della necessità di ampliare le opportunità e, mantenendo la centralità del nido, di rendere il sistema plurale, più aperto, più flessibile conciliando i diritti dei più piccoli con i bisogni cangianti delle famiglie.

Ma il legiferare centralmente con leggi finanziarie su questi temi e mai con un respiro più complessivo e con riferimento ai livelli essenziali o ai principi fondamentali e ai gangli nodali del sistema educativo, come è competenza del Governo e del Parlamento, non ci trova consenzienti. Così pure contestiamo esplicitamente la politica a spot e le semplificazioni mediatiche che hanno interessato il tema dei nidi aziendali e di condominio come qualcosa di bello, di innovativo, di possibile da contrapporre ad esperienze forse troppo difficili, costose e improponibili quali quelle della nostra e di altre Regioni che da anni si impegnano, unitamente agli Enti locali e a numerosi privati, per la costruzione di un sistema di servizi di qualità per l'infanzia.

Anche in questa legislatura regionale abbiamo sostenuto un impegno legislativo non indifferente per quanto riguarda l'educazione, la scuola, la formazione, il sociale: la legge 1/2000, la 26/2001, la 12/2003 e la legge 2/2003 - di riforma dell'intero sistema di welfare regionale - sono la dimostrazione di un costante interesse verso queste tematiche che hanno potuto godere anche di notevoli benefici economici per sostanziarne gli importanti e molteplici obiettivi. La legge 2/2003 "Norme per la promozione della cittadinanza sociale e per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali" - approvata nel marzo scorso, nel merito della quale la Giunta è impegnata a costruire tutti i provvedimenti attuativi che daranno valore e coerenza a quelle indicazioni politiche - e l'applicazione della legge 12/2003 "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere per ognuno e per tutto l'arco della vita,

¹ Il 23 dicembre 2003 è stata depositata la sentenza della Corte costituzionale che dichiara l'illegittimità costituzionale di alcuni commi e parti di commi dell'art. 70 della legge 28 dicembre 2001, n. 448, come richiesto, con motivazioni diverse, dalle Regioni Emilia-Romagna, Marche, Toscana e Umbria.

attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro" - che prevede, prima in Italia, figure di coordinamento pedagogico per tutte le scuole dell'infanzia a supporto della costruzione di un sistema educativo e formativo e di un'offerta di qualità per tutti, nessuno escluso, e per tutto l'arco della vita - avranno conseguenze rilevanti sulla vita dei servizi per l'infanzia.

E ancora, sarete informati del fatto che la Giunta sta procedendo a significativi emendamenti della legge 1/2000. Facciamo questo per diversi motivi e nel corso di queste giornate avremo modo di entrare maggiormente nel merito, mi basta accennare ora al fatto che rafforzeremo la logica di sistema, i relativi strumenti attuativi e le condizioni necessarie per promuoverla. Faremo, anche in questo caso, un ulteriore esplicito riferimento ai coordinamenti pedagogici provinciali come sedi privilegiate di elaborazione pedagogica, formazione in itinere, scambio di progettualità, di consolidamento dei rapporti fra tecnici e gestori di servizi pubblici e privati; questi ultimi, come sapete, impegnati nella dotazione di coordinamenti pedagogici per i propri servizi.

Noi ravvisiamo, come Regione, nei coordinamenti pedagogici provinciali gli interlocutori ideali per promuovere la cultura dell'infanzia anche oltre i confini regionali. Con modalità analoghe a quelle che abbiamo già utilizzato per gli scambi pedagogici all'interno della nostra Regione e non trascurando di rafforzare quella dimensione importante della documentazione educativa, dovremmo aprirci e impegnarci maggiormente su scala europea e mondiale, come già alcune realtà stanno facendo. Dal novembre del 2001 a Reggio Emilia ad oggi, mi pare importante ricordare un altro fatto considerevole: abbiamo sottoscritto - unitamente all'ANCI, all'UPI e alla Legautonomie locali - una convenzione, alla quale io do un grande rilievo sostanziale e politico, con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. E' un obiettivo che ci eravamo posti all'inizio di legislatura. A me pare che una disponibilità congiunta all'elaborazione di percorsi adeguati nei tirocini e nei laboratori previsti per gli educatori del nido chiami in causa anche il ruolo dei coordinatori pedagogici, che da questa Facoltà escono e che a questa Facoltà possono e devono tornare fornendo il contributo della loro competenza. La sottoscrizione della convenzione segna un importante riconoscimento della elaborazione culturale prodotta nei servizi per l'infanzia. La presenza, in questi due giorni, di Mariagrazia Contini, presidente dei corsi per educatori di nido, è la dimostrazione di questa volontà di rilancio, su basi nuove, della cooperazione tra Regione, Enti locali e Università.

La figura del coordinatore pedagogico, dai primi anni settanta, ha rappresentato una delle più straordinarie esperienze del sistema educativo della nostra Regione. Oggi, ancora più di ieri, mi pare fondamentale per il coordinatore pedagogico ai fini di una progettualità più articolata, più compiuta, possedere

una professionalità in grado di esprimere più competenze, allargando l'orizzonte agli ambiti organizzativi, gestionali e anche a quelli della comunicazione e della relazione.

La qualità dei rapporti che i servizi realizzano con il contesto più allargato della famiglia, della comunità è, infatti, una preoccupazione del coordinatore pedagogico e così pure lo sono l'ideazione, la programmazione e la gestione dei piani formativi di tutto il personale che lavora nei servizi per l'infanzia, avendo cura di affrontare le tematiche pedagogiche e le prassi educative in maniera tale che queste contribuiscano in modo reale a promuovere, oltre l'ambito di stretta pertinenza delle strutture destinate ai bambini in età 0-6, le culture dell'infanzia e sull'infanzia.

Dopo l'approvazione da parte del Parlamento della legge delega sulla riforma, o meglio controriforma, riguardante il sistema dell'istruzione nel nostro Paese, in varie occasioni anche pubbliche, ho avuto modo di sentire le preoccupazioni e le domande dei genitori, che spesso rivolgono alle educatrici, agli educatori, alle/agli insegnanti, ai coordinatori e alle coordinatrici. Una responsabilità da condividere collegialmente e da supportare con una formazione continua e mirata del personale perché sia preparato ad affrontare queste nuove sfide.

Ritengo che la costituzione presso ciascuna Provincia di coordinamenti pedagogici possa rafforzare e sostenere questi processi: nei vari programmi annuali regionali verranno previsti stanziamenti per il sostegno ai coordinamenti pedagogici provinciali.

Il collegamento fra l'Amministrazione regionale e le nove Amministrazioni Provinciali è forte, collaudato ed efficace. Queste ultime, infatti, hanno saputo interpretare attivamente la legge 1/2000, assumendo il nuovo ruolo di coordinamento di area vasta, di collegamento, di promozione di sinergie fra i soggetti gestori. Siamo impegnati, in questo periodo, nell'emanazione di un atto deliberativo che metterà a disposizione risorse significative, oltre sedici milioni di Euro attraverso i quali cercheremo di sostenere l'estensione, il consolidamento e la qualificazione dei servizi per la prima infanzia, in grado di corrispondere a quella straordinaria richiesta, come voi ben sapete, di accesso al sistema educativo per la prima infanzia in Emilia-Romagna. Devo riconoscere ed elogiare lo sforzo eccezionale di molti Enti locali per rispondere a questa domanda, in continua crescita, di servizi. Ero nei giorni scorsi a Modena per inaugurare alcuni servizi: solo in quella Provincia saranno circa 670 i nuovi posti attivati nel corso di questa legislatura per quanto riguarda nidi e servizi integrativi. Risposte importanti che ci impegnano ulteriormente.

Per quel che riguarda le politiche rivolte all'infanzia, all'adolescenza e alle famiglie andremo a prevedere, nel primo Piano sociale regionale cui dovranno uniformarsi i piani di zona come richiesto dalla legge 2/2003, delle sezioni

specifiche definendo obiettivi da raggiungere, i relativi strumenti attuativi e i processi da attivare nel triennio, in particolare per quanto concerne la programmazione e la progettualità, con tutti i soggetti interessati.

Andremo a restituire il prossimo 23 ottobre gli esiti prodotti dall'attuazione della legge 285/97 nei vari territori provinciali. Il report regionale, che presenteremo, è una panoramica dei vari rapporti provinciali elaborati grazie ai dati della scheda di monitoraggio condivisa tra progettisti, referenti provinciali e ricercatori dell'IRS (Istituto Ricerche Sociali). Io ritengo che sarebbe importante riuscire a collegare la progettualità, le priorità, gli interventi dei servizi per l'infanzia con quelli realizzati in altri settori (ASL, Centri per le famiglie, servizi extrascolastici, ricreativi...) che si interessano di infanzia, di adolescenza e di famiglie.

Potremo chiudere la legislatura regionale, e concludo, avendo messo in campo strumenti legislativi importanti quali: la nuova legge di riforma del sociale, quella sul servizio civile approvata ieri dal Consiglio Regionale, quella sull'associazionismo, sul volontariato, la proposta di intervento in materia di integrazione dei cittadini stranieri che ha già cominciato il suo percorso; ma ritengo che sarebbe, anzi sarà politicamente rilevante lavorare affinché la Regione possa dotarsi di una legge dedicata ai minori. Una legge che ridisegni in un'unica cornice gli interventi rivolti all'agio, al benessere, alla prevenzione del disagio infantile e adolescenziale e alla tutela non disgiunta dagli interventi mirati al sostegno alle famiglie per superare quella inadeguatezza che, oggi, molti genitori avvertono e a cui prima facevo riferimento.

Io penso che i prossimi mesi non saranno semplici, non lo saranno nei vari territori per le situazioni di difficoltà che la finanza locale dovrà sostenere e nel contesto della quale dovrà comunque salvaguardare quel ricco patrimonio di interventi sociali ed educativi che tutti noi conosciamo; non lo sarà a livello nazionale per motivazioni, mi pare, sufficientemente chiare che vedono una assoluta residualità della valorizzazione delle esperienze attuate dagli Enti locali.

Noi non indulgeremo in polemiche autoreferenziali, come vi dicevo. Stiamo già proponendo emendamenti alla legge finanziaria che spero potranno vedere l'accoglimento di tutte le venti Regioni italiane, così come è accaduto in Conferenza dei Presidenti per il "no" alla Finanziaria così come è stata proposta dal Governo. Ogni tanto accade anche qualche cosa di buono: ieri il Parlamento ha di fatto rifiutato, e penso di poter dire smontato, la riforma della giustizia minorile proposta dal Ministro della Giustizia Roberto Castelli in modo del tutto avulso, appunto, da quelle esperienze, relazioni e prassi che, anche quel sistema, ha saputo produrre in strettissima collaborazione e cooperazione, in particolare in Emilia-Romagna, con i servizi territoriali, con operatori e operatrici che agiscono a tutela e a salvaguardia dei minori.

Passerà questo momento, ne arriveranno altri difficili sicuramente, ma abbiamo gambe solide per affrontare anche queste intemperie. Le due giornate di questo seminario serviranno a consolidarci ancora di più.

Ringrazio la dirigente Agostina Melucci per essere presente a questo nostro importante appuntamento, Mariagrazia Contini presidente del Corso di Laurea per educatori/educatrici dell'Università di Bologna che ha con noi promosso la convenzione fra Regione e Università. Saluto le sedici partecipanti al Master per coordinatori pedagogici - attivato da Reggio Children e che proprio ieri si è aperto a Reggio Emilia - che cominciano il loro percorso formativo, in modo inusitato e ricco, con questo seminario. Ringrazio per il lavoro di preparazione e organizzazione del seminario Sandra Benedetti, Lorenzo Campioni, Margherita Govi, gli altri collaboratori e le collaboratrici del Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza e tutti voi per l'attenta presenza.

Gianluca Borghi

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

INTERVENTI INTRODUTTIVI

Massimo Pironi*

Benvenuti a Rimini anche da parte mia. Questo seminario è una iniziativa che, anche sul piano personale, mi dà una certa tensione positiva quando si discutono temi come questi.

Ringrazio il collega Assessore Gianluca Borghi per quello che ci ha anticipato e soprattutto per il vasto impegno su un ventaglio non solo di iniziative, ma di proposte legislative che, da una parte, colgono i valori che questo territorio regionale esprime e, dall'altra, tendono a "solleticare" dei bisogni che magari sono ancora latenti e che necessitano di sistematizzazione, da parte delle Istituzioni, di tutta una serie di aspetti.

Ringrazio Lorenzo Campioni che ha creduto in questo territorio. Ho un motivo in più di carattere personale per ringraziarlo, in quanto è con lui che ho iniziato la mia esperienza amministrativa nel mio Comune, Riccione nel 1990. Con la sua capacità e la sua esperienza di tipo pedagogico, mi ha introdotto in questo percorso e mi ha fatto conoscere persone importanti per il nostro Paese: Francesco De Bartolomeis, con il suo carattere forte e con una grande capacità di esprimere le proprie idee innovative e di affermarle; Loris Malaguzzi, che ho conosciuto a Reggio Emilia in occasione di un incontro proposto da Lorenzo e dove per la prima volta ho visto l'etichetta con la dicitura "coordinatore pedagogico", termine che a quel tempo non conoscevo ancora.

Questa realtà regionale esprime una forte capacità, non solamente di ricerca, di studio, ma anche di opportunità e disponibilità ad avvicinarsi ai problemi di tutti i giorni.

Ringrazio Sandra Benedetti per aver assecondato e aiutato il nostro coordinamento pedagogico provinciale nella sua prima fase svolgendo la funzione di tutor, e anche per il lavoro svolto tutto lo staff regionale al fine di realizzare questo appuntamento.

C'è poi un ringraziamento particolare che rivolgo a tutta la mia struttura, e in

*Assessore alla Scuola, Formazione, Università, Politiche per il Lavoro e Sport - Provincia di Rimini

particolare alla dirigente Maria Grazia Tonti, che tra l'altro si occupa di politiche dell'infanzia da poco più di un anno nell'ottica dell'allargamento delle funzioni, della continuità e integrazione proprie di una logica di sistema. L'Amministrazione Provinciale di Rimini ha creato le condizioni affinché sul piano politico le deleghe fossero meno assortite e più coerenti. Nella Regione Emilia-Romagna forse solo io e il mio collega di Reggio Emilia, Leoni, abbiamo un carico grande ma coerente, perché ci interessiamo di scuola, formazione e lavoro insieme - io tra l'altro ho anche la programmazione dell'edilizia scolastica. Abbiamo voluto fare questa scelta e abbiamo allargato questa coerenza e coordinazione anche all'organizzazione interna della Pubblica amministrazione proprio per dare garanzia di continuità. Maria Grazia Tonti ha accettato questo ulteriore carico, che si andava anche per lei ad aggiungere a tutto il resto.

Devo fare altri ringraziamenti anche per Rimini e per il suo territorio, per le sue istituzioni, sia pubbliche che private, per i suoi operatori. Questo appuntamento assume anche un significato simbolico importante: testimonia e legittima il lavoro che si sta svolgendo, rafforza il senso di appartenenza ad una comunità regionale fra le più attente in Europa nell'elaborazione, nella ricerca e nello sviluppo di servizi rivolti all'infanzia e alla famiglia, ma più in generale sensibile nei confronti dello stato sociale. Uno sforzo volto a garantire innovazione e modernità, parole che non possono rimanere vuote, ma debbono essere riempite di contenuti legati non solamente ad alcuni aspetti della nostra vita sociale, magari quella economica: occorre operare affinché i valori inerenti la persona siano non solo presenti, ma significativamente assunti con responsabilità.

È una ricerca ad alto livello che prevede la collaborazione con l'Università e un confronto costante con altre esperienze all'estero. Per questo motivo il nostro coordinamento pedagogico provinciale ha avuto l'opportunità, lo scorso anno, di conoscere attraverso una visita di studio la realtà spagnola di Barcellona.

Il nostro è un territorio ricco sul piano economico, ha avuto però uno sviluppo molto convulso che spesso non ha permesso ai bambini di crescere nelle condizioni ottimali per lo sviluppo della loro personalità.

Oggi abbiamo una consapevolezza diversa testimoniata dai programmi, dall'impegno che si sta approfondendo nella scuola, nella cultura, nel sociale, nell'Università.

Per la nostra realtà l'Università è un fatto abbastanza recente, che ha visto una forte crescita negli ultimi cinque/sei anni e che cerca di raccordarsi sempre di più con le politiche locali, operando molto spesso in sintonia e collaborazione con le Istituzioni del territorio. È diventata reale la possibilità di avere altre Facoltà: Scienze motorie ha iniziato l'attività da questo anno con una grossa partecipazione e un grande successo; forse sarà possibile avere dal

prossimo anno la Facoltà di Scienze della Formazione. Ancora non è ufficiale, ma le Amministrazioni locali stanno lavorando fortemente per avere anche questo punto di riferimento, che rappresenterebbe un'ulteriore opportunità sul nostro territorio a beneficio dei Servizi educativi e della Scuola.

Sto parlando di una vasta gamma di impegni con la consapevolezza che, se per un Amministratore è molto facile dire dei sì - ed è questo un appunto che spesso ci viene fatto, perché dire un sì non costa nulla, si accontentano tutti - il difficile viene dopo, nel momento in cui alle parole devono seguire i fatti.

L'impegno di organizzare queste giornate è stato assunto il 20 gennaio 2001 a Reggio Emilia, ed è stato avvalorato anche da un confronto all'interno del coordinamento pedagogico provinciale. Ringrazio personalmente, ma anche a nome di tutta l'Amministrazione Maria Teresa Mondaini che è stata fin dall'inizio mia collaboratrice e, insieme a me, ha seguito i primi passi della programmazione venuta in carico all'Amministrazione Provinciale con il primo programma triennale 2001/2003 della Legge regionale 1/2000.

È da ricordare in modo particolare come in questi tre anni il coordinamento pedagogico provinciale sia cresciuto tantissimo, assumendo funzioni particolarmente importanti.

Ha favorito tra l'altro lo sviluppo di una politica di omogeneizzazione dei servizi sul territorio, è stato mio riferimento per una corretta e migliore conoscenza delle dinamiche territoriali e per lo sviluppo delle programmazioni dei territori e della Provincia, e uno strumento importante per consolidare il rapporto con i Comuni, e non solamente sul piano tecnico, conquistandosi sul campo una autorevolezza che gli viene ora pienamente riconosciuta.

Ha inoltre prodotto importanti materiali attraverso un efficiente lavoro di gruppo e soprattutto una elevata capacità progettuale sostenuta da un forte amore - elemento che non può e non deve mai mancare - per il proprio lavoro, riuscendo quindi a costruire e ad accompagnare altre progettualità.

Ci ha permesso infatti di inserire nella programmazione triennale l'attuazione di un progetto sperimentale del quale io personalmente vado orgoglioso e che rappresenta un elemento di innovazione sul piano regionale: consiste nella possibilità di presentare da parte di un soggetto che appartiene al coordinamento pedagogico territoriale un progetto che abbia l'obiettivo di aiutare, attraverso un servizio di coordinamento, anche i Comuni più piccoli.

È stato un lavoro importante di cui devo ringraziare in particolare Ester Sabetta che ha accettato di fungere da tutor in relazione a questa esperienza, rafforzando e allargando in tal modo il valore e la funzione del coordinamento pedagogico provinciale anche ai piccoli Comuni della Provincia di Rimini.

L'azione svolta sul territorio con la programmazione triennale della L.R. 1/2000 ha riguardato in primo luogo l'integrazione fra le diverse esperienze per costruire e assicurare un filo comune. Ma non voglio dilungarmi più di tanto su

questo aspetto.

Avevamo un'altra esigenza forte sul nostro territorio: andare a coprire un gap molto rilevante rispetto alle altre realtà provinciali inerente la quantità degli edifici scolastici. Il nostro programma, riguardo all'aspetto dell'estensione, ha puntato tutto sulle nuove costruzioni, lasciando da parte le altre opportunità che la legge offriva.

È stata una scommessa fatta insieme ai Comuni, una scommessa vinta, perché le risorse messe a disposizione fino ad oggi sono state tutte utilizzate e, come ha detto anche prima l'Assessore Borghi, anche per me partecipare alle prime inaugurazioni di strutture, nate in relazione alle programmazioni fatte, non è solamente una soddisfazione di tipo personale, ma diventa il momento in cui si vedono concretamente i frutti del lavoro programmatico. In base a queste scelte, nel nostro territorio, si stanno aprendo nuovi servizi e nei prossimi mesi ne avremo altri in strutture di fatto ormai pronte. Non li cito per nome, ma devo ringraziare gli Assessori dei singoli Comuni per il lavoro realizzato.

Non ho detto tutto questo per voglia di autoreferenzialità, ma per portare a conoscenza di tutti l'impegno che su questo territorio si sta approfondendo. Ci sono anche azioni meno evidenti che però nei prossimi anni mi auguro possano essere visibili e che, ora, necessitano di un lavoro nascosto per la realizzazione della rete.

Stiamo lavorando alla creazione di un osservatorio 0-18, che sia connesso e coerente con ciò che la Regione stessa sta facendo non solo nel campo educativo della prima infanzia, ma anche e soprattutto in rapporto con la scuola. Abbiamo un raccordo operativo con il sistema informativo-informatico regionale per quanto riguarda Cisco.

Siamo la prima Provincia che sta mettendo in rete tutte le scuole di ogni ordine e grado del suo territorio e questo nei prossimi anni dovrebbe esserci di grande aiuto per realizzare le necessarie programmazioni, dandoci la possibilità di entrare in possesso, in tempo quasi reale, di tutte le informazioni indispensabili e quindi di procedere più velocemente.

In questa sala è presente buona parte di coloro che si occupano della programmazione e garantiscono la gestione e la crescita qualitativa dei nostri servizi che sempre di più, grazie anche all'applicazione dei principi contenuti nella L.R. 1/2000, corrispondono a un sistema integrato pubblico-privato a cui è riconosciuta una buona qualità educativa.

Inoltre abbiamo declinato, come già dicevo prima, le politiche dell'infanzia con le altre politiche che si sono sviluppate sul territorio, introducendo forti elementi di innovazione che poi ogni territorio ha potuto cogliere, sperimentare, monitorare, verificare e anche adeguare.

Non voglio addentrarmi su questi temi, già in parte lo ha fatto l'Assessore

Borghi, e il lavoro di questi due giorni li potrà approfondire ulteriormente. Non posso però esonerarmi dal fare alcune valutazioni su ciò che sta accadendo a livello nazionale.

È chiaro che non è un momento facile, ma, e credo che l'Assessore Borghi lo abbia espresso bene, non dobbiamo alzare bandiera bianca, tutt'altro. Credo che il confronto sulle politiche rivolte all'infanzia e alle famiglie debbano vederci ancora presenti e spingerci verso un ulteriore approfondimento per poter cogliere non tanto le provocazioni, ma le eventuali opportunità presenti anche all'interno delle Finanziarie. Il segnale lanciato dall'ultima Finanziaria è inequivocabile, non sto a ripeterlo, è già stato detto.

Si passa davvero da una politica impegnata a tutelare il diritto alla crescita, allo sviluppo armonico dei nostri otto milioni di ragazzini da 0 a 14 anni con un'azione complessa che richiede un quadro di organicità nell'ambito degli interventi, a un'altra politica che invece tende a deresponsabilizzare il territorio, a introdurre i bonus, a privatizzare i bisogni tramite meccanismi, a volte molto perversi, capaci di mettere le famiglie in competizione le une con le altre, cavalcando un familismo vecchia maniera.

Pensate solamente a tutto il ragionamento legato all'anticipo scolastico. Famiglie che hanno una bassa preparazione, ma anche altre che invece hanno un livello culturale, se non elevato buono, vogliono a tutti i costi dimostrare che il proprio bambino è più intelligente di quello del vicino mandandolo sei mesi prima a scuola, come se questo ne rappresentasse una prova. Così facendo non valutano che il precocismo brucia delle opportunità di crescita e, come qualcuno dice, introduce i bambini ancora prima nel mercato facendone dei consumatori.

Lascio sullo sfondo questo quadro preoccupante, che ci fa fare un salto all'indietro di alcuni anni sul piano delle risorse e porta con sé un disegno culturale pericoloso. Per certi aspetti è un progetto di restaurazione, senza che ci si renda conto che oggi occorre affrontare tematiche e problematiche nuove – l'immigrazione, le pari opportunità - in un Paese che vede ancora, ad esempio, l'occupazione femminile a livelli molto bassi, in confronto a quelli che sono gli obiettivi della conferenza europea di Lisbona di qualche anno fa. Questo credo ci debba far riflettere.

Ho anche una forte preoccupazione rispetto al Provvedimento del nostro Ministro di Grazia e Giustizia nei confronti dei minori, perché evidenzia una sorta di paura che il mondo adulto ha nei confronti dei bambini e degli adolescenti, paura che si cerca di vincere chiudendo la relazione. Avevo notato un fatto simile qualche mese fa in Francia, proprio nella scuola, la media superiore, dove veniva introdotto un sistema per cui l'affronto da parte di un ragazzino veniva punito addirittura con il carcere. La concezione della funzione e del ruolo che noi dobbiamo avere come adulti nell'accompagnare i nostri

ragazzi nel futuro arriva in questi casi a livelli davvero parossistici.

Al di là di questi fenomeni che, per fortuna, rimangono molto isolati, possiamo affermare che l'Europa delle Regioni, l'Europa dei territori è un paese nel quale il processo di decentramento e responsabilizzazione delle Istituzioni locali è avvenuto. Siamo arrivati ormai a un punto di non ritorno o, almeno mi auguro che, da questo punto di vista, i territori non accettino in maniera supina decisioni di tipo diverso.

Operiamo in una realtà nella quale non solo c'è consapevolezza di principi quali la cooperazione, la reciprocità, la sussidiarietà, ma si cerca anche di praticarli. È faticoso, perché lavorare insieme è veramente una fatica: vuol dire essere trasparenti, operare senza secondi fini e avere unicità di obiettivi. Bisogna dare atto agli Enti locali di stare in campo anche nel welfare con un alto grado di responsabilità istituzionale, definito anche e soprattutto grazie a un quadro regionale che permette di avere dei riferimenti certi e di superare quella storica frammentazione delle competenze, che è alla base della discontinuità degli interventi nel sociale.

Ad esempio, la legge regionale 2/2003, che l'Assessore Borghi ha citato prima, coinvolge notevolmente il mio Assessorato anche se non direttamente, in quanto ci mette nelle condizioni di superare la frammentazione, il viaggiare per linee parallele senza che le politiche si incontrino.

Lo sforzo realizzato ci deve portare a fare della cultura amministrativa il nostro punto qualificante, e questo lo dico anche agli Amministratori presenti in sala, il che non sta a significare che l'esternalizzazione dei servizi educativi è la risposta per avere più risorse da investire nell'ampliamento della gamma dei servizi.

È necessario invece una verifica e un monitoraggio costante della qualità del servizio offerto. La qualità non può prescindere solo dalla tempestività, perché abbiamo molto spesso necessità di dare risposte in maniera veloce ai bisogni sopravvenuti, ma anche dalla sapienza, dalla coprogettazione, dall'erogazione attraverso altri soggetti che operano sul territorio, sperimentando nuove forme gestionali. Una cultura amministrativa che richiede un incontro e un confronto nella Pubblica amministrazione fra la cultura tecnica e la capacità di lettura della realtà.

Solo così si può dare corpo alle politiche locali e si può sviluppare una vera politica del territorio contribuendo a migliorare la qualità della vita dei cittadini. Questo è il ruolo degli Enti locali, da loro rivendicato in varie sedi, anche in ANCI e UPI, nei confronti dell'ultima Finanziaria presentata dal Governo, un ruolo di *governance* che, coltivando coesione sociale, praticando innovazione, valorizzando la comunità, favorendo l'accoglienza tenta di dare risposte ai nuovi bisogni.

In sostanza lo sforzo che stiamo facendo e per il quale abbiamo necessità di

essere aiutati, sta davvero nell'acquisire una nuova cultura di governo che sappia intrecciare le politiche sociali con quelle scolastiche, con quelle dell'infanzia, delle pari opportunità, del lavoro, economiche, culturali...

Gli Enti locali possono far crescere le proprie comunità solo attraverso una nuova cultura dei servizi, in quanto lo sviluppo ed i bisogni che queste esprimono non sono solo di tipo economico ma anche umano. È la frontiera del nuovo governo che corrisponde al bisogno delle comunità locali di ritrovare una forte identità, di riconoscersi e di appartenere. Pensate solamente a S. Giuliano Milanese venuto alla ribalta qualche mese fa non certo per i valori che ha saputo esprimere dal punto di vista della coesione sociale e della capacità di rispondere ai problemi: quanto e quale sforzo ha dovuto compiere in quei giorni per affermare che S. Giuliano non era solo quello che la cronaca aveva fatto emergere, ma anche qualche cosa d'altro. Dobbiamo lavorare affinché, non solamente in questa Regione, ma più in generale nel nostro Paese, ci siano sempre meno S. Giuliano possibili.

L'appartenenza, dunque, contrapposta all'individualismo che fa dell'altro non un concorrente ma un potenziale nemico, che ti fa illudere di appartenere al club dell'élite e che erige la fortuna di vincere il sabato sera a elemento fondamentale di una moderna cultura.

La famiglia in quanto soggetto e nucleo fondante della società, la famiglia "grande e atipica", come la definiva ieri il titolo di un quotidiano riportando gli esiti di un convegno nazionale, oggi non è in grado da sola di affrontare tutte le trasformazioni e neanche di sostenere la complessità del compito educativo. Sono queste le problematiche che ci poniamo, e se è vero che abbiamo al primo posto nella nostra agenda i temi dell'infanzia, dell'educazione, è anche vero che chiediamo a coloro che dibattono le grandi questioni educative, siano essi docenti universitari, pedagogisti, ricercatori, coordinatori pedagogici, operatori della scuola, di segnalare alla politica contenuti e scelte fondanti, contribuendo così a darle significato, come è avvenuto già negli anni settanta in questa realtà regionale e non solo.

Quindi la L.R. 1/2000, in mancanza di una Legge quadro nazionale adeguata - come ha detto anche l'Assessore Borghi - ci ha dato e ci darà ancora, con gli aggiustamenti previsti, un valido punto di riferimento e la possibilità di proseguire una esperienza unica in questa Regione e anche questo seminario può contribuirvi. Abbiamo il dovere di non dissipare il nostro patrimonio.

È un capitale sociale enorme: un'azienda per costruire un capitale sociale di questo tipo ci mette degli anni e anche i territori hanno impiegato tanto tempo. È un capitale fatto di persone, di pedagogisti, di educatrici, di personale ausiliario che è cresciuto in questi anni di lavoro tanto da venirci invidiato da più parti.

Credo che le famiglie e la comunità chiedano alla politica, agli Amministratori

non solo la libertà di camminare tranquilli nella propria città, nel proprio quartiere, di avere servizi essenziali quali luce, acqua e gas, ma soprattutto una sicurezza per il futuro delle nuove generazioni.

Ciò è possibile solo se le Istituzioni non abdicano al proprio ruolo e sono davvero un punto di riferimento forte, certo e, soprattutto, non invasivo nell'ambito della società.

Spero e auguro a tutti voi che il lavoro di questi due giorni possa portare un ulteriore e importante contributo all'attività dei nostri territori e più in generale della Regione.

Sandra Benedetti*

L'evoluzione dei coordinamenti pedagogici in Emilia-Romagna tra storia e memoria

Dedico la mia relazione a Simonetta Andreoli che tanto ha dato, soprattutto al tema oggetto del nostro appuntamento odierno.

La figura del coordinatore pedagogico viene introdotta nei servizi per la prima infanzia, e più precisamente nei nidi e nelle scuole dell'infanzia della nostra Regione, a partire dagli anni '70 soprattutto nei Comuni dove le Amministrazioni si sono rivelate più sensibili ai temi e alla cultura infantile. Sono infatti i Comuni capoluogo di Provincia i primi ad adottare questa figura nei propri organici assumendo la o il laureata/o in pedagogia o in psicologia e più raramente in sociologia e introducendo con forza l'organismo definito "équipe pedagogica" o "coordinamento pedagogico".

In quegli anni la Regione è impegnata nella promozione di una politica rivolta alla prima infanzia attraverso azioni di estensione del servizio nido, trasferendo finanziamenti rivolti alla costruzione, gestione dei nidi d'infanzia e strutturando e, tramite le Province, interventi rivolti alla formazione degli operatori. Solo a partire dal 1979 una legge regionale, la n. 19 intitolata "Riordino, programmazione e deleghe della formazione alle professioni" prevedeva che la Regione promuovesse e coordinasse attività di studio, ricerca e sperimentazione in relazione alle esigenze della programmazione regionale, specificando come l'intervento regionale in campo formativo si potesse rivolgere anche alla formazione e all'aggiornamento di docenti e di operatori della formazione professionale dei diversi settori d'intervento e ai diversi livelli di professionalità.

Appariva sempre più evidente come al collettivo degli operatori, individuato come "primo momento della programmazione educativa e all'intercollettivo come sede più allargata di confronto e di verifica di stili" e modelli educativi adottati nei servizi, si affiancasse il coordinamento pedagogico inteso come

*Ufficio Infanzia e Famiglie, Regione Emilia-Romagna

“struttura indispensabile a garantire la continuità e la crescita qualitativa delle esperienze, fornendo le chiavi di lettura ai gruppi dei fenomeni interni al nido e propri della realtà territoriale in cui il nido stesso è inserito, acquisizioni queste indispensabili per l'impostazione dell'attività educativa”.

Queste sono infatti le considerazioni che ho ripreso integralmente da un documento del 1980 dedicato alle “proposte inerenti un piano regionale di formazione permanente dei coordinatori degli asili-nido comunali” al quale lavorarono, all'interno di un gruppo di lavoro promosso dalla Regione, alcuni dei coordinatori e responsabili di settore presenti ancora oggi in sala.

In esso si avvertiva la necessità, in quegli anni di intensa attività dentro i servizi in crescita, del superamento di una fase considerata già allora di sperimentazione che, pur rivelandosi estremamente positiva, richiedeva la “necessità di un passaggio ad una fase di programmazione delle attività sia educative che di gestione sociale, in cui rendere espliciti obiettivi, strumenti, tecniche adottate, momenti di verifica previsti” facendo di questa riflessione una occasione per ridefinire nuovi “obiettivi, programmi e scadenze di lavoro”. Così il documento non esitava a sottolineare come a fronte di una formazione permanente degli operatori fosse necessario prevedere anche per i coordinatori pedagogici dei servizi “momenti di formazione e di aggiornamento, tenuto conto dell'importanza e della delicatezza delle funzioni che vengono loro richieste”.

Già all'epoca nel definire un piano di formazione dei coordinatori non si poteva non tenere conto dell'estrema “eterogeneità delle funzioni loro assegnate, assieme ad un diverso modo di svolgere il proprio ruolo dinanzi ad una richiesta di prestazioni lavorative che si differenziava notevolmente da Comune a Comune anche all'interno di una stessa Provincia, differenziazione derivante dalla diversa storia dei nidi nella Regione, che in particolare in quegli anni registrava esperienze abbastanza consolidate accanto ad altre frutto di un più recente sviluppo dei servizi.

Interessante è sottolineare che gli aspetti di disomogeneità allora denunciati riguardavano il rapporto di lavoro tra tecnici e amministratori locali (dipendenti dei Comuni, delle AUSL, con rapporto di lavoro a TP o a PT, in ruolo o non, a consulenza o a prestazioni saltuarie). Ancora le disomogeneità venivano rilevate nel reperimento di tali figure: assunzioni ad hoc, ma anche distacchi di operatori dai servizi per svolgere funzioni di coordinamento; disomogeneità nel rapporto tecnici-servizi laddove gli interventi non si configuravano solo su un nido, ma su più nidi e rivolti alla popolazione 0-6 anni e oltre, fino a prevedere interventi rivolti, oltre i servizi, sul territorio.

Le differenziazioni del ruolo di coordinatore/mento venivano poi attribuite nel documento oltre che ad un diverso consolidamento e ad una diversa articolazione delle esperienze maturate sul territorio, anche al riconoscimento pieno

di una identità del nido come servizio educativo e non solo assistenziale: una acquisizione questa che per affermarsi, già allora si diceva "necessitasse di interventi improntati ad una maggiore chiarezza" e, aggiungo io, ad una più compiuta idea di cultura dell'infanzia definita in ordine ad una idea/identità di bambino e bambina, di educatrice, di famiglie, di servizio condivisa e in stretta relazione a ciò che la ricerca contemporaneamente ci rimanda circa la conoscenza dei meccanismi comportamentali circa le modalità attraverso le quali si strutturano gli apprendimenti, lo sviluppo intellettuale, affettivo e relazionale traendo dalle discipline aiuto e orientamento per educare con maggiore oggettività.

Insomma la Regione con quel documento, approfittando anche della legge di riordino succitata, si pose come obiettivo quello di superare squilibri già allora evidenti tra territorio e territorio, e tentò uno sforzo per declinare alcune funzioni in capo al coordinatore/mento pedagogico individuate come abbastanza universali, formulando una sintesi sulle azioni attraverso i seguenti ambiti di intervento:

- a livello dei singoli servizi;
- a livello di coordinamento più allargato con gli intercollettivi;
- a livello della programmazione e attuazione dei corsi di aggiornamento e della successiva riflessione sulle acquisizioni raggiunte, applicate, verificate;
- a livello degli apparati amministrativi per condividere modelli gestionali e organizzativi coerenti ed in sintonia con i requisiti pedagogici inalienabili che devono conciliarsi con le esigenze di bilancio dell'amministrazione.

Dinanzi alla eterogeneità della situazione regionale il documento azzardava una affermazione che in futuro diverrà un prerequisito indispensabile nella definizione territoriale dei coordinamenti soprattutto nei Comuni sprovvisti: si affermava che "se la continuità del coordinamento rappresenta la condizione per il raggiungimento degli obiettivi individuati, ne deriva che i gruppi di coordinamento devono caratterizzarsi come strutture fisse, che operano permanentemente a livello territoriale".

Si faceva strada l'idea della stabilità e l'obiettivo che immediatamente veniva enunciato era quello di sollecitare gruppi stabili di coordinamento pedagogico, operanti all'interno di ambiti territoriali definiti e per associazioni dei Comuni, i cui interventi si rivolgessero alla fascia di popolazione 0-6 anni; tali coordinamenti - si dice nel documento - "dovranno essere composti da pedagogisti e psicologi, nella misura mediamente di 1 coordinatore ogni 15-20 sezioni di nido o scuola dell'infanzia precisando che il rapporto va definito in relazione all'estensione dell'area territoriale, se cioè si parla di centro urbano o di più

Comuni aggregati e in relazione al volume delle funzioni richieste”.

Nel disegnare lo scenario del sistema regionale, il piano presentato con quel documento intendeva non solo suggerire una geometria geografica della distribuzione dei coordinamenti pedagogici, ma anche definire indicazioni precise circa le sedi in cui favorire il confronto e la formazione in itinere dei coordinamenti tentando di contrastare la solitudine professionale soprattutto per quei coordinatori operanti in situazioni di marginalità territoriale o culturale.

Si legge infatti nel documento: “la forma più valida per l’organizzazione dei momenti formativi rivolti ai coordinatori è rappresentata da seminari di studio (4-5 all’anno) e da momenti assembleari di tutti i coordinatori (almeno 3 all’anno: all’inizio, a metà e a conclusione dell’anno formativo) all’interno dei quali dedicare tempo alla verifica delle esperienze realizzate. A questo scopo viene suggerita la costituzione di un gruppo regionale di lavoro che tiene il raccordo tra i momenti istituzionali regionali e le realtà locali...”, in altre parole una sorta di strumento antesignano di ciò che oggi, nella legge n. 1/2000 è indicata nella funzione dei coordinamenti pedagogici provinciali attraverso i loro referenti tecnici e amministrativi.

Quel gruppo aveva la funzione di “filtro” tra la dimensione regionale e le realtà territoriali sia attraverso azioni propositive di aggiornamento per i tecnici sia come strumento di divulgazione dell’informazione, degli indirizzi e delle azioni regionali nel settore.

Le sedi di approdo per la formazione venivano individuate nelle facoltà universitarie interessate, in particolar modo l’allora Facoltà di Pedagogia, attuale Scienze della Formazione dell’Università di Bologna, ma una sede in particolare si riteneva dovesse essere individuata allo scopo e fu l’Istituto regionale di Psicopedagogia dell’Apprendimento (IRPA) alla cui sezione Infanzia venne richiesta e finanziata una formazione dei coordinatori pedagogici volta a:

- raccogliere le tematiche individuate dal gruppo regionale di lavoro formalizzato con carattere permanente;
- formulare, sulla base delle tematiche individuate come prioritarie, delle proposte congiuntamente al gruppo di lavoro regionale;
- elaborare in collaborazione con la Regione e con il gruppo regionale, un piano di lavoro annuale rivolto a tutti i coordinatori sia in forma assembleare che in gruppi di studio;
- verificare in fase finale assieme al gruppo di lavoro regionale i risultati raggiunti e l’elaborazione congiunta di nuove proposte formative;
- istituire un bollettino mensile o bimensile di informazione aggiornamento per i coordinatori e le istituzioni per l’infanzia in cui fossero elencate le iniziative di programmazione, convegni, ricerche nazionali ed europee.

Le considerazioni contenute in questo piano e la ricaduta degli effetti sulle politiche locali, ma anche sull'elaborazione culturale in seno alla nostra regione, non tardarono ad arrivare.

Un anno dopo, nel 1981, una pubblicazione intitolata "Asili nido: stato, regioni, enti locali per lo sviluppo, la qualificazione dei servizi e per la formazione professionale degli operatori", a cura di Bulgarelli, Saitta, Ghedini, dedica un intero paragrafo al ruolo del tecnico inteso come colui o colei che garantisce il principio della continuità, costituendosi come referente per gli operatori. "Chi assume questo ruolo" si dice nel testo "deve necessariamente configurarsi come un operatore-ricercatore e quindi come un osservatore partecipante della dinamica del gruppo operativo garantendo a sé e al collettivo, la possibilità di riflettere sulla esperienza e di generalizzarla, rendendo omogenee le modalità di ricerca ed elaborando sempre nuovi strumenti di indagine".

Contemporaneamente si fa strada, nei primi anni '80 una riflessione che culminerà in un seminario internazionale promosso dalla Regione e dedicato alla partecipazione e gestione dei servizi nella trasformazione dello Stato sociale. Il tema intende delineare prospettive future per l'infanzia articolando un confronto per la prima volta contestualizzato a livello più allargato e con il contributo di esperti e ricercatori di fama internazionale.

Dei tanti interventi contenuti nel testo che raccolse gli atti di quel convegno citerò quelli del Prof. Bertolini dell'Università di Bologna e del Prof. De Landsheere dell'Università di Liegi.

Il primo, nel definire i percorsi curriculari che avrebbero dovuto essere assunti anche a livello universitario relativi alla formazione di base e alla formazione permanente degli operatori dei servizi - ivi inclusi i coordinatori -, indicava nella collaborazione stretta tra Università ed Enti locali la prospettiva che avrebbe determinato un reciproco vantaggio ad entrambe le istituzioni fondato sulla continuità tra formazione di base - di competenza universitaria - e formazione permanente - di competenza delle istituzioni locali (Regione, Province e Comuni). In una riflessione non campanilistica, ma con un'ottica nazionale, Bertolini ricordava che questa continuità non poteva che "aiutare - cito le sue parole - l'Università ad uscire dal suo isolamento che è splendido solo metaforicamente e di facilitare gli Enti Locali e le Regioni ad uscire dal loro miope e riduttivo provincialismo" (le eccezioni, per esempio della Regione Emilia-Romagna, lo sappiamo bene confermano la regola).

De Landsheere, facendo riferimento al dinamismo istituzionale proprio dell'esperienza emiliano-romagnola, non trascura di ricordare che solo attraverso una robusta formazione che abbatta il diletterantismo professionale e l'improvvisazione si può salvaguardare una esperienza che già in quegli anni si configurava, vista dalla prospettiva europea ma anche nazionale, potenzialmente significativa e in grado di essere diffusa".

In un passaggio della sua relazione egli sollecita ricerche che occorre intraprendere assegnandole ad un "individuo e ad un gruppo di specialisti che detengono un sapere specifico, rappresentati [...] da formatori degli operatori che oggi come oggi, sovente si trovano in situazioni ambigue".

"È bene" - ricordava De Landsheere - "che una formazione attiva" [...] - applicata nelle istituzioni ad alta vocazione partecipativa da parte delle famiglie e del contesto sociale in cui il servizio è radicato (n.d.r) - "presupponga grandi doti di intelligenza teorica, pratica, sociale ed una grande esperienza delle realtà umane. I formatori che detengono queste qualità non si improvvisano".

Siamo nell'ottobre del 1984: vent'anni ci distanziano da quelle riflessioni e alcuni risultati li abbiamo raggiunti nonostante le difficoltà, che hanno gravato su Regioni ed Enti locali, di natura prioritariamente finanziaria, ed altre più culturali che hanno mutato gli scenari della partecipazione collettiva agli eventi sociali, rendendo più difficile e complessa la concertazione e la qualità stessa del lavoro dentro e fuori i servizi.

Tra i risultati raggiunti intanto la diffusione dei coordinatori pedagogici sul territorio regionale: nel 1986 infatti mutano i criteri di contribuzione dei finanziamenti regionali, si sostengono i piccoli Comuni per quel che riguarda la estensione dei servizi tradizionali, si orientano i Comuni al di sopra dei 50.000 abitanti a realizzare una politica più integrata, capace di individuare in nuove tipologie di servizi, forme diversificate di offerta rivolta a fasce di utenti con lavori e professioni strutturate su orari più flessibili.

Cessano in breve i finanziamenti erogati "a pioggia" e inizia una nuova fase che mette in evidenza l'impegno della Regione a orientare gli Enti locali, condizionandoli in un certo senso alla realizzazione di azioni supportate da una progettualità in grado di essere poi verificata, monitorata, valutata. Ciò a garanzia della produttività degli investimenti e per il raggiungimento di soglie di qualità sempre più adeguate alla delicatezza e al costo non irrilevante di questi servizi rivolti a bambini piccoli e a famiglie sempre più desiderose di ravvissarne elementi di sicurezza e di affidabilità ambientale e pedagogica.

Uno di questi progetti riguarderà il sostegno alla qualificazione dei servizi tramite la dotazione di figure professionali di coordinamento pedagogico nelle realtà che ne sono sprovviste. Nella circolare si dichiara che per raggiungere obiettivi di omogeneità territoriale occorre dotarsi di strumenti per realizzarli e la figura del coordinatore pedagogico costituisce per la Regione il riferimento necessario per avviare un'opera di qualificazione attraverso il sostegno ai Comuni laddove essi non sono stati o non sono in grado, per varie ragioni, di promuoverla individualmente con mezzi propri.

Queste figure verranno assunte ad incarico professionale e opereranno, laddove è possibile, all'interno di Comuni provvisti di servizi educativi, associati in ag-

gregazione tra loro, aggregazione concordata con le Amministrazioni locali, le quali indicano un Comune capo-zona per l'adozione delle necessarie procedure amministrative utili ad attuare i progetti stessi.

Dopo cinque anni, un primo report del 1991 indica che tale operazione ha coinvolto 41 coordinatori, 128 Comuni di cui 40 Capo-zona e 88 aggregati, 146 nidi, con una progressione dei finanziamenti da 349.000.000 del 1987 ai 626.650.000 del 1991.

Questo stesso report, redatto nello stesso anno dagli uffici regionali in stretta relazione con le realtà interessate a questa esperienza, contiene considerazioni per tramite di valutazioni scritte inviate sia dagli amministratori che dai coordinatori interessati: i primi sostenevano la positività della figura in rapporto ad una maggior motivazione ed interesse rilevate tra gli educatori che hanno trovato stimoli e hanno risposto positivamente agli stimoli loro offerti; inoltre la presenza del coordinatore, a detta degli amministratori, aveva accresciuto la visibilità dei nido nel tessuto sociale apportando una notevole crescita culturale sui problemi dell'infanzia e migliorando la professionalità del personale; il volume dei progetti ha consentito un aumento degli interventi nel settore dei servizi educativi in rapporto anche ad altre agenzie presenti sul territorio (ludoteche, biblioteche, ecc.).

I secondi, i coordinatori, rilevavano difficoltà iniziali determinate dai rapporti con più amministratori e uffici, il che imponeva loro sguardi e capacità di flessibilità enormi, oltre che una complessità del ruolo diviso su territori spesso distanti. La prospettiva di precarietà, spesso sostanziata dalla solitudine professionale e da pagamenti troppo ritardati, oltre che da un futuro professionale incerto, costituiva allora e rimane in alcuni casi ancora oggi, un problema aperto.

In quel primo report, particolare importanza ha assunto la valutazione sul programma di formazione dell'IRPA; il documento con il quale ho aperto questa relazione e le provocazioni riportate da appuntamenti come il convegno internazionale del 1984 o il convegno regionale del 1990, "Una politica grande per i più piccoli" sollecitarono un programma di lavoro di cui la sezione infanzia dell'IRPA si fece preziosa artefice ed interprete.

È grazie alla collaborazione tra IRPA, Università di Bologna e Regione che si può registrare, in quegli anni, il massimo impegno per approfondire, in stretto raccordo con le esperienze del territorio, la figura del coordinatore al quale la sezione Infanzia dedicherà tra le tante iniziative di cui si è fatta promotrice e curatrice, una riflessione articolata e compiuta all'interno di 2 giornate seminariali (4 e 5 giugno del '90), raccolta poi negli atti contenuti in tre numeri monografici (n. 28-29-30), dal titolo "Professione coordinatore": ciascun quaderno metteva in relazione il ruolo del coordinatore in rapporto alla ricerca educativa, la formazione del coordinatore e l'esperienza della sua formazione, oltre a rac-

cogliere attraverso interviste e riflessioni ai diretti interessati, considerazioni circa le caratteristiche del loro complesso lavoro.

Prezioso materiale testimonianza di un percorso al quale vi rimando attraverso una lettura dei nuclei tematici che, per ovvie ragioni di tempo non posso riportare, risulterà per molti anni una documentazione alla quale fare riferimento per orientare e ri-orientare la riflessione su una professione complessa in bilico tra dimensione sociale ed educativa e allo stesso tempo, tra le competenze di natura pedagogica e quelle più marcatamente proprie dell'area a cui afferisce la cultura aziendale che fa riferimento a modelli organizzativi e gestionali.

La consistenza del modello professionale, il suo peso sociale, la sua legittimazione, la sua coerenza appaiono aspetti tutti ancora in via di definizione ed oggi, a distanza di anni e di esperienze avviate, una analisi più dettagliata sulle tante differenti interpretazioni e assegnazioni di ruolo all'interno delle varie realtà comunali si impone con la massima urgenza. E questo potrebbe essere un obiettivo del terzo appuntamento del 2005.

C'è, in tutto questo prezioso materiale, che ho rivisitato alla luce di questo appuntamento, una parte che riprenderei e che mi aiuta ad avvicinarmi ai giorni nostri.

Mi riferisco alla relazione di Manoukian chiamata in quel contesto a dare il proprio contributo circa la funzione del coordinatore esercitata tra modelli professionali e modelli organizzativi di riferimento. Esaminando i materiali prodotti dall'IRPA precedentemente a questa occasione, Manoukian, esperta di organizzazione aziendale, prefigura il ruolo del coordinatore come "risorsa professionale che può essere chiamata in causa per l'elaborazione dei dati, per la riformulazione degli obiettivi, ma soprattutto come risorsa che permette di supportare e sostenere in modo flessibile la realizzazione del compito di produzione. È una competenza professionale che viene messa a punto non in forma individuale, ma in riferimento ad esigenze specifiche dei processi di lavoro e del funzionamento organizzativo complessivo. È un fattore importante e qualificante, ma non è il fattore-chiave per l'efficacia organizzativa. In questo tipo di organizzazione il fattore-chiave è la funzione di coordinamento."

E aggiunge: i coordinatori si trovano "all'incrocio tra varie organizzazioni, sottoposti a pressioni e richieste contrapposte senza la protezione di un proprio specifico quadro organizzativo. Sembra che la loro funzione sia quella di mettere a contatto le varie organizzazioni, di sollecitare delle convergenze: ma il rischio è che siano risucchiati in funzioni di integrazione per l'integrazione, ovvero che si trovino a dovere facilitare dei processi di comunicazione, di interazione tra operatrici, assessori, cittadinanza, funzionari, senza che sia possibile fare riferimento a degli obiettivi esplicitati e concordati, alla costru-

zione di sistemi di prestazioni che si consolidano e specificano nel tempo". Manoukian non abbandona la riflessione prima di aver fornito alcune possibili supporti in grado di evitare i rischi appena sottolineati; ci ricorda, nella relazione, che tali supporti possono essere individuati:

- nello sviluppo di una progettualità organizzativa in grado di facilitare i coordinatori attraverso dati precisi circa le caratteristiche dei diversi contesti in cui si trovano ad operare: ciò dovrebbe facilitarli, assumendo riferimenti concreti a sostegno di orientamenti e scelte oculate;
- nella promozione di un coordinamento stabile tra coordinatori, che permetta non solo di scambiare informazioni e di comunicare esperienze, ma di costruire soprattutto un patrimonio metodologico su cui fondare l'agire dei coordinatori e di mettere a punto indicazioni rispetto ai processi di lavoro più ricorrenti;
- nella formazione ad hoc attraverso la quale acquisire competenze sulla lettura dei fenomeni organizzativi e aggiunto culturali e sociali che incidono sulle trasformazioni istituzionali, famiglie comprese.

Nell'indicare due zone d'ombra del ruolo del coordinatore, Manoukian prefigura, senza forse immaginarlo all'epoca, le piste di lavoro che caratterizzano gli indirizzi regionali attuali.

Dal materiale che le è stato fornito, Manoukian rileva "una tendenza, ossia che i coordinatori pedagogici siano più propensi a sviluppare processi di identificazione con i micro prodotti del proprio lavoro o con alcuni colleghi, o con un gruppo, molto più che con l'organizzazione dei servizi nel suo complesso, con il sistema regionale, con gli enti di ricerca presenti sul territorio".

Una seconda area debole viene identificata "nello scarso ricorso e scarso apprezzamento da parte dei coordinatori ai compiti di 'controllo' del funzionamento di vari sottosistemi; il controllo di processi di lavoro o anche il controllo dell'agire dei vari operatori all'interno dei sottosistemi organizzativi - che per noi sono rappresentati dai servizi coordinati - pare costituiscano per i coordinatori un ambito ostico".

Da queste considerazioni e dalla valutazione sugli interventi regionali e comunali rivolti anche alla promozione delle figure di coordinamento pedagogico, un documento curato dal Servizio Politiche familiari ci riconsegna, nel 1997, lo stato dell'arte dei coordinamenti dieci anni dopo la loro istituzione nei territori sprovvisti, ridefinendo i criteri di ripartizione delle risorse, concertandole, come di tradizione, all'interno di un gruppo di lavoro composto da assessori e da funzionari alla Pubblica Istruzione e alle Politiche sociali.

I dati riferiti al 1997 ci confermano la stabilità numerica dei coordinatori pedagogici operanti nei Comuni aggregati, 40 appunto, ma ci confortano nel veri-

ficare che alcuni di questi ultimi, nel tempo, hanno optato per l'assunzione definitiva di questa figura nei loro organici; i restanti coordinatori mantengono il loro lavoro in rapporto di collaborazione coordinata e continuativa con un incarico rinnovato di anno in anno, anche in virtù delle disposizioni a cui si sono dovuti assoggettare i Comuni in relazione alle finanziarie succedutesi in questi anni.

Un dato sui contributi assegnati: l'incremento appare significativo perché si passa dai 626.650.000 del '91 ai 770.900.000 del '97.

Vale la pena notare che all'elaborazione condotta a livello regionale sulla funzione e il ruolo di questa figura, non hanno fatto in tutti quegli anni da controaltare ricerche analoghe: Regione e Università di Bologna, dopo la chiusura dell'IRPA, vivono una fase di pesante separazione; i testi pubblicati a cura dei coordinatori pedagogici, che assumono come ambiti tematici quello della loro funzione e del loro ruolo, se ci sono, rimangono nell'alveo delle esperienze locali e non condizionano quindi una riflessione su scala regionale e oltre.

A livello locale i testi dedicati ai servizi per la prima infanzia, a cura di pedagogisti che operano nella nostra regione, di rado assumono questo ambito di ricerca e lo pongono al centro delle loro riflessioni; è più diffusa la tendenza ad affrontare solo sulla tangente il tema del ruolo e della funzione dei coordinatori all'interno di testi dedicati più in generale ai nidi.

A livello nazionale un testo a cura di Catarsi, edito dalla Nuova Italia, intitolato "Il coordinatore pedagogico" dedica uno studio mirato a questa figura e rimane infatti a tutt'oggi, assieme alla indagine nelle regioni dell'Italia Centro-Settentrionale condotta da Musatti, Andreoli, Braga e Mayer dal titolo la "Gestione dei servizi educativi comunali per l'infanzia e le figure di coordinatori", l'unico riferimento in termini di studio e di ricerca su scala nazionale.

La progressione cronologica ci porta oramai al presente e nel presente si può certo affermare che l'evoluzione che la figura del coordinatore ha assunto nel tempo all'interno della nostra Regione, fa ritenere necessaria la definizione di alcuni ambiti di intervento entro i quali esprimere competenze di alto livello assumendo un ruolo non limitato alla sola parte tecnica, ma esteso ad altri "saperi" che impongono, per la loro divulgazione e trasmissione un'alta capacità relazionale ed una versatilità nell'utilizzo di linguaggi plurimi.

Gli ambiti che oggi sono di riconosciuta competenza del coordinatore rimandano ad una conoscenza approfondita:

- della cultura dell'infanzia come sfondo al quale fare riferimento per orientare la progettualità e l'azione educativa degli operatori dei servizi; la cultura dell'infanzia si definisce su un'identità di bambino e di famiglia "co-evolutivamente" coinvolti; nella relazione di cura il solo contributo dei genitori appare oggi non del tutto esaustivo. La cultura dell'infanzia si definisce anche attraverso una

tipologia di servizi educativi, siano essi tradizionali o integrativi, sempre meno autoreferenziali e sempre più eterodiretti, i quali assumono il valore della comunicazione e dell'interlocuzione come presupposto necessario a contrastare il rischio possibile della delega educativa, offrendo alle madri e ai padri la possibilità di ravvisare, in essi, luoghi di cura educativa e di apprendimenti senza prefigurare, tuttavia, intrusioni massicce nella scelta che i genitori possono compiere per i propri figli, ma anche per se stessi.

Infine la cultura dell'infanzia sollecita ricerche, elaborazioni, saperi che si costruiscono e si definiscono in itinere, e quindi è contraddistinta da un patrimonio mai esaurito: essa si rigenera mentre si evolve;

- delle politiche rivolte all'infanzia e alle istituzioni socio-educative, di quelle rivolte alle famiglie e, non ultime, quelle rivolte all'organizzazione delle città (tempi, iniziative rivolte alla valorizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza) e le conseguenti leggi che ne definiscono obiettivi e indirizzi di programmazione e di gestione di interventi ad essi mirati.

In ambito più amministrativo, il coordinatore pedagogico deve conoscere i dispositivi legati al budget di competenza, alle voci del bilancio, ai sistemi di erogazione dei finanziamenti, alla conoscenza delle circolari e delle delibere di settore, alla stesura dei P.O e dei PEG con particolare riferimento alla capacità di esercitare un ruolo di individuazione delle risorse umane e un loro soddisfacente impiego ai fini del raggiungimento degli obiettivi prefissati da un lato, ma, dall'altro, anche del riconoscimento del valore motivazionale dei collaboratori che operano in staff il linea diretta con lui.

In un'ottica più allargata deve saper tessere una rete di relazioni anche con il territorio ovvero con chi in esso opera direttamente o indirettamente a favore dell'infanzia e della famiglia.

Ciò vale in particolare per i nuovi indirizzi previsti dalle leggi che sollecitano una progettualità rivolta alla visibilità dei diritti di cittadinanza dei bambini nelle città e comunque nei luoghi non direttamente connotati come sedi specificatamente educative.

- dei sistemi più aggiornati e pertinenti di monitoraggio, valutazione, misurazione e controllo degli indicatori e dei parametri che definiscono la qualità non solo dei servizi, ma anche delle procedure attivate direttamente o indirettamente dal coordinatore e/o dallo staff al quale egli fa riferimento all'interno e all'esterno dell'Amministrazione (dagli uffici interni agli Assessorati di competenza, ai servizi esterni). Di questi si possono considerare sia i servizi direttamente coordinati - nidi e scuole dell'infanzia, servizi integrativi - sia quelli esterni - ludoteche, biblioteche per il segmento 0-6 anni - sia tutti i servizi in raccordo all'interno del sistema formativo inteso nel suo complesso;
- della progettualità che si estende oltre i servizi direttamente oggetto di coordinamento: si pensi alla recente riforma dei cicli scolastici e alla ricaduta

che essa ha nella ridefinizione dell'assetto territoriale e della conseguente progettazione mirata al raccordo interistituzionale tra servizi, sia pubblici che privati, nella garanzia che il percorso evolutivo dei bambini sia il più possibile coeso e con esso anche le famiglie, testimoni spesso passive di un itinerario dei propri figli non del tutto garantito sul piano della continuità delle esperienze. Le leggi nazionali e regionali di recente emanazione mettono in evidenza il valore della progettualità come presupposto per la definizione di una serie di iniziative per il cui avvio i finanziamenti possono essere ottenuti solo con progetti adeguatamente formulati;

- della capacità di redigere piani di formazione e di aggiornamento rivolti al personale dei servizi prefigurando percorsi formativi non stereotipati, ma di forte impatto con la operatività del personale che gestisce i servizi educativi e scolastici stessi.

All'interno di questo segmento la capacità del coordinatore è anche quella di individuare percorsi di autoaggiornamento adeguati alle esigenze imposte dai tempi e agli effettivi bisogni espressi dai servizi.

È competenza del coordinatore pedagogico riuscire altresì a prevedere una formazione non necessariamente ancorata alle tematiche di natura esclusivamente pedagogica, ma di prefigurare una formazione sempre più caratterizzata dalla convergenza di saperi differenti che possano sostenere e orientare il personale educativo e scolastico nel saper affrontare in maniera efficace ed adeguata quesiti o situazioni che, a volte, possono verificarsi ed essere determinate da richieste che le famiglie o il territorio rivolgono direttamente al personale che opera nei servizi. .

Il personale di quest'ultimo è anch'esso inserito in una logica di sistema che introduce, diversamente dal passato, una capacità che in sede formativa deve prevedere sostegni che solo il pedagogista e una rete di esperti da lui individuati, può offrire.

Attraverso i sistemi di valutazione e controllo a cui si faceva riferimento precedentemente, il coordinatore pedagogico è tenuto a verificare in itinere e al termine l'efficacia di una proposta formativa in ordine alle tematiche individuate, al suo impatto nei confronti dei destinatari, all'efficacia dei formatori individuati per condurre i corsi.

Al di là di ogni delirio di onnipotenza, per il quale sembra, da queste mie considerazioni, competere al coordinatore pedagogico la salvezza del mondo, si tratta comunque di una professione che deve poter declinare saperi complessi in azioni complesse.

Queste consapevolezze hanno ispirato le più recenti leggi regionali, dalla n.1 del 2000 "Norme in materia di servizi per la prima infanzia", alla n. 12 del 2003, "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione

e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro"; esse, non solo danno visibilità al coordinamento pedagogico che prima non trovava legittimazione in alcuna legge, ma gli riconoscono un ruolo indispensabile, in quanto la funzione ad esso accordata non solo garantisce l'elaborazione progettuale trasversale a tutto il sistema pubblico e privato, educativo e scolastico, ma anche un monitoraggio ed una valutazione in itinere e finale, condizioni queste sempre più vincolanti per accedere ai finanziamenti regionali, in quanto presupposti di minima per la definizione di un servizio di buona qualità. È quindi inevitabile pensare ai bisogni formativi tenendo conto della differente collocazione territoriale in cui opera il coordinamento che gioca un ruolo estremamente influente nel protagonismo diretto o indiretto del coordinatore pedagogico stesso: in alcuni casi, infatti, egli non solo rappresenta l'esecutore materiale del progetto, ma anche il responsabile delle procedure amministrative necessarie ad ottenere l'approvazione dei progetti stessi.

In altri casi il coordinatore pedagogico non è responsabile degli atti amministrativi e contabili, ma si può avvalere di uno staff coordinato a sua volta o da un pari grado oppure da un responsabile di grado superiore.

Ma la legge 1/2000 non si è limitata a riconoscere il ruolo del coordinamento pedagogico, ha cercato con i recenti emendamenti apportati dopo tre anni di sperimentazione della legge, di rafforzare la presenza dei coordinamenti in sede territoriale, laddove le politiche prendono corpo e sostanza: cioè il livello provinciale.

E qui l'itinerario della mia relazione si conclude: dal passato, ovvero dalle considerazioni contenute nel progetto degli anni '80, ai convegni e ricerche che si sono succedute, una costante emersa fin dalle prime riflessioni è che la cultura dell'infanzia non può crescere e perfezionarsi se non tramite il confronto, che non implica solo la capacità di narrarsi, ma di co-evolvere reciprocamente.

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

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

Infine, le recenti ricerche promosse anche dalla nostra Regione sulla qualità

percepita e quella attesa, i sistemi di valutazione dei processi che nell'insieme costituiscono i modelli pedagogici adottati dai servizi, le differenti forme attraverso le quali un servizio definisce la propria identità, ovvero la capacità di accogliere, di essere affidabile, sicuro, qualitativamente adeguato ai principi di sicurezza ambientale e di cura educativa, sono tutti coefficienti in grado di essere presi a riferimento per una adeguata valutazione.

È su questi temi, ovvero i differenti percorsi progettuali, la documentazione e la valutazione della qualità, che la Regione Emilia Romagna sta pensando, in virtù anche della definizione di una prossima direttiva sull'accREDITAMENTO, ad una formazione, sotto forma di Master, rivolto proprio ai coordinatori, sia dei servizi pubblici che privati, sostenendoli in quella che sarà nel futuro una delle azioni prioritarie del loro ruolo.

Cristina Garattoni*

Il ruolo del coordinatore pedagogico nella realtà della Provincia di Rimini: il percorso della costruzione di una identità di gruppo

Saluto del GCPP (Gruppo di coordinamento pedagogico provinciale) riminese e messaggio di benvenuto a tutti colleghi

Buongiorno a tutti e benvenuti a nome mio e del Gruppo di Coordinamento Provinciale di Rimini che desidero ringraziare per l'impegno con cui si è speso per rendere possibile questo appuntamento di oggi. Il mio intervento è la narrazione di una esperienza, è il racconto di come si è costituito, che percorsi ha attivato, che cosa ha realizzato il nostro GCPP, che quattro anni fa non esisteva e ora è un soggetto, un organismo. Per raccontarvi questa esperienza ho bisogno di richiamare qualche dato di conoscenza rispetto al nostro territorio.

Il territorio provinciale di Rimini

La giovane Provincia di Rimini conta 20 Comuni, che si diversificano per caratteristiche territoriali, economia e tessuto sociale. La popolazione residente in età 0-5 anni (al 31.12.02) è pari a 15.183 bambini, di cui 7.838 in età 0-2, e 7.345 in età 3-5 (già questo dato fa riflettere circa il forte aumento demografico in corso nel nostro territorio). Di questi quasi la metà risiede nel comune capoluogo e un'altra fetta consistente (pari ad un terzo circa del totale) si distribuisce sugli altri quattro Comuni della fascia costiera (Riccione, Bellaria, Cattolica, Misano) e su Santarcangelo di Romagna.

I Servizi per l'Infanzia

Scuole dell'Infanzia: sono presenti in tutti i Comuni.

In 8 Comuni esiste una sola scuola dell'infanzia, ed è statale;

In 7 Comuni c'è la duplice offerta scuola statale e scuola privata (cattolica);

In 5 Comuni (i Comuni costieri) a queste tipologie si aggiunge la scuola dell'infanzia comunale;

*Coordinatrice Pedagogica - Comune di Rimini

2.876 bambini - il 38,4% - frequentano la scuola infanzia statale
2.432 bambini - il 32,5% - frequentano la scuola privata (cattolica)
2.116 bambini - il 28,3% - frequentano la scuola comunale (impegno notevole dei cinque Comuni gestori: se il dato percentuale viene visto nelle singole realtà, anziché "spalmato" su tutta la Provincia, si troveranno percentuali ben più significative - fino al 63% di Misano).

Nidi d'Infanzia e Servizi Integrativi

I nidi d'infanzia comunali sono presenti in 10 Comuni; di questi Comuni, 6 hanno attivato anche servizi integrativi. I servizi integrativi sono presenti anche in un Comune sprovvisto del servizio di nido, altri due sono privati autorizzati che vanno ad aggiungersi ai servizi comunali (totale servizi integrativi: 11 - 6 centri gioco e 5 spazi bambini, per 227 posti bambino).

Il rapporto medio tra offerta e domanda potenziale è pari al 13 %, con una gamma che va dal 5% al 28%. Tale dato è mutevole: il forte aumento demografico ha portato, in alcuni casi, ad una diminuzione di tale percentuale pur a fronte di un aumento anche consistente di servizi (a Rimini tre nuovi nidi a gestione comunale aperti negli ultimi sei anni). Anche il quadro dei servizi privati autorizzati al funzionamento è in via di definizione, e ciò porterà ad un incremento nell'offerta di servizi per la fascia 0-3. Attualmente hanno l'autorizzazione al funzionamento 4 nidi privati (1 a Cattolica e 3 a Rimini).

Il Calendario: servizi aperti 12 mesi

Vale la pena soffermarsi sul fatto che l'economia locale è fortemente condizionata dalla vocazione turistica del territorio, e che l'offerta dei servizi deve rispondere ai bisogni di famiglie che d'estate vivono un aumento degli impegni lavorativi. Le scelte organizzative dei Comuni per garantire servizi aperti 12 mesi sono diversificate: alcuni Comuni praticano la "chiusura" estiva per il personale di ruolo e attivano il servizio nei mesi di luglio e agosto con altro personale, altri Comuni non chiudono mai i servizi, praticando l'alternanza con lo stesso personale in modo da mantenere la continuità educativa e l'impostazione pedagogica adottata in corso d'anno, secondo modelli organizzativi estremamente flessibili.

Questo aspetto fa riflettere, dal momento che spesso gli stessi presupposti di flessibilità non verrebbero accordati alla pubblica amministrazione, tant'è che una delle motivazioni per le quali si ricorre più frequentemente al privato nella gestione diretta dei servizi è che quest'ultimo sarebbe in grado di flessibilizzare al massimo l'offerta degli stessi favorendo anche delle economie di spesa. Il modello presente nei servizi di questi Comuni smentirebbe quest'ultimo passaggio. In questo caso l'Ente locale dimostra la capacità di modulare i propri servizi conciliando i costi senza mettere a repentaglio l'impianto educativo e

garantendo la qualità degli interventi.

Storia dei servizi e dei coordinamenti pedagogici

La storia dei servizi s'inscrive in una tradizione che rappresenta, per il territorio, quello che è stato definito dal GCPP "l'orgoglio dell'esperienza".

Per quanto riguarda i nidi, tale espressione si riferisce a servizi che nel momento in cui sono stati aperti dovevano essere "inventati", che si sono diffusi e sono andati consolidandosi progredendo assieme alla ricerca laddove essa riconsegnava un'immagine di bambino competente sul piano sociale, relazionale e cognitivo. In altre parole, questi servizi mentre andavano crescendo e diffondendosi sul territorio provinciale e regionale producevano cultura, configurando attorno alla nuova e più articolata idea di bambino anche una conseguente immagine di famiglia, più coinvolta nella relazione di cura, ma anche negli atteggiamenti motivazionali legati al ruolo genitoriale. Essi, da luoghi di cura, sono diventati anche sedi di interlocuzione tra i padri e le madri, tra questi ed il personale educativo dei servizi.

Per le scuole dell'infanzia, non si può non menzionare il fatto che a Rimini opera il Centro Educativo Italo Svizzero, il cui contributo nell'elaborazione e diffusione dell'attivismo pedagogico e per la democratizzazione della scuola è una indiscussa pietra miliare nella storia pedagogica del nostro paese, soprattutto nel decennio 1950-60. Nel 1952 il CEIS ospita il 1° Convegno di movimento di Cooperazione Educativa, a cui partecipa lo stesso Freinet. Nel 1961 apre a Rimini la prima scuola dell'infanzia, che attinge a piene mani all'esperienza del CEIS e all'impostazione metodologica della scuola del fare. Quindi un quasi puntiglioso attaccamento al metodo sperimentale, alla ricerca attraverso l'osservazione, l'analisi, l'esperimento, nel rifiuto dell'istruzione passiva e formale. In questo caso "l'orgoglio dell'esperienza" si riconduce al valore della sperimentazione e allo sforzo rivolto alla ricerca, anche di modelli di riferimento. Ciò ha permesso di introdurre sollecitazioni negli apprendimenti e nelle relazioni assolutamente originali ed evoluti, di rafforzare e consolidare l'immagine del bambino competente attraverso le abilità stimulate in differenti campi di esperienza, gli stessi che più tardi verranno assunti dagli orientamenti ministeriali dello Stato.

Agli inizi degli anni '70, già tre Comuni – Cattolica, Riccione e Rimini – prevedevano un nucleo iniziale di coordinamento pedagogico che si è progressivamente stabilizzato fino a rappresentare un riferimento tecnico consolidato. Il diffondersi dei nidi d'infanzia si è accompagnato ad una diffusione della figura del Coordinatore Pedagogico, ma non così marcata come in altri territori regionali: non tutti i Comuni con servizi per la fascia 0-6 si sono dotati di questa figura, altri lo hanno fatto in ritardo, o con una dotazione inadeguata rispetto alle esigenze poste dai servizi, altri ancora sono andati avanti per

anni con incarichi rinunciando così ad una garanzia di continuità delle esperienze. A queste criticità va aggiunta quella dell'isolamento che deriva dalla condizione di solitudine professionale vissuta dai coordinatori dei piccoli comuni e dalla stessa morfologia del territorio. Il ruolo professionale dei coordinatori della nostra realtà si è evoluto riassumendo in sé entrambe le competenze, quella tecnica e quella amministrativa-gestionale, prefigurando la necessità di possedere saperi plurimi - in alcune realtà il pedagogo era già da allora il dirigente del servizio. In questo l'area romagnola ha, in un certo senso, percorso i tempi, delineando un ruolo che oggi viene considerato davvero indispensabile, se e in quanto interpretato secondo queste caratteristiche.

In passato la formazione e le fonti di aggiornamento venivano "garantite" da un rapporto diretto con l'Università di Bologna (Dipartimento di Scienze dell'Educazione), con la Regione Emilia-Romagna (Ufficio Infanzia) e con l'Istituto Regionale di psicopedagogia dell'Apprendimento (I.R.P.A.);

Dal 1995 il Circondario di Rimini destinò, per tre anni, una quota parte dei finanziamenti finalizzati alla formazione, a cui i Comuni aggiunsero proprie risorse, per la realizzazione di un percorso formativo per i Coordinatori Pedagogici del territorio. L'obiettivo era quello di mettere a confronto l'operato quotidiano di queste figure, le cui competenze andavano via via modificandosi ed ampliandosi, ricoprendo nel tempo funzioni anche molto diverse dalla specifica formazione ricevuta. La partecipazione attiva a seminari con interlocutori accreditati, lo studio di esperienze condotte in altre realtà (Milano, Pistoia, Ferrara), ma, soprattutto, la possibilità di lavorare in gruppo con gli altri coordinatori e funzionari che nel territorio provinciale si occupavano di servizi per l'infanzia ha permesso a tutti di crescere professionalmente, di stringere relazioni e cominciare a conoscere le altre realtà locali. Si è trattato di un'esperienza in un certo senso "antesignana" - ma forse anche "propedeutica" - al Gruppo di Coordinamento Pedagogico Provinciale, che nella nostra Provincia ha cominciato a lavorare nel 2000, quasi come continuazione naturale della precedente esperienza ma con differenze importanti rispetto a obiettivi e modalità operative.

Il Gruppo di Coordinamento Pedagogico Provinciale

Composizione

Il GCPP di Rimini è stato istituito nel 2000, con formale designazione tra i Comuni con servizi per bambini in età 0-3 anni.

Nel progetto di istituzione, facendo riferimento alla esperienza del triennio 1996-98, veniva messo in evidenza il "bisogno di confrontare le singole realtà per giungere al monitoraggio delle situazioni esistenti e ad una corretta mappatura degli interventi rivolti all'infanzia dagli EE.LL. del territorio", al "fine di attivare una reale verifica dei processi di qualificazione in atto, nonché una

formazione professionale adeguata ai tempi ad alle innovazioni normative/ legislative”.

Inoltre, poiché non tutti i Comuni che gestivano – direttamente o indirettamente - servizi per la fascia d’età 0-6 si erano dotati della figura del Coordinatore Pedagogico, si segnalava l’esigenza di dare attenzione a quelle figure che all’interno dei comuni rivestivano una qualche responsabilità nella gestione dei servizi educativi: una qualificazione della loro professionalità sarebbe ricaduta anche nell’organizzazione e nella qualità degli interventi pubblici.

Il GCPP accoglie coordinatori pedagogici, responsabili comunali, dirigenti di settori dei Comuni che gestiscono, anche indirettamente, servizi educativi per la fascia 0-3, e la responsabile dell’u.o. Scuola, Formazione e Sport della Provincia: figure degli Enti locali che condividono l’impegno professionale verso i servizi per l’infanzia degli enti territoriali. In questa prima fase si è scelto, non senza averne discusso a lungo ed in ripetute occasioni, di limitare - consapevoli che ciò costituisse, appunto, un limite - la composizione del gruppo ai funzionari degli Enti locali.

Tale scelta è stata effettuata in ragione di una serie di considerazioni: in primo luogo, si riteneva necessario continuare il percorso avviato nel triennio 96-98 dalle amministrazioni locali, per superare le criticità sopra richiamate, il rischio di una progettualità frammentata e della mancanza di un disegno comune rispetto al territorio (ruolo di programmazione degli EE.LL.).

Si riteneva che la costruzione di un’identità di gruppo, in primo luogo tra queste figure che operano nelle amministrazioni locali del territorio costituisse un requisito irrinunciabile, se il GCPP -e noi mettiamo sempre la parola Gruppo: da insieme di individui a gruppo - doveva diventare un soggetto istituzionale riconosciuto, portatore di una conoscenza del territorio, dei suoi servizi, della progettualità pedagogica che questi esprimono, interlocutore e risorsa per orientare, offrendo supporto, le scelte in materie di infanzia.

In secondo luogo era stata appena introdotto l’obbligo per i privati dell’auto-rizzazione al funzionamento, ci si trovava in una fase di transizione, e si è ritenuto corretto attendere che le Amministrazioni procedessero in tal senso. Il primo anno afferivano al gruppo 12 figure professionali, appartenenti a 7 Comuni e alla Provincia; il secondo e terzo anno i Comuni erano 9.

La composizione del gruppo in questi anni è mutata o, meglio, si è arricchita: alcuni Comuni che ne erano sprovvisti hanno provveduto a dotarsi del Coordinatore Pedagogico; altri hanno assunto in ruolo tale figura dopo anni di assegnazione di incarichi a tempo determinato; altri hanno incrementato il numero dei Coordinatori assumendone di nuovi da affiancare a coloro già in servizio. Questo dato, che non può che essere valutato positivamente, nel primo caso è certamente da ricondursi all’obbligo sancito dalla L. R. 1/00 per i servizi comunali di dotarsi della figura del coordinatore pedagogico, ma negli

altri casi testimonia un momento di fermento del territorio, affiancandosi, per esempio, al dato dell'apertura di nuovi nidi tradizionali e di servizi integrativi e sperimentali.

Metodologia di lavoro (strategie)

Elaborazione condivisa dei progetti di lavoro.

In una fase preliminare i partecipanti hanno evidenziato il loro ruolo e gli ambiti di intervento all'interno dei servizi in cui lavorano, i maggiori nodi problematici ed i bisogni formativi. Si è proceduto, quindi, ad un'elaborazione collettiva dei percorsi da attivare;

Tutor: in linea con le indicazioni regionali, il gruppo ha individuato un Tutor (Sandra Benedetti per il 1° anno, Maria Cristina Stradi il 2° e 3° anno) qualificato a coordinare, sollecitare, elaborare e documentare il lavoro;

Documentazione dell'intero percorso: sono state realizzate tre pubblicazioni, che documentano il lavoro dei tre anni ("Lo stato dell'arte dei servizi 0-6 anni nel territorio della provincia di Rimini", "Gruppo e Comunicazione nel lavoro del Coordinatore Pedagogico", "Coordinamento pedagogico, educazione e territorio"). L'impegno speso dal gruppo in questo senso deriva dalla convinzione che documentare sia importante per poter disporre nel tempo di materiale che testimoni un lavoro effettuato, in grado di suggerire percorsi ulteriori e fungere da schema di riferimento per elaborare ulteriori riflessioni. La documentazione, infine, è stata realizzata con la finalità di dare visibilità al gruppo ed al lavoro svolto, nella convinzione che questo potesse risultare utile anche ad altri colleghi.

Segreteria organizzativa.

La scelta di dotarsi di una segreteria è stata determinante per la qualità dell'esperienza complessiva. Scelte operative come l'uso della posta elettronica per le convocazioni e per la socializzazione quasi in tempo reale dei documenti e dei materiali via via prodotti, la presenza costante agli incontri per la registrazione dei lavori e la capacità di soluzione rapida a problemi sono aspetti che hanno sensibilmente contribuito al buon esito del lavoro del gruppo.

Realizzazione di momenti di confronto allargato (seminari e tavole rotonde).

Così come la forte "tensione documentativa" che ha attraversato il lavoro del gruppo, anche la realizzazione di un seminario nel marzo del 2001 dal titolo "*Il gruppo di coordinamento pedagogico provinciale: analisi dell'esistente e prospettive di lavoro future*", e di una tavola rotonda nel dicembre 2002 dal titolo "*Secondo me i bambini... idee a confronto sull'infanzia*" testimonia la preoccupazione di darsi visibilità. L'obiettivo è quello che il GCPP possa diventare - ed essere riconosciuto come tale - una risorsa per il territorio, un organismo riconosciuto dagli amministratori, un soggetto di interlocuzione in

grado di fornire supporto tecnico e di orientare le scelte in materia di servizi educativi e infanzia.

Visite ad altre realtà educative nazionali ed estere con analoghe figure professionali e tipologia di servizi: siamo infatti convinti che il confronto e lo scambio con altre esperienze solleciti riflessioni in grado di arricchire notevolmente gli orizzonti professionali dei coordinatori pedagogici.

Obiettivi del primo anno di lavoro - 2000/2001

Nel primo anno il gruppo ha individuato una serie di obiettivi e, con la collaborazione di Sandra Benedetti in qualità di tutor, li ha portati al conseguimento grazie ad un intenso lavoro di discussione e ad una ricognizione accurata dei servizi e delle loro caratteristiche. In particolare, il percorso ha consentito:

1) La ricostruzione della memoria come capitale di scambio tra i coordinatori di diversa generazione

Uno dei primi obiettivi del gruppo di lavoro è stato quello di ricostruire attraverso la memoria dei coordinatori pedagogici professionalmente più anziani la storia dei servizi presenti sul territorio; ciò ha consentito di riconoscersi attorno ad una propria storia, ad una sorta di biografia redatta a più voci utilizzando una scheda analitica dei servizi presenti sul territorio provinciale, da cui sono indirettamente emersi presupposti e obiettivi di una precisa progettualità pedagogica.

Nel terzo passaggio dell'analisi condotta dal gruppo, infatti, si è partiti dallo stato dell'arte del territorio per effettuarne una rilettura critica, che ha permesso di individuare alcuni "punti fermi della progettualità pedagogica condivisi" dal gruppo, un lessico comune all'interno del quale ritrovarsi nel sostenere, in un'ottica sistemica, le somiglianze nelle differenze dinanzi ai differenti interlocutori (amministratori comunali, provinciali, regionali, famiglie, colleghi di altre realtà, colleghi amministrativi del settore, colleghi del privato sociale ...). La prima fase del lavoro, in buona sostanza, si è focalizzata su un processo di analisi, verifica, scambio e confronto che, andando ad individuare i principi comuni condivisi (es. quale cultura dell'infanzia devono saper esprimere e sostenere i servizi del territorio?) dai partecipanti, e consentendo loro di riconoscersi attorno ad una storia comune ha favorito la costruzione di un'identità di gruppo.

2) La ridefinizione del ruolo di coordinatore pedagogico

Il lavoro di discussione ed analisi ha portato il gruppo a ridefinire in una visione sistemica il profilo del coordinatore pedagogico che opera nella pubblica amministrazione: il ruolo di consulenza critica insieme alla capacità di fornire quanti più elementi attendibili ai propri dirigenti e amministratori circa la praticabilità e l'efficacia di certe scelte e della loro ricaduta, con la capacità di trasferire al personale dei servizi una formazione adeguata, rappresentano

presupposti irrinunciabili per questa figura professionale.

In che modo il coordinatore può mantenere alto il livello del proprio intervento e partecipare a pieno titolo al processo di formazione e di educazione rivolto all'infanzia come ad altri destinatari quali i genitori, i cittadini, il territorio? Esprendo capacità di analisi, competenza organizzativa e gestionale, in un ambito nel quale la teoria deve sempre tradursi in risposte operative e le scelte devono essere sostenute dalla capacità di guardare con attenzione alle esperienze trascorse così come dalla sensibilità al nuovo e al cambiamento.

Impegno prioritario è pertanto quello della formazione. In particolare, in riferimento alle funzioni ed ai compiti del coordinatore definiti nelle L.R. 1/2000 (artt. 33, 34, 35) sono stati individuati i bisogni formativi, prefigurando future piste di lavoro: formazione e supervisione sulle tecniche di conduzione dei gruppi di lavoro; aggiornamento e studio rispetto ai saperi pedagogici; formazione di tipo "manageriale" per acquisire la capacità di lavorare in staff con i vari segmenti della P.A.; formazione sulle procedure di gestione; formazione sugli strumenti più recenti messi a punto dalla ricerca atti a valutare la qualità dei servizi educativi erogati; studio di ricerche e sperimentazioni di servizi innovativi già attivati e "valutati"...

3) *L'analisi delle leggi di settore, attraverso una lettura critica;*

4) *Realizzazione del Seminario "Il GCPP: analisi dell'esistente e prospettive di lavoro future" - 15 marzo 2001; - realizzazione e stampa documentazione.*

Al termine della prima fase di lavoro si è realizzato un seminario rivolto ad amministratori locali, dirigenti di settore, gruppi di CPP della Regione al fine di dare visibilità al lavoro svolto e, per quanto riguarda il gruppo stesso, volto ad aprire un confronto allargato, oltre i suoi membri.

Obiettivi del secondo anno di lavoro - 2001/2002

1) *Percorso formativo sul tema: "Gruppo e Comunicazione nel lavoro del Coordinatore Pedagogico". Tutor e docente: Maria Cristina Stradi*

Nel secondo anno di lavoro, seguendo una delle piste emerse nel lavoro dell'anno precedente, il gruppo ha effettuato un'esperienza di formazione molto particolare, poiché il tema da approfondire era strettamente connesso con le modalità di discussione ed elaborazione dello stesso. Il tema : "il gruppo, le dinamiche di funzionamento di un gruppo per eccellenza: il collettivo, il ruolo del coordinatore e le sue possibilità operative è stato analizzato attuandolo concretamente.

Si è trattato di un'esperienza che ricordo con grande piacere: avere la possibilità di confrontare con colleghi le proprie esperienze ed i propri saperi su temi quali il gruppo, le dinamiche della comunicazione, la gestione dei conflitti, il ruolo del coordinatore nel collettivo, sotto la guida esperta del tutor, che ha

consentito di arrivare alla teoria a partire dalla prassi, è certamente una occasione preziosa di crescita.

Il frutto del lavoro è stato rielaborato per nuclei tematici a cura del tutor e ne è stata ricavata una monografia (capitolo nel testo in uscita) dal titolo "*Gruppo e comunicazione nel lavoro del coordinatore pedagogico*".

2) *Visita di studio ai servizi educativi nella città di Barcellona:*

Nel marzo del 2002 il GCPP ha realizzato una visita ai servizi educativi di Barcellona. La visita ad una realtà straniera, sufficientemente prossima per affinità storiche e culturali, rientrava nel progetto formativo ed è stata organizzata per raccogliere elementi di riflessione utili ad arricchire il patrimonio delle singole esperienze e confrontarsi con un progetto educativo consolidato da tempo e con scelte pedagogiche più che validate. Sperimentare forme di contatto e scambio a livello europeo poteva rappresentare una condizione ottimale per meglio comprendere anche la realtà italiana, collocandola all'interno di un più ampio contesto di confronto e riferimento.

Si riteneva, inoltre, molto importante realizzare una condizione che facilitasse una procedura già in atto, quella di compattare ulteriormente il gruppo dei partecipanti per un'identità più condivisa ed esplicita.

L'opportunità dello scambio si è resa possibile grazie a Irene Balaguer, rappresentante per la Spagna nella rete europea presso la CEE e riferimento autorevole per l'associazione Rosa Sensat, che si occupa della formazione e del sostegno alla progettualità degli insegnanti dei servizi visitati.

La visita si è svolta in quattro giornate, con momenti dentro i servizi di nido e di scuola dell'infanzia dedicati all'osservazione e confronto con gli operatori che vi lavorano, e riunioni con lo staff dell'Associazione Rosa Sensat per informazioni rispetto al sistema educativo spagnolo, ed in particolare della regione della Catalogna e per riflettere insieme sulle considerazioni emerse dalle visite.

La documentazione del percorso (a cui è dedicato un capitolo del testo in uscita), considerata da tutto il gruppo importante per restituire il significato dell'esperienza anche agli altri coordinamenti provinciali oltre che alle amministrazioni regionale, provinciali e comunali, ha costituito un'esperienza formativa in sé. Nella visita di studio ciascuno dei partecipanti, dopo aver condiviso con i colleghi l'accordo di una raccolta che fosse il più possibile ricca ed esaustiva, ha poi proceduto secondo stili personali. Osservazioni scritte, fotografie, registrazioni audio e video, documenti e depliant in lingua originale componevano il patrimonio con il quale il gruppo è rientrato da Barcellona. Una considerevole quantità di materiali che necessitava di una organizzazione che ne facilitasse la lettura e la possibilità di ulteriori utilizzi.

La soluzione per la sistematizzazione del materiale non poteva essere quella narrativa: tante sono state le persone che hanno raccolto dati e molti i punti

di attenzione su cui soffermarsi: si è pertanto proceduto a mettere a punto una serie di schede - presentate nel testo- che facilitassero il lavoro, e che avessero la caratteristica della validità anche nel corso di successive esperienze analoghe. I riferimenti teorici sono la scala e le schede ASEI, quanto elaborato da Musatti e Falteri in "Scelte metodologiche: il percorso di monitoraggio della qualità", e lo strumento del Dossier del Servizio nel testo curato da Laura Cipollone "Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza". Riteniamo che, per come sono state concepite, le schede costituiscano un valido strumento per chi intenda descrivere dettagliatamente gli aspetti principali di una scuola o di un nido. Esse prendono in esame molteplici aspetti e fattori: la tipologia e le caratteristiche di funzionamento del servizio, il progetto educativo, gli aspetti educativi della struttura, l'équipe educativa, le relazioni, il tempo, la gestione della routine, lo spazio, i materiali e gli strumenti, il rapporto con le famiglie, il rapporto con il territorio.

Nella stessa pubblicazione sono riportati quei documenti (o parti di essi) analizzati dal gruppo per comprendere la realtà visitata - politiche per il welfare, normativa di riferimento, storia ed evoluzione dei servizi, documenti della Municipalità dedicati all'impostazione pedagogica ed ai principi ispiratori - e confrontarla con la realtà italiana e della nostra regione in particolare.

Obiettivi del terzo anno di lavoro - 2002/2003

Nel suo terzo anno di vita, il lavoro del gruppo ha assunto una connotazione maggiormente declinata sull'operatività. Rispetto agli anni precedenti, i momenti formativi e di approfondimento hanno avuto un peso minore rispetto agli incontri dedicati all'organizzazione ed alla definizione di modalità operative per poter assolvere i numerosi compiti che il gruppo si trovava di fronte: la redazione del testo in uscita, la preparazione del seminario di oggi e domani, i compiti che la Regione ha assegnato ai coordinamenti provinciali relativamente alla documentazione, alla collaborazione con il Centro di Documentazione di Bologna per documentare i Progetti 0-6 realizzati sul territorio, alla collaborazione per la realizzazione dei siti Internet regionali, ai rapporti con l'Università. Membri del gruppo, inoltre erano già impegnati su altri progetti regionali (Scambi Pedagogici, Definizione Direttiva Accreditamento) o provinciali (Elaborazione linee progettuali "Primo anno in famiglia").

In questo 3° anno, in altre parole, il gruppo è uscito da una fase auto-referenziale, tesa alla costruzione di un'identità ed alla definizione di alcuni punti fermi della progettualità pedagogica, per essere, invece, "etero-referenziale", un soggetto a cui riferirsi per conoscere le esperienze del territorio; un soggetto che, in quanto portatore di una cultura dell'infanzia e dei servizi, è utile coinvolgere in fase di progettazione degli interventi per garantirne maggiormente la qualità complessiva.

Per quanto concerne il percorso formativo, invece, il gruppo ha scelto di ap-

profondire il tema dei nuovi bisogni e delle nuove modalità di risposta a questi, con particolare riferimento ai servizi sperimentali delle educatrici familiari e domiciliari. L'esigenza di saperne di più nasceva dal fatto che queste nuove tipologie di servizi si stavano diffondendo con rapidità, e che anche a livello locale alcune amministrazioni cominciarono a manifestare interesse verso di esse. Sono quindi stati realizzati momenti di incontro, di confronto del gruppo con alcuni referenti di diverse realtà regionali (Bologna e Modena) che hanno attivato tali servizi. Alla luce delle informazioni raccolte e delle riflessioni scaturite, ci sembrava interessante allargare le riflessioni ed il confronto agli amministratori ed ai dirigenti delle realtà locali del territorio provinciale realizzando una tavola rotonda con i referenti dei progetti di educazione familiare/domiciliare di diverse realtà regionali e nazionali, invitando anche cooperative, centri di formazione, famiglie e personale dei servizi per l'infanzia. La cosa, poi, non è andata in porto per banali difficoltà organizzative, ed è stata un'occasione persa, a maggior ragione alla luce del fatto che oggi due amministrazioni si accingono ad attivare tale servizio.

Altri incontri sono stati dedicati all'approfondimento normativo ed al tema della qualità dei servizi.

Considerazioni Finali

Ciò che è stato realizzato è stato possibile grazie all'impegno dei partecipanti, che si sono messi in gioco totalmente, e grazie alle amministrazioni da cui dipendiamo. A volte è difficile partecipare - la mole di lavoro si è andata ad aggiungere a carichi di lavoro già pressanti: c'è l'esigenza di un'identità istituzionale definita in maniera più precisa, che trovi un riferimento normativo (ben venga emendamento alla L.R. n. 1/00), anche rispetto agli impegni delle amministrazioni. I progetti che si aggiungono - e che noi ci sobbarchiamo anche con entusiasmo, perché sentiamo che sono fonte di crescita professionale, creano "agende senza limiti" ed un grosso impegno soprattutto dei Comuni Capofila (utile segreteria organizzativa). Si riscontra inoltre un desiderio di un confronto più allargato tra GCPP.

PRIMO GRUPPO
IL RUOLO DEL COORDINATORE
PEDAGOGICO ARTEFICE DELLA
COESIONE DEL SISTEMA DI
SERVIZI PUBBLICI E PRIVATI
sollecitazioni a cura di Elena Giacomini e Laura Malvasi

Elena Giacopini*

L'impegno che mi sono data nell'affrontare la tematica propostaci in questo gruppo di lavoro, è stato di individuare alcuni nodi e questioni su cui aprire la nostra riflessione.

Ho preso in mano il titolo che ci è stato assegnato, un titolo molto denso e impegnativo, e ho cercato di enuclearne passaggi e sottolineature. Ho tentato quindi di mettere a fuoco domande e questioni in relazione ad alcuni nuclei chiave da me individuati e cioè rispetto a servizi pubblici e privati – sistema – coesione - coordinatore pedagogico come artefice. Sono questi quattro focus, questioni, nuclei culturali di riferimento e riflessione nell'esperienza che ognuno di noi porta oggi come contributo rispetto ai servizi per la prima infanzia e non solo, che hanno però valore al di là di essa.

Già questa mattina abbiamo avuto l'opportunità, nelle relazioni introduttive, di mettere a fuoco il senso del percorso storico e culturale dei servizi e in essi del coordinamento pedagogico, quindi non mi soffermo per coglierne il significato in questo momento.

Pubblico e privato

Vorrei chiedere a voi, a noi tutti che cosa significhino oggi, semanticamente parlando, i termini pubblico e privato, cioè qual è il loro vero significato che ognuno di noi sta cercando di ricostruire, oltre a quello che culturalmente viene inteso. Io li ho incontrati all'inizio degli anni '80, anche se vi si rifletteva già da prima, e in quella fase storica si dava di essi e del loro rapporto un certo tipo di lettura e interpretazione. Sollecitavano suggestioni, aprivano a preoccupazioni, al bisogno di connotarsi e di darsi delle dichiarate definizioni istituzionali e culturali, se non anche pedagogiche.

Non credo che oggi sia come allora, perché vent'anni, comunque, hanno cambiato il nostro modo di guardare, di pensare, di vedere e di incontrarsi. Che cosa potremmo dire, oggi, per qualificare e identificare un soggetto, un

*Comune di Reggio Emilia

servizio pubblico?

Allora erano posizioni molto polarizzate, oggi?

Mi sembrano molto interessanti queste domande, anche in seguito al dibattito che si è aperto negli ultimi dieci anni nel mondo della scuola. In particolare la legge di riforma Moratti ci ha portato a ripensare che cosa è la scuola oggi, che cosa la scuola pubblica, che cosa la scuola e il servizio privato e qual è il ruolo che il servizio privato sta svolgendo in una dimensione pubblica della collettività.

Credo che in questa relazione fra pubblico e privato, si siano intrecciate più questioni.

Una riflessione molto interessante - che però non possiamo fare oggi perché avrebbe avuto bisogno di un tempo tutto suo, ma se qualcuno è interessato la può realizzare in altri ambiti - sarebbe quella di individuare, ripercorrendo il periodo tra gli anni '80 e oggi, quali sono i riferimenti culturali, politici, filosofici, pedagogici e sociali che ci hanno portato a rileggere la relazione fra pubblico e privato.

Molte persone, qui presenti, hanno una storia lavorativa molto lunga, qualcuno più lunga della mia, mentre altre vi si affacciano ora, ma per tutte quella di oggi può essere un'opportunità per indagare e mettere a fuoco maggiormente questo dibattito e questo dialogo.

Sistema

Passando poi alla questione relativa al sistema, mi sembra estremamente interessante provare a proporre una riflessione che parta però dalla condivisione di un significato.

Parlando di sistema, io vorrei condividere l'ipotesi di un organismo vitale, di qualcosa di suo, che funziona, si autoapprende in relazione ai contesti e nei contesti, un sistema che ha una propria autoregolazione.

Questa autoregolazione però necessita continuamente di flussi di scambio con l'altro da sé.

Non è una nuova teoria mia, mi rifaccio a F. Varela e H. Marturana che hanno ampiamente studiato i sistemi e teorizzato in merito ai loro fenomeni. Mi sembra una questione molto importante in relazione all'idea del sistema pubblico-privato, perché credo che a questo proposito abbiamo molti dubbi, reticenze e difficoltà ad accettare nelle sue conseguenze e significati che un sistema si autoregola, autogenera, autopromuove nella relazione con l'altro: questo è il nodo più importante e significativo, che cioè un sistema non accetta e non tollera di definirsi al proprio interno, in modo isolato.

È interessante questa idea di continua crescita, ma dentro una "relazione costante con", per cui c'è anche una autoregolazione che diventa una ectoregolazione, in quanto viene posta dall'incontro con gli altri.

Un'altra questione notevole è che all'interno del sistema gli aspetti particolarmente rilevanti e degni di attenzione da parte nostra sono le relazioni e le strategie, perché le relazioni sono la qualità che stabilisce il nesso e le connessioni.

Non è sufficiente parlare di un sistema, occorre capire come questo sta muovendosi, cosa sta facendo, dove sta andando.

Abbiamo cercato di qualificare le relazioni, le strategie e quindi gli ambiti di connessione e di costruzione del significato, l'ambito dentro al quale si vanno a costruire le persone e le storie secondo diverse esperienze come un'opportunità di crescita e di definizione dell'identità del sistema stesso: è questo un nodo su cui magari soffermarsi e riflettere.

C'è un altro passaggio che mi sembra interessante: come l'idea di sistema stia in relazione con quella di reti di sistema, che è qualcosa di oltre, di altro, e che, anche da un punto di vista dell'elaborazione culturale, significa altro.

Non è sufficiente entrare all'interno di un singolo sistema o di microsistemi, ma occorre capire come la rete complessiva di questi stia provocando modificazioni e creando quello che ipotizziamo come un nuovo luogo mentale, elaborativo, e anche virtuale, virtuale non perché sia irrealizzabile, ma in quanto appartiene all'ambito di ciò che può avvenire. Queste reti di sistema, che stanno dialogando, vanno costruendo nuove sensibilità, un patrimonio culturale a cui possono accedere tutti coloro che sono dentro l'esperienza e investono patrimonio, ma a cui possono portare il loro contributo anche coloro che sono fuori e che entrano in dialogo. Parliamo allora di un patrimonio culturale che non è in riferimento solo con l'identità di chi lo sta realizzando, ma è più legato a questa idea di reti di sistemi, della possibilità di avere dei riferimenti a cui attingere ampi, non solo locali e inerenti alla propria singola esperienza.

Io questo l'ho sentito molto forte quando abbiamo lavorato al Progetto 'Standing', progetto famoso della nostra Regione, insieme ad altri Comuni.

Allora ho sperimentato in profondità che non si trattava solo di incontrare altre singole esperienze e neanche tanto di metterle in dialogo fra loro, ma che stavamo costruendo qualcosa di altro ancora. Chi partecipava traeva un vantaggio culturale, esperienziale e anche valoriale, che non era legato solo all'incontro con una esperienza diversa e particolare o con più esperienze che si confrontavano, ma a un patrimonio culturale nuovo che insieme si veniva mettendo insieme, a volte ancora in modo implicito e non molto chiaro, ma che si sentiva come risorsa virtuale. E per virtuale, come ho già detto sopra, non intendo il non possibile, ma gli attribuisco il significato, nel senso etimologico latino, di possibilità, di attività mentale che produce qualcosa che potrebbe accadere.

Vorrei anche sottolineare, dentro al concetto di sistema, che questa relazione

tra risorse interne e esterne promuove un'idea di struttura nomade, che ha radici in diverse situazioni, ma che ha anche la qualità di essere vista da luoghi diversi e da persone diverse. Nomade, quindi, nel senso che può essere attinta da tante situazioni, ma anche che si sposta e offre delle contaminazioni in vari contesti; è chiaro che lo intendiamo nell'accezione positiva, anche se può averne una più problematica.

Occorre puntare alla rilettura di quanto avviene a chi sta partecipando a situazioni in cui si intrecciano interazioni di esperienze molto diverse, per capire cosa succede alla nostra identità e alla nostra stessa esperienza e quanto di queste contaminazioni, che dipendono dal nomadismo del sistema, ci possono stare dentro.

Coesione

Ci è stata affidata anche la parola "coesione".

Su questa parola sono andata un po' in tilt e ho cercato sul dizionario perché volevo capire che cosa stavamo proponendo, su che cosa eravamo chiamati a esprimere un pensiero. Ho guardato il mio vecchio Zingarelli - ma non credo che il tempo abbia cambiato qualcosa al significato di questa parola - e ho trovato questa definizione: "forza di attrazione tra le molecole di un corpo sia liquido che solido".

È una coesione molto intensa e forte. Però dice anche: "accordo, unione fra le parti costitutive di un'identità di un prodotto culturale". Mi ha fatto riflettere molto il fatto che è una parte costitutiva di un'identità.

La parola "coesione" ci pone degli impegni eccessivi su cui riflettere, visto che rimanda a dei singoli soggetti e non a delle idee sistemiche. Allora se riteniamo valido ciò che abbiamo detto sul sistema, bisogna che cerchiamo di capire se vogliamo usare questa parola e come la vogliamo qualificare, perché è molto intensa, molto stretta, molto forte e vincolante.

Poi ho visto che c'è un'etimologia comune tra "coesione" e "coerenza", e allora mi sono chiesta quale relazione c'è fra questi due termini.

Se nell'idea di coesione in un sistema educativo - espressione che nel titolo assegnato al nostro lavoro ha forse un significato provocatorio o di auspicio per aiutarci a esprimere i nostri pensieri - c'è una stretta relazione con la parola "coerenza", si tratta di chiarire che significato diamo a quest'ultima, visto che troppo spesso in questi anni le si sono affiancati termini come omologazione e/o differenza. Il nodo diventa quindi capire in che relazione stanno fra di loro coesione, coerenza, omologazione e differenza, e come possiamo interpretarle all'interno delle esperienze che stiamo vivendo, partendo dall'idea, come abbiamo detto prima, che comunque legittimiamo il fatto che ogni identità sia unica e originale, così come diciamo che i bambini sono soggettività che relazionano tra loro.

Coordinatore pedagogico/pedagogista artefice

L'ultimo punto del focus che mi sono data all'interno del titolo affidatoci è quello del coordinatore pedagogico e del pedagogista artefice. Qua c'è un'altra parola che mi ha fatto andare un po' in palpitazione: "artefice". Ho consultato ancora il mio dizionario che su questo termine è un po' impietoso: "artefice è chi fa arte, è creatore, è autore, fa opere per cui è richiesta una specifica capacità". Mi sono chiesta come spenderci su questa idea che richiede un impegno molto, molto forte. Penso che sia una bella sfida, interessante da poter cogliere, ma in che modo?

Ho aggiunto, a fianco del coordinatore pedagogico, la parola "pedagogista", non a caso, perché mi sono chiesta come li possiamo tenere in relazione. È un dibattito aperto da anni: quanti di noi attribuiscono significati differenti a questi due termini e quali?

Va ricordato che anche "pedagogista" aleggia da tempo e questa mattina Sandra Benedetti diceva che questa parola, a differenza di coordinatore pedagogico, non ha una traduzione in altre lingue, perché in esse cambia completamente significato, dal che si può dedurre che il concetto non trova una corrispondenza.

Questo che cosa comporta? Che differenza stiamo connotando fra queste due qualità di una figura che sembra particolarmente interessante?

L'altro punto da mettere a fuoco rispetto al pedagogista e al coordinatore artefice è quanto questo ruolo, che è da ricreare - visto che artefice porta dentro l'idea della creazione e del fare qualche cosa di nuovo - in questo momento storico è capace di immaginare nuovi possibili ruoli, di immaginarsi in nuovi possibili ruoli nel futuro e anche nel presente, nell'immediato, in relazione a diverse specifiche realtà territoriali, ma anche a una pedagogia schierata che parta dal bambino come uomo o come donna. Troppo spesso, quando ci dichiariamo dalla parte dei bambini e di una pedagogia che mette al centro il bambino, teniamo presente solo la fascia di età 0-6 o 0-8 dimenticando che parlare di bambini significa parlare di uomini e donne, dell'umanità.

È pedagogia schierata dalla parte del bambino come soggetto di diritto anche quando si parla di organizzazione e di gestione che sono i nodi, lo abbiamo visto anche all'interno del Progetto 'Standing', che per primi vengono messi a confronto quando ci incontriamo e presentiamo reciprocamente le nostre diversità.

C'è una organizzazione, ma a cosa corrisponde, perché è questa e non un'altra, che cosa l'ha fatta emergere? È possibile ritornarci sopra, ragionare e riflettere? E questa quanto tiene dentro il bambino, quanto tiene dentro il funzionamento dell'orario di lavoro degli operatori, delle insegnanti, quanto le esigenze delle famiglie e quanto quelle del personale?

Occorre rivisitare continuamente il perché delle scelte, dell'orario di lavoro degli operatori, delle modalità di rapporto con le famiglie e altro ancora, dandosi però delle priorità che orientino e indirizzino le scelte stesse.

È ancora una volta l'idea di ricreare un ruolo e non solo in relazione allo 0-6, ma anche alla scuola elementare, alle esperienze sul territorio, tenendo intrecciate teoria e pratica per riuscire a rileggere nell'esperienza i nodi del progetto pedagogico.

Parlo di progetto pedagogico che non è solo didattica. Il nodo non è la didattica che è uno degli aspetti che si incontrano nei vari settori e ambiti possibili, questa è un'accezione, è un modo di organizzare i pensieri e le idee che derivano complessivamente dai progetti. Il progetto pedagogico è un progetto culturale, sistemico, un riferimento di valori che poi si traducono in organizzazione, attività, formazione, ambiente e anche esperienza didattica. Se uno sta organizzando un altro tipo di servizio, di esperienza, non è detto che debba predisporre una base didattica, organizzerà un altro tipo di attività, ma deve darsi sicuramente un'impostazione concettuale che diventi la struttura culturale del progetto, il riferimento valoriale.

È necessario il dialogo continuo tra le esperienze, l'intreccio costante fra teoria e pratica nello sforzo di rileggere quest'ultima per ricavarne quei nodi valoriali che possono riaggiornare la teoria.

Ancora una riflessione su questo ruolo di pedagogo-coordinatore-artefice potenzialmente molto interessante, complesso, strategico e da stratega, che sta dentro ad un sistema di relazioni politiche, culturali, sociali, legislative, pedagogiche, io aggiungerei anche economiche: come avere il coraggio di partecipare a dibattiti che continuamente si aggiornano e come alimentare la forza di prendere posizione per assumere un ruolo che mantenga un approccio di ricerca, un dialogo con altri, rifuggendo il rischio della titologia, e, anche stamattina veniva ricordato, della adattabilità a tutte le stagioni?

È una questione di cui si è parlato più volte in questi giorni tra di noi a Reggio Emilia e su cui volevo continuare a riflettere qui, cercando di esplicitarne i possibili rischi: stiamo cercando una formazione, un dialogo, delle esperienze che possano avere un'apertura a tutto tondo rispetto vari ambiti, però poi bisognerà anche definire che nelle diverse esperienze territoriali ci sono delle specificità che non possono essere spalmate su tutto il territorio e che devono essere mantenute, insieme al rigore e al coraggio nel dichiararsi, che è quello che ci si aspetta da un'esperienza professionale, rimanendo in questa relazione di dialogo continuo.

Laura Malavasi*

Prima di iniziare la mia riflessione, devo fare una dichiarazione rispetto ad alcuni elementi che hanno inciso talmente tanto sull'identità della cooperativa in cui lavoro che non posso esimermi.

Argento Vivo è una cooperativa sociale che si occupa della gestione di servizi per l'infanzia e l'adolescenza e che nasce da interessi e da sinergie provenienti da altri settori, oltre che da esperienze culturali altre; parlando di "privato" mi sembra importante iniziare col sottolineare con forza che esistono tanti privati (ma anche tanti pubblici).

Argento Vivo rappresenta uno dei tanti possibili privati in quanto è una cooperativa sociale molto giovane, fondata da 10 socie lavoratrici con percorsi formativi e professionali diversi fra loro; si costituisce su stimolo e sollecitazione di un'altra cooperativa, Andria di Correggio, che a sua volta si muove in altri campi affrontando tematiche "apparentemente" lontane (si tratta di una cooperativa di abitanti).

Quest'ultima ha sostenuto e supportato la nascita di un nuovo soggetto cooperativo nell'idea di una mutualità cooperativa intesa non solo come modalità di produrre e distribuire ricchezza più adeguata agli interessi dei partecipanti, ma come concezione dei rapporti umani.

Questo è importante perché ci aiuta a contestualizzare l'esperienza che vi porto e quella che è la nostra posizione rispetto al termine "privato", ci aiuta a fare il punto rispetto la nostra identità, al chi siamo, al chi siamo nei confronti dei servizi e nei confronti delle esperienze e delle azioni che andiamo quotidianamente a gestire, nei rapporti con gli Enti locali, rapporti che con il tempo stiamo intessendo sempre di più.

Seppure la storia di Argento Vivo, come si diceva, sia piuttosto recente, si sente una grande necessità di definirsi, di darsi un'identità, di costruire una memoria sì individuale, ma anche collettiva, di cooperativa.

*Coop. Argento Vivo - Correggio, Reggio Emilia

A proposito dei termini pubblico e privato, perché questo è il tema di oggi pomeriggio, provo a leggere alcuni passaggi della Carta dei Valori che Andria ha adottato qualche tempo fa e che contribuisce a dare significato all'esperienza di Argento Vivo.

Cito direttamente dalla "Carta dei Valori":

- intendiamo lavorare per realizzare una città che sia luogo adatto al riconoscimento di sé come persona, dove ciascuno avverta di "abitare" davvero e dove la sua storia sia visibile anche nelle costruzioni, nelle strade e nei suoi spazi.
Una città capace di trarre dal suo tesoro cose nuove e antiche, per custodire ciò che il passato ha di prezioso e proiettarsi coraggiosamente verso un domani ormai alle porte;
- intendiamo lavorare per realizzare una città giovane e solidale; "giovane" nei suoi abitanti, per l'intraprendenza nel far fronte ai problemi nuovi della società, l'entusiasmo e l'iniziativa nella progettazione dell'avvenire; "solidale" perché in grado di rispondere, con l'apporto di tutti e senza inutili conflittualità al disagio della disoccupazione, alla sfida incombente di un nuovo modello di sviluppo economico, al preoccupante diffondersi di forme antiche e nuove di povertà;
- intendiamo lavorare per realizzare una città dove ci siano spazi di silenzio. Ci vorrebbero tanti luoghi propizi al silenzio, alla riflessione, all'ascolto; una città che dia spazio alla dimensione contemplativa della vita, in maniera che, attraverso di essa, ci sia concesso di saperci inserire nella fretta della città per trasformarla;
- intendiamo lavorare per realizzare una città animata e identificata dal dialogo, con strade, piazze, agorà, dove la gente si trovi per capirsi e scambiarsi i doni intellettuali e morali di cui nessuno è privo, luoghi di scambio e di ascolto.

Alla luce di queste dichiarazioni è chiaro come vada immediatamente a collocarmi in un "contesto sociale" che è il contesto di città, di territorialità, di un'educazione che davvero è partecipata.

Questa mi sembra una bella provocazione su cui dibattere a proposito di pubblico-privato e che lancio sia a me che a voi: in base a questo documento, di cui abbiamo letto solo alcuni passaggi e che rappresenta un elemento importante nella nostra biografia, fatico a stabilire cosa è pubblico e cosa è privato.

Fatico dicevo, così come abbiamo faticato noi qui presenti al tavolo durante la preparazione di questo pomeriggio, a stare dentro ad un confine che mi connota come soggetto privato nei confronti di un soggetto pubblico, definendo quest'ultimo come tutto quello che riguarda l'intera collettività e che rientra nell'interesse pubblico.

Penso che ragionare per poli, pubblico-privato, non serva più tanto, credo che anche il linguaggio che ora stiamo utilizzando e che a tratti non mi convince poi tanto, non sia il più adeguato nel senso che non racchiude in sé la complessità dei processi di evoluzione e crescita che entrambe le situazioni hanno vissuto e a cui hanno partecipato.

Se in questo momento dovessi ragionare utilizzando queste polarità -pubblico/privato- probabilmente non avrei le idee molto chiare.

Tornando alla stesura della carta dei valori va detto che in realtà questo documento adottato e fatto proprio in primis dalla cooperativa di abitanti Andria, che ci ha aiutati e sostenuti fin dalla nascita, non ha significato tanto un lavoro di scrittura di un documento valoriale fine a se stesso, quanto il risultato della ricerca rispetto ad una trasversalità di saperi e di contenuti anche molto "lontani" dal proprio campo d'azione. Ha rappresentato un lungo processo di elaborazioni culturali tratte da contesti diversi dentro cui comunque si potesse riconoscere il numero maggiore di individui, nella prospettiva di costruire saperi, educazione e investimento con e per una comunità.

Abbiamo avuto bisogno di costruire questa carta dei valori proprio perché abbiamo provato a darci un'identità; persone che vengono da percorsi diversi sentono la forte necessità di definirsi, di provare un senso di appartenenza, di condividere anche culturalmente significati e valori.

E per una realtà molto giovane come può essere la nostra, con una memoria breve, è stato necessario dichiararsi per rendere visibili e tangibili quegli "orizzonti di senso" entro cui spendere la propria azione educativa e pedagogica, nella convinzione che sia necessario costruire una memoria che sostenga l'identità sia degli individui che del gruppo.

Una memoria che lavori davvero per il "futuro" perché non sia, parafrasando un passaggio della Regina ad Alice (in "Alice dietro allo specchio" di L. Carroll), una memoria che lavora solo per il passato, in quanto, in tal caso, altro non potrebbe essere che una memoria di scarso valore.

E a proposito di memoria e identità penso che i servizi pubblici abbiano una grande memoria, una grande storia; sono altrettanto convinta che il privato abbia necessità di un pubblico molto forte dal punto di vista qualitativo per evolvere ma che contemporaneamente possa essere di stimolo per una crescita ulteriore di quest'ultimo; è una sorta di circolo virtuoso dentro a cui i due soggetti si parlano, si confrontano e crescono.

Parliamo ora di sistema, di sistema e di rete, di sistemi che si autoregolano, che si autogenerano nella relazione con l'altro.

Per la cooperativa che qui rappresento, è fondamentale stare in un sistema e in una dinamica in cui "l'altro da noi" rappresenta un interlocutore indispensabile, un'occasione di confronto, dove l'altro, se ad esempio l'altro è il "pubblico", a volte diventa il soggetto da emulare in quanto tale mentre credo vi sia

la necessità di conoscersi reciprocamente; questo processo aiuta ciascun soggetto a leggere, a volte anche a rileggere, l'agire educativo e pedagogico dei servizi che governa.

Argento Vivo attualmente opera, per scelta e probabilmente anche per coincidenze astrali che hanno fatto sì che nascesse questo tipo di cooperativa e questo modello molto interessante, in territori medio-piccoli a volte molto piccoli, dove diventa impensabile non stare dentro al sistema, non esserne parte (in cui per sistema si intende il paese, gli abitanti, i servizi presenti sul territorio).

Ciò significa concepire progettualmente un servizio per l'infanzia in un contesto di educazione partecipata, quindi crescere con la cittadinanza e contribuire a creare coscienza sulla valenza e la complessità di questi servizi, significa crescere reciprocamente, Ente locale e soggetto gestore, significa, ancora, andare a definire e co-costruire assieme quelli che saranno gli atti di governo rispetto ad una gestione che potrà essere una gestione anche privata.

Questo rappresenta uno di quegli aspetti che ci ha posto immediatamente nella condizione di essere accreditati come interlocutore forte, culturalmente molto preparato e attento, e se ciò non fosse accaduto probabilmente non saremmo stati in grado di servire in quel momento quel territorio; diversi Enti locali, infatti, ci hanno chiesto (e in alcune situazioni lo hanno "preteso"), di padroneggiare conoscenze e di fornire consulenza in relazione ad un ampio spettro di elementi culturali, organizzativi, gestionali e normativi

L'arrivo di un soggetto esterno, l'arrivo di un soggetto privato, ha significato inoltre per questi territori una grande opportunità per qualificare ulteriormente l'esistente, per rivedere, ad esempio, i regolamenti e renderli attuali rispetto ad una situazione che si veniva modificando.

Questo passaggio per noi rappresenta uno di quegli elementi che, mentre ci gratifica enormemente e ci restituisce credibilità in quanto ci rimanda un'immagine di cooperativa preparata e capace di offrire risposte a nuovi bisogni, ci espone d'altra parte ad un alto giudizio sociale, ad una forte responsabilità sociale e gestionale.

Privato spesso significa flessibilità; parlare di coordinatore pedagogico, sia nel privato che nel pubblico, significa parlare di una figura artefice di "possibilità". Flessibilità è un termine molto utilizzato, a volte inflazionato, flessibilità però, per quanto mi riguarda, non significa "che si può fare di tutto", assolutamente, ma che si possono pensare altre forme di servizio e di risposte possibili, altre modalità organizzative e gestionali di un servizio all'interno di un territorio e della complessità che quel territorio comporta, lavorando sul mantenimento di quegli elementi di qualità che tanto hanno contribuito alla visibilità dei servizi e all'elaborazione culturale che li sostiene e li significa.

SECONDO GRUPPO
L'AGIRE PROFESSIONALE
TRA LA DIMENSIONE SOCIALE
E QUELLA EDUCATIVA

sollecitazioni a cura di Tullio Monini e Sabrina Bonaccini

Tullio Monini*

Mi sono domandato perché Lorenzo Campioni mi abbia chiesto di assolvere questo compito. Prima credevo di essere stato coinvolto come coordinatore giovane, dal momento che era uno degli interessi della Regione, ma poi ho pensato che forse era perché in realtà in questo contesto, mentre Sabrina ha fatto la parte di chi lavora fuori, diciamo, dal pubblico, io sono quello che lavora sull'altra sponda, cioè sul versante sociale.

Comincio col dichiarare il punto di vista da cui parlo, cosa che è sempre utile, perché permette di prendere posizione in modo consapevole.

Sono un pedagogo del Comune, che coordina però i centri per le famiglie, strutture rivolte più ad un lavoro con gli adulti che con i bambini.

Vi dico un po' il mio percorso: paradossalmente, adesso che faccio il pedagogo mi occupo di genitori, quando non avevo questo ruolo mi occupavo di bambini, e, non so se per autoconsolarmi, trovo sempre interessanti gli itinerari professionali, come nel mio caso, un po' variati, perché, se non si perde il sentiero, consentono di mettere insieme esperienze diverse.

Lavoravo con bambini neonati che avevano problemi neurologici, in un servizio di neuropsichiatria infantile e lì ho incontrato i loro genitori, e quindi per tutti gli anni '80 ho svolto la mia attività in un contesto clinico, come terapeuta di questi bambini. Poi, con un percorso personale, che a me è sembrato uno sviluppo logico e interessante, sono arrivato ai centri per le famiglie, servizi che si occupano di genitori e di sostegno alla genitorialità.

Oggi si parla molto della L. 285/97, a volte sminuendo certe esperienze che già si stanno facendo: proprio in questi giorni stiamo finendo un percorso quadriennale di formazione sul primo anno di vita, che coinvolge insieme operatori di nidi, di centri per le famiglie, di servizi della neuropsichiatria infantile e della pediatria di comunità della nostra città, Ferrara. Trovo di grande interesse, ad esempio, che servizi con un'impronta clinica, siano ormai consapevoli che, se si vuole lavorare bene con i bambini, bisogna farlo anche con i loro

*Centro per le famiglie - Comune di Ferrara

genitori: non c'è più nessun servizio di questo tipo, evoluto e maturo, fra quelli che io conosco, che oggi non sappia che lavorare con i bambini, in un ambito clinico riabilitativo, non è sufficiente se non si dedica attenzione e lavoro ai genitori, presi singolarmente e in gruppo, e al loro vissuto.

Dico questo perché credo sia un aspetto fondamentale. Questa mattina Sandra Benedetti ci ha detto che la famiglia non è più totalmente esaustiva della crescita e dell'educazione dei bambini. È ovvio che è giusto e tutti lo condividiamo; volevo solo portarvi un attimo all'origine del mio percorso nei centri per le famiglie, dove il paradigma invece è stato capovolto.

Noi abbiamo cominciato a lavorare intorno all'esperienza dell'affido, non dei bambini ma della famiglia, per cui la riflessione era: i servizi e l'agire professionale in certi contesti di presa in carico dei bambini non sono più esaustivi, ma ci sono dei luoghi e dei tempi in cui una risposta di tipo familiare non elimina ma integra in modo positivo il lavoro professionale di chi si prende cura dei bambini, e questo non per sostituire l'altro, ma perché bisogna trovare un equilibrio di punti di vista.

Chi lavora con i bambini in educazione è certamente d'accordo con Sandra, ma al tempo stesso dobbiamo anche considerare che ci sono punti di vista nel sociale che capovolgono il discorso e ragionano sulle famiglie in altro modo. Ritengo cioè che non sia più una cosa interessante discutere se i nidi o i servizi educativi sono fatti per i bambini o per le esigenze delle famiglie. Dovremmo lasciarci alle spalle questo modo di parlare e non perché non sia stato o non sia un dibattito interessante, ma non ci aiuta, oggi, dopo l'esperienza che abbiamo fatto negli ultimi quindici anni, ad andare avanti e a costruire dei nuovi servizi e delle nuove professionalità che si occupino appunto anche di questi servizi "altri".

Torno un attimo indietro a riflettere: a me interessa molto l'approccio storico e mi è piaciuto moltissimo il racconto fatto questa mattina da Sandra. Io mi occupo di servizi integrativi di compresenza bambini e genitori, particolarmente interessanti sotto un versante sociale ma anche tecnico o pedagogico e voglio farvi riflettere sul fatto che nella nostra Regione è successo, a metà degli anni '80, una cosa strana e importante. Si sono messi in movimento contemporaneamente, ma per linee diverse, delle azioni di sperimentazione e di ripensamento: da un lato sul versante dei servizi educativi sono nate nuove tipologie, i centri gioco e le sperimentazioni e, a partire dal '86/'87, una serie di servizi "accanto al nido" - come si intitola giustamente il quaderno che hanno curato Simonetta ed Emanuela Cocever, ma contemporaneamente in parallelo era partita una riflessione da parte di chi si occupava di minori - i bambini si chiamavano minori in ambito sociale - con un'ottica però di protezione nelle situazioni di difficoltà e di disservizio sociale.

Quindi i centri per le famiglie, che oggi, ed è una cosa in cui credo molto, si

sono avvicinati e fanno, come dire, una parte di strada insieme ai centri bambini e genitori, almeno nelle realtà che io conosco, sono nati da un'altra riflessione, un'altra esperienza e cultura professionale, quella, appunto, di chi si occupa dei bambini in situazione di difficoltà.

Adesso sono un unico e grande servizio il cui responsabile è Lorenzo Campioni, ma fino a dieci anni fa erano due servizi diversi affiancati, che prima si guardavano con diffidenza, e solo dopo hanno fatto dei percorsi paralleli e intrecciati.

Questo fatto è un elemento di grande ricchezza per la nostra Regione, anche perché, ancora una volta, è avvenuto parallelamente ad un dibattito e ad un percorso nazionale - penso alla L.285/97 - ma con un rigore ed un'attenzione che in molte altre realtà regionali e territoriali non ci sono state.

E quindi, se una serie di critiche possono essere condivise sulla L.285/97 a livello nazionale, credo però che nella Regione Emilia-Romagna siamo riusciti a vivere una stagione in cui si sono contaminate, in modo positivo ma non conclusivo, delle culture professionali, educative e sociali, che avevano origini diverse e che magari hanno continuato ad agire in ambiti diversi, ma che hanno trovato dei linguaggi comuni e dei terreni di condivisione.

Permettetemi una metafora che è quella della mediazione familiare, e quindi del supporto ai genitori separati, un'area di lavoro su cui ci impegniamo tanto e a cui io tengo molto: in quell'ambito s'insegna che i genitori, anche da separati, sono entrambi importanti nella storia, nello sviluppo e nella crescita dei figli, e che, anche se nel momento del conflitto spesso uno di loro vorrebbe eliminare fisicamente l'altro, oppure non vederlo più, o sottrarlo alla vita del figlio, la mediazione insegna che nel futuro dei bambini il fatto di avere entrambi i genitori sarà una ricchezza fondamentale.

E così allora, anche se spesso è tanto difficile parlarci tra sociale e educativo, dobbiamo credere fortemente - e io lo credo - che rappresenta una ricchezza per il nostro territorio, la nostra Regione, il nostro sistema di servizi, avere culture e saperi professionali diversi che se a volte non si capiscono, altre invece riescono ad intrecciarsi e a dialogare fra loro.

Questo è, come dire, il quadro generale.

Adesso vorrei, rapidissimamente, fare insieme a voi una riflessione di tipo più contingente, nel qui ed ora, perché non c'è dubbio che se noi analizziamo la storia dei nostri servizi a livello locale, regionale e nazionale, ci rendiamo conto che abbiamo vissuto quindici anni di grandi trasformazioni, con segni anche opposti, alcuni anche negativi, che però hanno portato molte novità positive.

Trovo, ad esempio, pur avendo idee politiche completamente diverse da quelli che oggi governano il nostro Paese, che da alcuni anni i nidi sono tornati al centro dell'attenzione, del dibattito nei telegiornali, e anche alle tavole degli

italiani, in un modo importante, come da lungo tempo non avveniva.

Quando, quindici anni fa, mi sono accostato al lavoro dei nidi, avevo come l'impressione di essere in una riserva indiana, in cui solo chi stava dentro quelle quattro mura sapeva cosa succedeva.

Oggi, il fatto che i servizi educativi, quel che si fa con i bambini, sia qualcosa che si discute fra pochi ma anche in Confindustria, è un elemento di ricchezza che ci interroga, che a volte ci mette in difficoltà, ma che ci provoca nel nostro lavoro quotidiano più di quanto possiamo essere provocatori io e Sabrina Bonaccini.

E così anche per quel che riguarda la L.285/97: si può dire male di questa legge, ma non si può negare che è riuscita a rimettere al centro di un dibattito, di una progettualità politica e sociale, il tema dei bambini e delle famiglie con bambini piccoli, come da molti anni in questo Paese non accadeva né per i politici, ma neanche per chi si occupa di servizi e più in generale di sociale.

Oggi, quindi, abbiamo il compito, oltre a quello di fare una riflessione complessiva su qual è il rapporto tra sociale e politico, di vedere che cosa è successo in questi quindici anni, e quali siano, uscendo dalle porte e dalle finestre del nido e aprendole naturalmente con criterio, le linee, le piste di lavoro, di collaborazione e di intreccio che possiamo avere tra tutte quelle possibili.

Facciamo un errore se scegliamo di rimanere chiusi all'interno dei nostri edifici, delle nostre scuole e guardiamo solo verso l'alto, cioè pensiamo che l'esperienza dei servizi educativi nella fascia 0-3 sia esclusivamente il primo gradino di un percorso che si spiega verso il 3-6, il 6-10 e così sempre più in su, e che l'orizzonte di rilettura del nostro lavoro e della nostra professionalità sia illuminabile solamente attraverso uno sguardo verso l'alto, verso delle strutture sempre educative e scolastiche ma per bambini più grandi; così come è un errore immaginare di spalancare le nostre porte, di aprirci al territorio, al sociale, alle famiglie, al privato sociale, o ai servizi di altra natura in modo indifferenziato.

Dobbiamo però partire dalla considerazione che, se apriamo le finestre dei nostri servizi, abbiamo un paesaggio fatto di attori e di strutture, di servizi, di problemi, diverso rispetto a quello che c'era quindici o venti anni fa. È un paesaggio che va esplorato, rispetto a cui bisogna fare operazioni fredde e precise.

Dobbiamo trovarci dei nuovi alleati dal punto di vista dei servizi, dei nuovi saperi con cui stabilire dei ponti. Ci sono dei saperi che sono più vicini e altri che sono più lontani, con cui teoricamente si potrebbe lavorare, ma che ci costerebbe tale e tanta fatica che non vale la pena di farla, perché abbiamo altro da fare all'interno del nostro lavoro quotidiano.

I servizi educativi per la prima infanzia si collocano, oltre che sull'asse verticale di bambini che crescono e poi hanno bisogno di sempre nuove risposte da

parte delle strutture educative e scolastiche, anche sul piano orizzontale nel qui ed ora, perché i bambini, le loro famiglie, i colleghi di altri servizi vivono in un contesto che è mutato.

È un lavoro impegnativo, e credo che tutti noi questa mattina sentendo Sandra elencare quelli che sono i compiti di un coordinatore pedagogico, abbiamo pensato che dovremmo avere il triplo dello stipendio e delle ore che abbiamo ora.

Alcune riflessioni per concludere.

Tutto non si può fare e non si può stare in rapporto con tutti in modo indifferenziato e non ragionato, è necessario allora riflettere insieme su quali possono essere gli interlocutori primi e più vicini, le professionalità con cui è più facile e più produttivo, in tempi ragionevoli, scambiarsi delle cose, e così anche riguardo agli interlocutori istituzionali e sociali.

Bisogna fare un nuovo patto di interlocuzione col sociale a livello del territorio, individuando i referenti più adatti.

Questa operazione, per l'area 0-3, è interessante e significativa e i centri per le famiglie che si occupano di genitorialità stanno in un rapporto importante con i servizi di compresenza bambini-genitori.

Quando non c'è questo scambio le esperienze sono più povere.

Per altri servizi invece è importante trovare altri collegamenti.

È cambiato tutto, è cambiato il servizio di pediatria di comunità, sono cambiati i servizi sociali, abbiamo bisogno di rimettere a punto la nostra prospettiva.

È cambiato il mondo del privato sociale e Sabrina Bonaccini ce lo racconterà.

In Emilia-Romagna fino a pochissimi anni fa sapevamo che esisteva, ma fuori dai confini emiliani, una cooperazione sociale, adesso c'è qualcosa che costringe anche noi, ma in positivo, a fare dei passi in questa direzione.

Dobbiamo però scegliere quali sono i terreni su cui spenderci.

Il secondo elemento, l'ultimo per ora, è che dobbiamo immaginare questo lavoro non come svolto da singoli operatori, da singoli coordinatori, ma come un lavoro collettivo che si fa con un patto di solidarietà tra colleghi.

La Regione in questo ci aiuta molto, e mi piace vedere come, in soli due anni, i coordinatori pedagogici, i coordinamenti pedagogici provinciali siano cresciuti, si stiano dotando di marchi, producano delle pubblicazioni, della storia. Solo questo può essere l'orizzonte, perché quello che Sandra ci ha proposto, per ognuno di noi singolarmente è troppo, assolutamente troppo.

Essere in un gruppo che fa un percorso, una riflessione attenta su come spendere le proprie energie, che non sono illimitate perché non si possono sguarnire, naturalmente, i servizi, le educatrici, il lavoro in generale, credo sia un terreno interessante che possiamo condividere, che ci può vedere al lavoro proficuamente nei prossimi anni.

Sabrina Bonaccini*

Progettare esperienze e trasformazioni

Attraverso la mia relazione cercherò di condividere con voi alcune "suggestioni", provocazioni, evidenziando delle PAROLE CHIAVE. Queste suggestioni non sono delle affermazioni, ma partono da degli ambiti di ricerca che sto cercando di approfondire dal mio osservatorio professionale particolare che è quello di una pedagoga che si occupa di organizzazione e progettazione di servizi per la prima infanzia, lavoro che svolgo all'interno della mia cooperativa. Vorrei partire da alcune riflessioni che nascono in ambito economico prendendo in prestito le considerazioni di Pine & Gilmore nel libro che si chiama "Oltre il servizio - L'economia delle esperienze" Etas edizioni (gli autori sono fondatori di Strategic Horizons LLP, una società dedicata a sviluppare la concezione e la progettazione di nuove attività imprenditoriali e a dare supporto ai manager nell'assumere una visione del mondo più creativa e innovativa).

Perché "contaminare" la riflessione pedagogica con suggestioni prese dal mondo economico?

La prima ragione è di ordine imprenditoriale: la cooperativa per cui lavoro è un'impresa sociale, che deve collocarsi su un mercato e che ha acquisito nel corso degli anni logiche molto competitive a volte e non sempre regolate da principi qualitativi. È importante capire come poter valorizzare e fare prevalere criteri etici di qualità organizzativa e educativa anche se i prezzi dei servizi offerti non sono i più bassi e concorrenziali.

La seconda ragione è più legata alla dimensione storico sociale attuale, cioè al bisogno che il nostro agire pedagogico si collochi nella contemporaneità: bisogna essere in relazione con il contesto storico. Bateson sostiene che è importante "pensare in senso storico" cioè trovare il nesso e le connessioni essenziali nel tempo storico in cui ci è dato di vivere. È importante fare in modo che il nostro agire pedagogico non rimanga intrappolato in un solo contesto, in un solo progetto, per essere incisivi e correggere anche le ten-

*Coopselios – Provincia Reggio Emilia

denze in corso. Si possono fare emergere nuove connessioni, trovare delle MEDIAZIONI attraverso una ricerca individuale e collettiva capace di produrre SPOSTAMENTI MENTALI E QUINDI PROGETTUALI.

Tornando a Pine & Gilmore, gli autori sostengono che, anche se con poca consapevolezza, ci stiamo avviando verso una NUOVA ECONOMIA, stiamo sempre più vivendo in un'economia intangibile in cui le fonti di ricchezza non sono più esclusivamente fisiche: la bellezza, il divertimento, l'apprendimento, il piacere e la soddisfazione spirituale sono altrettanto reali ed economicamente preziosi quanto l'acciaio.

NELLA NUOVA ECONOMIA LA SEMPLICE PRODUZIONE DI BENI E SERVIZI NON È PIÙ SUFFICIENTE.

La domanda di prodotti e servizi di un certo tipo tende ad essere saturata da un'offerta sempre più ampia e a costi decrescenti; ma contemporaneamente si viene a formare una nuova domanda di tipo superiore: la domanda di "ESPERIENZE" a cui viene attribuito un valore economico. Sono le esperienze offerte al cliente a costituire il fondamento della creazione di valore. L'esperienza cui si riferiscono gli autori è un qualsiasi evento memorabile che impegni sul piano personale il consumatore nell'atto del consumo. Sono le esperienze a realizzare la PERSONALIZZAZIONE del prodotto e a farne aumentare la desiderabilità (la telefonia mobile permette a ciascuno di noi di vivere un'esperienza di appartenenza attiva in quanto genera una situazione di reperibilità permanente e di interazione continua che trasforma il vissuto relazionale).

Se l'ottocento è stato il secolo della produzione di massa dei beni e il novecento si è spostato sulla economia dei servizi, oggi che l'economia dei servizi ha raggiunto il suo massimo ne sta emergendo una nuova, quella delle ESPERIENZE. Non si offrono più beni e servizi, ma l'esperienza che ne deriva. Prendiamo un genere come il caffè: nell'ottocento abbiamo le piantagioni con la lavorazione del caffè su scala industriale, nel novecento si diffonde la pratica del caffè al bar, oggi al Florian di Venezia siamo disposti a pagare 15 euro un caffè, quindi molto di più del valore reale.

Le aziende mettono in scena un'esperienza ogni qual volta coinvolgono gli utenti contattandoli in modo personale e degno di essere ricordato: pensiamo a tutto il mercato che c'è dietro le personalizzazioni e gli optional delle macchine. I beni e i servizi rimangono al di fuori dell'individuo, mentre le esperienze raggiungono l'interiorità agendo in modo intrinsecamente personale, aumentando il valore dell'offerta.

Il soggetto viene coinvolto a livello emotivo, fisico e intellettuale e il valore di questa esperienza rimane nella memoria perché ogni esperienza è diversa per ognuno e quindi personale. Le aziende si sforzano di "ESPERIENZIALIZZARE" i beni e i servizi. Intensificando le sensazioni create nell'utilizzare un determinato bene si punta ad un forte COINVOLGIMENTO (il profumo della macchina

nuova, che viene immesso nelle plastiche e dura alcuni mesi).

Se noi pensiamo in parallelo alla esperienza educativa che offriamo ai bambini e alle famiglie nel nido possiamo parlare di un'esperienza sicuramente coinvolgente sul piano emotivo (tema della progettazione partecipata e del coinvolgimento legato al concetto di gestione sociale).

C'è un bisogno crescente di PERSONALIZZAZIONE di massa, che contrasta la vecchia idea di progettazione per l'utente medio: si devono servire gli utenti in modo efficace ed unico combinando gli imperativi paralleli di costo ridotto e personalizzazione attraverso MODULARITÀ E FLESSIBILITÀ: l'emergere dell'economia delle esperienze coincide con un accresciuto interesse per IL PENSIERO CREATIVO. In futuro "l'orchestrazione" delle esperienze entrerà a far parte della gestione degli affari quanto oggi ne fa parte il design del prodotto. Dietro queste affermazioni emerge il tema forte della PROGETTUALITÀ E DEL PROGETTO.

Quando si personalizza un'esperienza per renderla adatta ad un individuo non si può evitare di CAMBIARLO. Si attua un processo di TRASFORMAZIONE dove le esperienze allestiscono la scena per la trasformazione. In parallelo, nella nostra esperienza educativa, i genitori che partecipano e vengono coinvolti nella vita e nelle proposte del nido escono trasformati da questa esperienza. Chi genera la trasformazione deve quindi capire LE ASPIRAZIONI DELL'UTENTE. L'economia del futuro, spiegano gli autori, è nelle TRASFORMAZIONI: comprendere i bisogni e guidare gli utenti a realizzare le loro aspirazioni, progettare beni e servizi che aiutino i clienti a diventare qualcosa di diverso. Il cambiamento non può essere imposto, ma guidato attraverso un processo di coinvolgimento sempre più personale ed interiore (le palestre, la chirurgia estetica).

È evidente che tutte le imprese promuovono una visione del mondo e dei valori, che si radicano maggiormente nei soggetti con l'esperienzializzazione e il cambiamento dell'individuo. Allora è fondamentale anche per il mondo economico fare una SCELTA ETICA perché sono in gioco evidenti IMPLICAZIONI ETICHE E FILOSOFICHE. La nuova economia si dovrà confrontare in futuro con queste NUOVE FORME DI CREAZIONE DI VALORE AGGIUNTO PER L'UTENTE.

Da queste provocazioni quali suggestioni per il nostro agire professionale? Il tema della PROGETTAZIONE DELLE ESPERIENZE E DELLE TRASFORMAZIONI se è un valore in campo economico, lo è tanto più a livello politico e culturale. Credo che la progettazione di servizi e quindi il ruolo del pedagogo possa avere un valore politico forte se i servizi educativi diventano spazi dove si realizzano delle TRASFORMAZIONI ESISTENZIALI in seguito ad UN PROGETTO EDUCATIVO che PERMETTE ESPERIENZE FORTI E COINVOLGENTI A TUTTI I SOGGETTI CHE PARTECIPANO ALLA LORO VITA.

Deve permettere e catalizzare la costruzione di strutture di senso relazionale e sociale, deve restituire valore visibile e condivisibile ALL'ESPERIENZA DELLA CURA come un farsi carico in modo intenzionale della transizione da uno stato di dipendenza a quello di una progressiva autonomia e questo vale per i genitori e per i bambini che approdano ai nostri servizi educativi.

La progettazione educativa per un pedagogo, per un'impresa sociale come quella in cui lavoro porta dentro la RESPONSABILITÀ e la consapevolezza di contribuire a creare delle TRASFORMAZIONI, quindi la nostra POSIZIONE ETICA implica una RESPONSABILITÀ CONSAPEVOLE PER L'ALTRO: fino a che punto è possibile spingersi in termini di modularità e flessibilità, fino a che punto i bisogni dei genitori sono conciliabili con quelli dei bambini e ancora fino a che punto le logiche del mercato e quindi le mie ragioni e le possibilità di crescita come impresa sociale sono conciliabili con la realizzazione di servizi che tengano dentro il concetto di responsabilità consapevole per l'altro?

Credo che sia importante il recupero del concetto di EMPATIA. Mi rifaccio alla concezione di Edith Stein - pensatrice di formazione fenomenologica e mi riferisco in particolare ad un libro molto interessante "Per amore di altro" Laura Boella e Annarosa Buttarelli, Raffaello Cortina editore - per cui l'empatia è l'atto mediante il quale l'essere umano si costituisce attraverso l'esperienza dell'altro. L'empatia, al di fuori degli stereotipi romantici, è L'ATTO DEL SENTIRE INSIEME che produce ampliamento ed espansione verso ciò che è altro, imprevisto, riuscendo a farne un'esperienza condivisa: nelle sue forme estese; riguarda l'ascolto, la cura del corpo, l'amore per la vita intellettuale e spirituale, scambio e messa in circolo: EMPATIA è l'accadere nella relazione. In questo modo le esperienze vengono recepite, comprese, non semplicemente oggettivate. È un accadimento tra un NOI. L'empatia è una forma di accesso al mondo mediante la relazione con l'altro, con le contraddizioni e i conflitti di cui essa è anche portatrice. È la capacità di attingere a forme di esperienza altre e RENDERSI CONTO, è un sentimento creativo che ci pone in condizione di capire l'altro. Le tende nei nidi a Milano stanno ad esprimere come il nostro concetto di trasparenza trova un fermo in una realtà urbana complessa dove ci si difende dall'invasione dello sguardo altrui; la realtà del crinale Montano con le sue particolarità territoriali.

La TRASFORMAZIONE che avviene quando il progetto del servizio riesce a raggiungere, a capire l'utente e a sostenere anche il suo bisogno di unicità attraverso LA MODULARITÀ E LA FLESSIBILITÀ crea cultura comune, SENSO DI COMUNITÀ. Il sociologo Zigmunt Bauman sostiene che, se mai può esistere una comunità, deve essere intessuta di COMUNE E RECIPROCO INTERESSE, una comunità responsabile, volta a garantire i diritti di tutti i soggetti che ne fanno parte.

Il tema del COINVOLGIMENTO è un altro tema sicuramente forte che permea

il nostro progetto educativo (collegialità del lavoro, partecipazione delle famiglie, protagonismo attivo dei bambini).

I servizi educativi visti come luogo di costruzione di significati, come motori del cambiamento e della CREATIVITÀ SOCIALE, come luoghi di costruzione ed elaborazione sociale, quindi fondamento per l'identità culturale di una comunità. La progettazione dei servizi può essere un atto di creatività sociale. Pensiamo alla loro evoluzione: prima le nuove tipologie degli anni novanta, poi i servizi integrativi di oggi, come ricerca nata per trovare risposte modulari e flessibili a bisogni nuovi e diversificati.

TERZO GRUPPO
L'APPORTO DEL COORDINATORE
PEDAGOGICO NELLA "GESTIONE
INDIRETTA" DEI SERVIZI

sollecitazioni a cura di Vittori Severi e Valter Chiani

Vittorio Severi*

Pedagogia e amministrazione

Ho colto con interesse l'invito a fare un intervento e a dare delle suggestioni su questa tematica, perché nella mia esperienza professionale di pedagogo ho sempre avuto bisogno di fare i conti con una realtà che era fatta sì di elementi progettuali da gestire sul piano delle relazioni, dell'organizzazione degli ambienti, degli spazi, dei tempi, ma anche di altri elementi, che possono sembrare più "hard" da maneggiare, quali gli aspetti economici, le regole interne all'Amministrazione, i rapporti tra l'Amministrazione e altre Amministrazioni o altri soggetti. E, forse per una mia impostazione culturale, un approccio ai temi pedagogici che deriva dalla mia formazione, mi sono accorto fin da subito che non mi stavo occupando di qualcosa di estraneo al discorso pedagogico.

Cioè, trattare questi aspetti della realtà istituzionale, amministrativa, giuridica, non significa occuparsi di *altro*, ma occuparsi, da un'angolazione particolare, di elementi che condizionano moltissimo il contesto educativo.

Non tutti sono d'accordo con questa impostazione. Io, nella mia esperienza personale, un po' per scelta un po' per destino (di quei destini però che si interpretano a soggetto, si conducono, non si subiscono e basta), l'ho portata alle estreme conseguenze, nel senso di volere interpretare la funzione di coordinatore con una forte esposizione anche sul versante amministrativo e anzi, col tempo sono stato sempre più geloso della salvaguardia di questa dimensione. Ho ricordato il peso del mio *retaggio* formativo: infatti lo sfondo culturale e scientifico su cui mi sono formato è dato dalla Pedagogia Istituzionale.

La Pedagogia Istituzionale si pone il problema del potere e delle regole nel contesto educativo, e quindi di come le regole sono subite o vissute, interpretate, gestite, di come l'educatore sia un soggetto, diciamo, "istituito", ma anche "istituente", che partecipa cioè, così come i bambini e le bambine, alla costruzione di regole.

*Comune di Cesena

Insomma, di come chi appartiene alla realtà educativa sia insieme soggetto istituito e istituyente, trovando nella coppia istituyente/istituito, quando non si blocca in una dimensione sola rispetto ad un ruolo, una chiave per considerare i processi di costruzione dell'identità e della conoscenza che vanno legati e procedono insieme.

Vale a dire, la dinamica istituyente/istituito influisce sull'organizzazione della nostra realtà mentale, sull'assunzione del nostro posto nel mondo tra gli altri, con il nostro mondo cognitivo e quindi con il cuore stesso di faccenda educativa della quale mi sono trovato ad occuparmi, come voi, lavorando: sia come educatore, che come coordinatore e responsabile della Scuola dell'infanzia, Nido e Pubblica Istruzione, che come dirigente della Pubblica Istruzione e Servizi Sociali, che come dirigente coordinatore di area.

Quindi, ciò che riferirò deriva da una riflessione e messa a fuoco relative alla dimensione del progetto educativo che si determina nel contesto istituzionale e amministrativo. Probabilmente tra le cose che dirò ve ne saranno diverse non condivise, anche perché l'ultima parte della mia esperienza professionale si è svolta soprattutto, a differenza della prima, in una situazione in cui la gestione dei servizi avviene esclusivamente in forma indiretta.

Sul versante dei servizi educativi mi sono occupato a lungo di gestione diretta anche se, già nel lontano '84/'85, introducemmo il prolungamento nel nido di Misano affidandolo a una cooperativa. Una delle prime esperienze, credo, rimasta però marginale nella gestione delle scuole dell'infanzia e dei nidi comunali.

Invece ultimamente mi sono trovato coinvolto anche sul versante dell'esternalizzazione, quindi della individuazione della forma, dei criteri di selezione e del sistema di controllo migliori per una gestione indiretta.

La gestione esterna di servizi socio-educativi

Una delle ragioni che spingono alla esternalizzazione della gestione dei servizi deriva dalla rigidità che ancora caratterizza il lavoro nel settore pubblico, molte volte ancora barricato dentro ai confini dei mansionari, degli adempimenti, ecc. Non è forse l'unica e la più rilevante, ma, poiché siamo in una sede di confronto prevalentemente costituita da operatori pubblici, penso che questa ragione sia da citare per prima.

Mi è capitato recentemente che il personale ATA chiedeva l'incentivo per la somministrazione pasti, rivendicando però di non avere anche il compito di... tagliare anche il pane. Evidentemente atteggiamenti di questo tipo fluidificano processi di coinvolgimento del privato.

La prima osservazione che fa un operatore che entra nel pubblico, provenendo dal settore privato riguarda la rigidità di azione (un pubblico dipendente in servizio da pochi mesi, in un incontro dell'Amministrazione con i nuovi assunti,

raccontava la differenza con la sua precedente esperienza lavorativa nel settore privato: mentre prima si occupava di ciò che c'era da fare, ora subiva il richiamo da parte dei colleghi a limitarsi alle proprie competenze).

La crisi del welfare, che ha sospinto il processo di esternalizzazione dei servizi, non dipende solamente dalla diminuzione di risorse destinate a questa area, ma, in parte, anche dall'incapacità che abbiamo avuto nel mantenere vivo un certo spirito, un certo modo di lavorare centrato sul servizio, sulle cose che contano, sulle relazioni significative.

Sicuramente, nell'ambito della Pubblica amministrazione, i servizi per l'infanzia sono quelli che meno hanno risentito di questa rigidità, anche se poi sono stati coinvolti nel processo.

In sostanza, la spinta al "contracting out", da un lato è stata determinata da contingenze esterne (vincoli di risorse, impedimento agli Enti locali ad operare sul versante del personale, ecc.), dall'altro anche da un'evoluzione/involuzione interna del lavoro pubblico.

Ora ci troviamo a ragionare su come poter realizzare in un'altra maniera la gestione dei servizi del welfare, per mantenerli e anche per svilupparli in una situazione economica in cui le risorse diminuiscono.

Non sarebbe corretto non evidenziare, in questa breve digressione sulle cause del processo di esternalizzazione, che vi sono stati anche effetti positivi nello sviluppo di gestori privati seri e competenti, che costituiscono ora patrimonio pubblico e stimolo al mantenimento e sviluppo della qualità.

La scelta del gestore

Inizialmente molte esperienze di esternalizzazione sono state condotte in modo abbastanza brutale. Si è assunta la logica dell'appalto al miglior offerente, individuando l'offerta economica come l'unico criterio selettivo.

Poi, progressivamente, le esperienze si sono affinate e hanno introdotto concetti diversi, come l'offerta economicamente più vantaggiosa che considera insieme gli aspetti dell'offerta economica e del merito tecnico e progettuale. Questo passaggio ha molto enfatizzato il ruolo del coordinatore pedagogico. Tale ruolo in situazioni di gestione esternalizzata non si esplicita, non si esprime dal momento in cui c'è da rapportarsi con il soggetto gestore, ma comincia ben prima, da quando bisogna stendere i patti, decidere il tipo di gara, di negoziazione, definire il capitolato e introdurre i vincoli che leghino le parti e guidino successivamente il loro rapporto. Quel momento decide in gran parte l'esito dell'affidamento esterno e quindi è l'occasione in cui esprimere una competenza tecnica, pedagogica specifica.

Il capitolato per la gestione di un nido non può essere steso dall'Ufficio Contratti del Comune. O meglio, l'Ufficio Contratti del comune ha una propria funzione, perché se facciamo una gara ogni cinque anni non siamo esperti in

quella materia, però dobbiamo sapere quali strumenti utilizza e essere attenti, perché le scelte compiute in questa fase non sono indifferenti.

Mi è capitato che, pur avendone discusso in Direzione Operativa, sia stata portata in Consiglio Comunale, come allegato al nuovo regolamento delle forniture di beni e servizi in economia, una tabella che si riferiva al regolamento dei contratti e che stabiliva quali erano le modalità di pubblicizzazione delle gare. Nella normativa europea è previsto che i servizi educativi, così come altri elencati, non siano assoggettati ai vincoli di tutti gli altri servizi e forniture, se non per la post-informazione, quindi solo per pochi aspetti residuali. Questo significa che possiamo fare un'asta pubblica, senza dover spendere cifre consistenti per pubblicizzarla sui giornali, e aspettare tempi lunghi. L'ufficio contratti, che lavora in modo indifferenziato su diversi temi, in questa tabella approvata in Consiglio Comunale, ha inserito gli stessi vincoli anche per i nostri servizi, per cui adesso siamo costretti ad una procedura cui non saremmo tenuti. Tutto questo è stato fatto ingenuamente, con l'intento di aggiornare una scheda, ma ha determinato per noi una serie di difficoltà. Questa materia non è quindi estranea al nostro lavoro, anzi, lo condiziona moltissimo per cui delle conoscenze di carattere generale sulle questioni che riguardano gli appalti fanno parte della cassetta degli attrezzi del coordinatore pedagogico.

Recentemente, nella nostra Regione, è stata approvata la Legge che riguarda il welfare, il sistema dei servizi sociali, la L.R. 2/03, che ha ripreso la Legge nazionale 328/00 con una sottolineatura particolare rispetto alle modalità con le quali la Pubblica amministrazione, l'Ente locale, procede ad individuare i fornitori. Cioè ha affermato che, nel rispetto della normativa, la modalità privilegiata che viene utilizzata per l'individuazione della gestione dei servizi sociali è la procedura ristretta, che la nostra legislazione riserva ad una casistica eccezionale di interventi. Significa una trattativa che può essere attivata con un numero ristretto di soggetti che vengono invitati a presentare l'offerta senza dover andare ad un momento di informazione pubblica. Questo, ovviamente, per favorire la territorializzazione del rapporto tra gestore e committente e sostenere la costruzione di interazioni locali tra quei soggetti gestori che spesso sono del privato sociale, della cooperazione sociale, con l'Ente pubblico.

È una modalità che può essere tenuta in considerazione quando l'appalto è sotto soglia, cioè quando siamo al di sotto di 249.000 euro. È interessante perché ci può portare a soluzioni talvolta auspiccate/auspicabili. Non sempre, però ciò è opportuno, perché nella esternalizzazione operata in molti campi dei servizi sociali e educativi si è affermata ormai la logica secondo la quale le cooperative sociali sono necessariamente il miglior soggetto gestore possibile, portandole a rivendicare un ruolo privilegiato, cosa che però non è da dare

per scontata. Infatti, talvolta, questi rapporti privilegiati si sono trasformati in una gestione pseudodiretta, con il venir meno di quella dinamica committente/gestore che cerca il vantaggio reciproco nella definizione dei rapporti contrattuali.

Noi dobbiamo cercare le condizioni in cui il meglio per il gestore esterno corrisponda col meglio per il servizio, cioè per l'Ente, il committente. Questo non è facile, anzi direi che è molto difficile. Faccio un esempio: a Cesena abbiamo affidato il trasporto scolastico all'azienda pubblica di trasporto territoriale, tramite una convenzione che non è passata attraverso gara, perché nei confronti di un'azienda pubblica è ancora possibile l'affidamento diretto. L'Azienda ci ha chiesto le nostre esigenze relativamente ai bambini da trasportare. Avendo la competenza per organizzare e gestire percorsi utilizzando le linee pubbliche, ci ha mandato il programma e presentato i costi. In questa situazione bisogna trovare un sistema per cui all'Azienda convenga darci un buon servizio a poca spesa, quindi combinare le interazioni in maniera tale che la ricerca legittima di una gestione conveniente da parte del soggetto esterno, porti risultati che coincidono con il nostro interesse di efficienza/efficacia, secondo la logica del vantaggio reciproco. Non è facile raggiungere questo obiettivo, però, quando si studia un capitolato, bisogna assumere questa ottica.

Ci sono, dunque, diverse opzioni per individuare possibili gestori, dall'asta pubblica alla trattativa privata e, in alcuni casi anche l'affidamento diretto, come per esempio quando si renda necessario per un aumento della domanda, ampliare o completare un servizio che è già stato assegnato con bando. Quando ci mettiamo sulla strada di una esternalizzazione dobbiamo cercare di mettere a punto dei sistemi di garanzia della qualità e quindi ragionare sugli ambiti della qualità e sugli indicatori che ci portano a raggiungerla il più possibile. Dobbiamo tenere conto ex ante, nel momento in cui si costruisce l'affidamento, di diversi aspetti:

- Come definire e comunque valutare le risorse umane prospettate. Il gestore ha un certo numero di operatori qualificati: quale esperienza hanno, quale profilo professionale, quale turn over c'è stato negli ultimi tempi nella gestione dei servizi che sta portando avanti in questo campo.
- Qual è l'organizzazione interna del soggetto, ad esempio se c'è un coordinamento o no, se c'è un sistema di controllo di gestione interno, se il soggetto è certificato, stabilire se ci interessa o non ci interessa questo aspetto, potrebbe anche non interessarci.
- Quali sistemi di rilevamento della soddisfazione dell'utente sono previsti, la qual cosa dipende da chi è l'utente, da chi viene considerato come utente di un servizio.
- Quali sono le infrastrutture, quindi come si organizza il gestore.
- Come andiamo a prevedere il rilevamento dei risultati del servizio, sia nei

confronti del nostro Ente, cioè rispetto alle regole contrattuali e agli standard richiesti, sia nei confronti degli utenti con indagini di soddisfazione dei genitori, delle famiglie, come si è detto, ma anche con indicatori quantitativi, come ad esempio l'utilizzo pieno o meno del servizio (infatti se col tempo la domanda diminuisce e c'è una flessione che non è spiegabile con altri fattori, si è di fronte ad un fattore interessante da monitorare).

- Come si prevede la formazione e il supporto al personale impiegato: è molto interessante prevedere sistemi di rilevamento della soddisfazione degli operatori, anche per prevenire turn over e burn out. Sappiamo che nei nostri servizi la qualità è data in gran parte dalla motivazione e interesse per il proprio lavoro, che diventa quindi un elemento al quale occorre dare molta attenzione.

Dall'altra parte abbiamo il peso del prezzo, che avrà una determinata consistenza. Nell'ultima gara che ho seguito, abbiamo individuato la retribuzione oraria da assicurare al personale, tenendo presente i contratti di lavoro, quanto poteva essere un ricarico giustificato per le spese di amministrazione che un gestore deve necessariamente sostenere e, in base a questi elementi, sui quali vi è stato un confronto con i sindacati e la Direzione Provinciale del Lavoro, abbiamo stabilito un prezzo fisso. Per cui la selezione si è svolta solo sulla base del merito tecnico e del progetto presentato nell'offerta. Non c'entrava niente chi presentava la domanda e non era detto che fosse la cooperativa a vincere la gara.

Il merito tecnico riguarda la solidità economica finanziaria, fattore che può anche essere considerato marginale ma che, in alcuni casi può essere rilevante. Spesso si prevede come requisito di partecipazione alla gara un fatturato almeno il doppio della commessa annua, cioè un fatturato che dia garanzie di solidità dell'impresa. Però, a volte, si può decidere di non darvi un grosso peso, se si vuol far crescere dal territorio realtà giovani, ad esempio del non profit, della cooperazione, e si valuta il merito tecnico enfatizzando e valorizzando di più l'esperienza delle persone.

Questo non significa operare al di fuori della trasparenza, perché trasparenza vuol dire chiarire ex ante le regole del gioco, dopo di che, se a qualcuno non stanno bene è libero di non partecipare. Trasparenza non è mettere tutti nelle stesse condizioni per poter partecipare. Nel Comune di Cesena stiamo facendo appalti per le pulizie in cui vincoliamo il gestore, quando non possiamo rapportarci direttamente a cooperative che inseriscono persone svantaggiate, a presentare un progetto che preveda l'inserimento di queste figure. Premiamo la presenza di questa progettualità. La trasparenza non significa mettere tutti sullo stesso piano, ma chiarire prima quelle che sono le esigenze del committente. Se io voglio ancorarmi al massimo al territorio, valorizzare

professionalità, lo dico prima e, trovando modalità adeguate, posso seguire questa strada. Questa è una idea che gli amministrativi puri a volte fanno fatica ad accettare, perché, per loro, trasparenza significa pari opportunità. Io credo invece che la trasparenza consista nel chiarire prima le regole. Queste mie opinioni fanno parte di una riflessione, relativa a ciò che significa, nell'ambito della Pubblica amministrazione, procedere non in modo adempimentale, cioè per dare applicazione a delle norme, ma perché, nel rispetto della norma, si perseguano i risultati voluti. Ovviamente queste sono scelte che implicano assunzione di responsabilità

In sintesi ci sono degli aspetti molto importanti da considerare relativamente al merito tecnico: la solidità o meno di chi partecipa alla gara; la qualificazione del personale; il rapporto numerico operatori/utenti; le condizioni offerte che possono essere considerate migliorative rispetto agli standard richiesti; la capacità di progettazione; le strategie messe in atto dal gestore per garantire la continuità di servizio; quelle per prevenire e contenere il turn over; le politiche per garantire la continuità di un servizio; il rapporto con il territorio.

Si tratta di un elenco sommario degli aspetti di controllo che si mettono in atto ex ante, cioè prima di affidare la gestione di un servizio all'esterno, e dei quali noi dobbiamo essere consapevoli per intervenire al tavolo della stesura del capitolato inserendo fin da subito quelli che poi saranno i meccanismi e gli strumenti che ci consentiranno un controllo a posteriori della qualità. Se saltiamo questo passaggio, dopo è molto difficile.

Il Controllo

Vediamo ora quali sono i sistemi di controllo. Vi è l'area che riguarda i sistemi di controllo delle variabili formali, e cioè se il gestore rispetta i tempi, gli standard dei rapporti numerici.

Vi è poi l'area che riguarda il controllo del sistema di garanzia della qualità: soddisfazione dell'utenza; riunioni periodiche vis a vis con i responsabili o anche con gli educatori; valutazioni in loco, all'interno del servizio, per individuare l'atmosfera, le situazioni igieniche; i resoconti che si chiedono relativamente ai dati quantitativi con attenzione anche a quel qualitativo che può esservi colto, come ad esempio gli incontri con i genitori, la frequenza e le sue modalità; altre relazioni scritte. In più l'aspetto su cui mi sono soffermato prima: la soddisfazione degli operatori impegnati in questo servizio. Questo a me sembra una vera e propria cartina di tornasole.

Però, dopo tutto questo, che pure deve essere fatto, rileviamo che, nove volte su dieci chi presenta un progetto in una gara l'ha fatto bene. I progetti molte volte sono quasi tutti uguali, tutti abbastanza belli, perché si è creato un mercato della progettazione, ci sono degli studi, dei professionisti che fanno questo di mestiere, per cui non riesci a capire che cosa c'è di originale,

di elaborazione interna, e allora noi abbiamo un bel da fare a prevedere voci e indicatori, bisogna essere un po' creativi e trovare soluzioni non scontate. È giusto enfatizzare il progetto, sapendo però che può non essere tanto significativo. Arriva un progetto da Milano, un progetto da sotto casa, sono uguali.

Diventa dunque importantissima un'attenzione ai bisogni e agli indirizzi strategici che emergono nell'ambito delle politiche territoriali, per intervenire fin da subito, quindi dalla fase di stesura del bando e del capitolato, e mettere in atto quei criteri, di selezione prima e di controllo poi, che sono indispensabili.

Infine c'è un'area di indagine che riguarda i sistemi di controllo della qualità interna ai fornitori: cosa fa il gestore che ci può garantire rispetto ad un lavoro di qualità, cosa mette in atto. Si può prevedere un'analisi della formazione, delle procedure di selezione e inserimento, dei regolamenti interni, delle risorse che si dedicano alla programmazione e alla progettazione.

Questo lavoro è necessario, a ben vedere, anche quando abbiamo in gestione diretta: possiamo scrivere il decalogo del buon coordinatore, delle condizioni migliori per il servizio, poi metterle insieme, impastare e... viene fuori un dolce così così.

C'è allora dell'altro da fare: uno stare dentro ai servizi legato alla sensibilità, all'esperienza, alla capacità di cogliere i climi, annusare l'aria (che si fa fatica a declinare in indicatori e che però è indispensabile mettere in atto) perché, in ultima analisi, svolti i doverosi controlli sopra richiamati, è questo insieme di attenzioni che ci mette sulla strada giusta e ci fa capire quando c'è qualcosa che non sta andando, per poter cercare come intervenire per correggere e per modificare la situazione. Raramente non sono rispettati gli aspetti formali, perché sono quelli su cui un gestore accorto si premunisce maggiormente, anche se ovviamente non bisogna darlo per scontato.

Concludendo

Concludendo, sono convinto che la gestione di queste variabili di intervento, prima e dopo, abbia molto a che fare con il discorso pedagogico. È chiaro che non sempre si può portare a compimento o comunque condurre come vorremmo questo processo, ma questo è vero anche nell'educazione dei nostri figli e quando gestiamo in forma diretta i servizi. Resta il fatto che è lo starci dentro, accettando le contraddizioni e la complessità delle situazioni, a metterci nelle condizioni migliori per fare un buon lavoro.

Valter Chiani*

Interessante il termine "suggerzioni", abbastanza vago da permetterci di muoverci e spaziare ampiamente. Partirò dalla mia esperienza nel Comune di Pesaro.

Questo Comune, su quattordici nidi, ne ha sei gestiti da cooperative, tre da lunghissima data e cioè dal 1988 e tre invece dal 2000. Questi si trovano in situazioni diverse: tre sorgono in locali di proprietà comunale e la cooperativa gestisce l'attività, mentre tre sono nidi affidati a seguito di gara a soggetti che sono anche proprietari dei beni e dei locali. È quindi una esperienza di affidamento in questo senso abbastanza diversificata, in un territorio, quello pesarese, che vede una rete di cooperazione sociale molto forte e organizzata, un consorzio molto presente e attivo.

Io ho inteso il tema di questo gruppo, "la gestione indiretta dei servizi", nel senso che la titolarità del servizio rimane al Comune che ne affida la gestione a un altro soggetto. Quello della titolarità non è un fatto indifferente in quanto, in caso di accreditamento, appartiene in senso pieno al soggetto accreditato e questo ha a che fare con l'identità del servizio stesso.

Ho sentito che Severi ha focalizzato l'attenzione, almeno nella parte che io ho seguito, sui requisiti di ingresso nel sistema comunale e su quelli di controllo, io parlerò più in riferimento al dopo, a ciò che succede, secondo la nostra esperienza e la conseguente riflessione che ne abbiamo fatto, una volta che è avvenuto l'accreditamento.

La prima questione è quella di vedere se il soggetto a cui abbiamo affidato il servizio ha una identità forte o una identità debole, questione che condiziona molto anche il dopo.

Per soggetti a identità debole intendo soggetti, in questo caso di cooperazione, che si sono formati magari anche da lunga data ma che non si vivono, nel rapporto con l'Ente locale proprietario del servizio, come portatori di una specifica cultura professionale e pensano soprattutto ad inserirsi in maniera il più omogenea possibile all'interno del panorama dei servizi territoriali. Non portano uno specifico modello professionale, ma sono molto preoccupati di

*Comune di Pesaro

far bene il lavoro per come viene loro detto debba essere fatto.

Questo tipo di situazione può accompagnarsi o meno, altra variante, a un coordinamento pedagogico proprio, come anche a una formazione propria: noi abbiamo tutte e due le esperienze. Oppure, come avviene sempre nella nostra realtà di Pesaro, può essere richiesto o comunque previsto all'atto dell'affidamento che il coordinamento comunale agisca anche per i nidi affidati.

Di per sé, per il soggetto, avere un coordinamento pedagogico interno non significa tout court avere una identità più forte, anche se chiaramente è un requisito che aiuta. Nella nostra esperienza abbiamo visto che non si accompagna necessariamente ad una migliore forza professionale, ma può essere una giusta forma di organizzazione interna per un soggetto che ha anche servizi da altre parti.

Un soggetto con una identità forte invece si caratterizza per avere una propria idea di servizio più o meno formalizzata, e comunque molto presente negli operatori, che ci tiene a sostenere e a "vendere" rispetto ai propri tempi e al territorio. Da questo punto di vista noi possiamo arrivare a soggetti che, pur rispettando in sede di assegnazione tutti i requisiti che sono stati richiesti nella gara, nelle pratiche educative sono portatori di modelli anche molto diversi da quello agito nel servizio a gestione diretta.

Da questo punto di vista infatti ponevo come uno dei temi quello della laicità del coordinamento pedagogico. C'è proprio da chiedersi oggi che tipo di laicità viene chiesta a un coordinamento pedagogico. Certo questa problematica è molto più rilevante quando si tratta di un lavoro di regia con i privati in un sistema territoriale integrato, ma vale anche per l'affidamento indiretto.

Ritengo che per i nidi a gestione indiretta è meglio avere un soggetto con identità forte che non uno a identità debole. In generale si accompagna di più alla qualità del servizio una capacità di autoregolazione che non una non capacità di autoregolazione propria. Questa è una prima discriminante verificata nella nostra esperienza.

L'altro aspetto è in riferimento alle funzioni del coordinamento pedagogico. Questo dipende ovviamente anche dal modello organizzativo dell'Ente di cui parliamo.

Rispetto alle funzioni del coordinamento pedagogico, in una situazione di affidamento, mi chiedevo qual è il livello utile di dettaglio nella formalizzazione dei fattori, dei modelli e degli standard di qualità di un servizio.

Per livello utile intendo dire quale forma di specificità può e deve assumere, anche in una situazione di affidamento, la definizione degli indicatori, degli standard di qualità e del modello di qualità progettata per permettere al coordinamento, al coordinatore pedagogico dell'Ente comunale di fare il proprio lavoro, che è sicuramente anche di monitoraggio e controllo rispetto a quello

che è il mandato ricevuto da soggetto, ma nello stesso tempo deve essere di supporto in senso ampio al gruppo di educatrici che lavora in quel momento in quel nido.

Il coordinamento pedagogico non può essere vissuto dal personale unicamente come un controllore del Comune, perché un tipo di rapporto di questo genere isterilisce. Abbiamo alcune di queste situazioni, ma la pedagoga fa una fatica pazzesca. È giusto controllare, ma il coordinatore pedagogico non ha solo questa funzione.

Se si parla di supporto allora occorre un grado giusto di formalizzazione del modello di qualità, nel senso che non deve essere né a un livello di specificità troppo alto, che ci ingessa tutti quanti - a quel punto quando si va nel nido non si può non vedere, non segnalare, altrimenti l'Amministrazione mette il coordinatore nelle condizioni di dover far finta di non vedere - e nello stesso tempo neanche così generico che il gestore può fare quello che gli pare.

Non è facile, anche in sede di definizione del capitolato, trovare il giusto livello di formalizzazione. Se poi il controllo non deve essere solo sugli output, ma anche sui processi, e questi di per sé hanno un termine molto ampio, è giusto chiedersi fino a quale grado vogliamo formalizzare questi aspetti. Nella nostra esperienza, i soggetti con cui abbiamo a che fare, il personale e cioè le educatrici e le ausiliarie del nido, ovviamente con il nulla osta dei loro responsabili, sono contenti di una forma di coordinamento che sia esercitato non solo come controllo: lo chiedono e lo apprezzano. Questa variabile va anche giocata, incrociata con quella che dicevo prima, di identità debole - sono contenti quando meno li si nota - o di identità forte, che è la cosa migliore perché in questo caso si trova un elemento di confronto.

E qui emerge l'altro aspetto del coordinamento pedagogico come portatore di una cultura professionale. Se il coordinatore pedagogico è portatore di una cultura professionale, inevitabilmente e giustamente ci si pone la questione di quale sia questa cultura.

Al primo approccio il coordinatore è vissuto dai soggetti di cui sopra come colui che rappresenta un vero e proprio modello comunale.

Ma in realtà noi, che abbiamo oltre ai sei nidi in affidamento altri otto a gestione diretta, possiamo affermare che questa cultura comunale non è poi così uniforme. Abbiamo molte cose chiare, ma se guardiamo poi alle pratiche, ci sono molte differenze.

Quindi un primo equivoco che il coordinatore si trova a dover chiarire è il fatto che in quel momento è sì portatore di una cultura professionale che però non implica automaticamente, in immediata istanza, una rappresentanza di tutta quella che è la cultura professionale dell'Ente a cui appartiene. In certi momenti è bene fare una distinzione per lasciare, diciamo così, più libero l'interlocutore che quindi è più stimolato, in un giusto senso dal punto di vista

culturale, a individuare consapevolmente quali sono le diverse possibilità di fare una medesima cosa.

Da questo punto di vista l'esperienza ma anche la riflessione e l'elaborazione mi dicono che la forma in fin dei conti più efficace per esercitare un supporto che sia anche in qualche modo di indirizzo al lavoro pedagogico, è quella della contaminazione. Non si incide sulle pratiche in modo profondo se non con la "contaminatio", la contaminazione, quella forma cioè di assunzione, di trasmissione, di confronto, di equilibri propri, fra pratiche educative e modelli educativi che si trasmettono nel contatto.

Ho visto che i due strumenti atti in modo efficace a supportare questi tipi di processi, sono la coprogettazione e lo scambio professionale.

La coprogettazione, che nella pratica non è cosa facile, può avere un momento forte anche in sede di gara, dipende da come questa viene impostata e quanto viene più o meno enfatizzato e sottolineato questo aspetto di capacità progettuale.

Ci sono i rischi che diceva Vittorio, cioè di progetti fatti un po' in serie. Noi abbiamo cominciato a chiedere nelle gare, oltre al progetto, anche forme di documentazione del lavoro educativo prodotto in proprio, per cercare in qualche modo di evitare l'effetto fotocopia.

La gara può essere dunque una sede in cui esiste già una istanza di coproduzione. Occorre far sì che la coprogettazione vada avanti anche dopo. Possiamo darci, come Ente, altri momenti, l'elaborazione del progetto educativo annuale, forme di intercollettivo fatte anche con le educatrici in questo caso di cooperativa, formazione comune, cose abbastanza semplici da effettuare e anche molto produttive nel lungo periodo.

La coprogettazione può avere anche delle forme di vera e propria collaborazione, dipende anche questo da una identità forte o debole.

Abbiamo alcuni, molti soggetti gestori che hanno una forte capacità elaborativa: producono, lanciano idee, esprimono opinioni sul da farsi, su possibili assunzioni, interloquiscono attivamente. Per noi ovviamente è stimolante, nella misura in cui però l'affidamento del servizio - ma direi che nei servizi per la prima infanzia questo pericolo ancora non c'è - non rappresenta una specie di rinuncia, come è successo in altri ambiti dei servizi sociali.

È interessante a questo proposito la riflessione lombarda sui servizi per gli anziani: l'Ente, a forza di esternalizzare, si è ritrovato a non possederli più, per cui alla fine non c'era più coprogettazione, ma una progettazione completamente esterna che doveva essere solo approvata o meno. Questo problema per ora non c'è, c'è sicuramente l'esigenza di stimolare il nostro soggetto a essere coprogettante.

L'altro strumento, abbastanza usato anche questo e che io ho sempre trovato molto positivo, è lo scambio professionale, la creazione cioè di un conte-

sto, di una situazione, in cui le educatrici di diversi servizi si scambiano le esperienze professionali su alcuni aspetti, ad esempio sul rapporto con la famiglia o sull'organizzazione degli spazi, secondo delle regole stabilite insieme, che sono quelle dell'ascolto, del non giudizio, della documentazione. Cosa semplice, che però, secondo me, usata sistematicamente può essere uno strumento interessante di contaminazione professionale che rispetta molto l'autonomia del soggetto gestore e nello stesso tempo lo intriga.

L'ultima mia nota è quella sulla laicità del coordinamento pedagogico che dipende molto anche dalle condizioni dell'affidamento iniziale. Nella misura in cui a noi interessa avere un gestore attivo, culturalmente attivo - e ritengo ce ne sia bisogno - si pone il problema di quale può essere, e uso questa terminologia presa da altri contesti, il grado di legittimo pluralismo nelle pratiche educative tollerabile dentro uno stesso sistema di servizi. Questione abbastanza delicata, che in genere tende, o almeno ha avuto la tendenza, a porsi nel "come si fa", stando da parte nostra abbastanza attenti, con alcuni soggetti, a non andare a chiedere la diversità del come si fa in base ai presupposti diversi che si hanno culturalmente.

Penso che per il coordinamento pedagogico sia una questione abbastanza intrigante e interessante quella del grado di giusto pluralismo che può essere non solo tollerato, ma valorizzato dentro uno stesso sistema di servizi, magari a titolarità comunale.

A conclusione mi formulavo una domanda e mi chiedevo se per il coordinatore pedagogico è più difficile stare in mezzo fra il proprio Ente e le educatrici dell'Ente comunale o stare in mezzo tra il proprio Ente e la cooperativa.

QUARTO GRUPPO
LA FUNZIONE CHIAVE DEL
COORDINATORE PEDAGOGICO NEI
PERCORSI FORMATIVI RIVOLTI
AGLI EDUCATORI, QUALE AMBITO
DI ESERCIZIO PRIVILEGIATO DEL
RUOLO PROFESSIONALE

sollecitazioni a cura di Laura Restuccia Saitta e Cristina Fabbri

Laura Restuccia Saitta*

Lavorando da quasi 30 anni per i nidi, ho avuto molte occasioni di parlare riguardo a questo ruolo così complesso. Eviterò, se possibile, di ripetermi e puntualizzerò alcuni aspetti che secondo me sono fondamentali. Dico "secondo me", perché, al di là del fatto che in 30 anni mi sono confrontata con molte persone e quindi tante convergenze ci sono, ci sono anche, e lo sottopongo alla discussione, molti convincimenti soggettivi e personali. Faccio un esempio: Duccio Demetrio quando parla del ruolo del coordinatore, dice che oscilla fra il generalista e lo specialista.

Generalista capiamo cosa significa: tutto ciò che riguarda il rapporto col sistema, per cui parliamo di un coordinatore di sistema che deve elaborare molteplicità di linguaggi perché si deve confrontare con l'amministrativo e con tecnici di varie discipline, deve saper fare una delibera, deve saper fare tante cose. Questo è corretto, però, siccome mi sembra che nessuno sia onnipotente, bisogna che nell'andirivieni fra generalista e specialista si eleggano delle dominanze perdendo qualcosa lungo la strada, altrimenti non è possibile curare quelle priorità che contribuiscono a rendere il servizio culturalmente, pedagogicamente, qualitativamente valido, motivo e scopo del nostro lavoro. Quindi, al limite, se uno non sa fare una delibera, a me che da 30 anni coordino dei coordinatori non importa niente, preferisco che abbia spessore culturale per quanto riguarda un ruolo dominante che è quello della formazione professionale permanente degli operatori. Lo so che può essere un parere soggettivo, ma cerco di entrare nel merito. Parlare di formazione professionale permanente non significa parlare di unicità di intervento, perché all'interno di un percorso formativo ci sono specializzazioni e competenze multiple, che già da sole basterebbero a riempire la giornata, la settimana e il mese di lavoro del coordinatore.

Mi ricordo che nel convegno svoltosi nella nostra Regione nel 1980 - io ero appena arrivata dalla Toscana - partecipai molto attivamente a creare uno

*Comune di Modena

slogan che era: "la qualità del servizio passa attraverso la formazione permanente degli operatori" e, per la prima volta, si definì il senso, e quindi la differenza, fra formazione permanente e aggiornamento. L'aggiornamento veniva vissuto come un fatto occasionale e la formazione permanente come un processo che accompagnava nella quotidianità la vita di un servizio intrecciandosi con essa strettamente.

Quindi nell'ambito della formazione non si parlava dei massimi sistemi - anche se poi ci si deve arrivare - ma si rifletteva partendo da una lettura del lavoro di ogni giorno, perché allora non c'erano tante esperienze di lavoro di cure ed di rapporto quotidiano con una molteplicità di bambini così piccoli. Mi ricordo che nei primi anni non c'era ancora identità di servizio e si mutuava dalla scuola dell'infanzia tutta una serie di contenuti e di strategie che poi si interpretavano riduttivamente per il bambino del nido, ponendosi lo stesso obiettivo ma arrivando solo allo scarabocchio, cioè un po' prima.

Lavorare sulla quotidianità mediante un approccio formativo permanente, quindi fortemente intrecciato con una capacità di decodifica dei comportamenti dei bambini così piccoli nel quotidiano, significava elaborare il senso del benessere del bambino, traducendolo nel vissuto di un bambino molto piccolo affidato, insieme ad altri coetanei, al lavoro di cura - che io interpreto nel senso più alto del termine - di una figura diversa da quella familiare, padre, madre, o chi per lei, perché questa era la caratteristica del nido.

Ma cosa sapevamo di tutto questo?

Allora la formazione permanente, è stata interpretata inizialmente come un processo continuo e durevole, intrecciato in orario di lavoro con la quotidianità, e non occasionale come era precedentemente. Però, nel tempo, ha cominciato ad assumere un'accezione ancora più forte. Nei processi formativi, e voi lo sapete bene, il problema più grosso è quello di coniugare teoria e pratica. Quante volte ci siamo raccontati come coordinatori, come pedagogisti - parlo di programmazione e di progettualità pedagogica - ma poi quando ci si confronta in gruppo ci si accorge che la teoria della progettazione pedagogica resta tale e noi continuiamo a vivere sul quotidiano. Allora la formazione ha senso proprio quando riesce a trasferire criteri, teorie, orientamenti, visioni del mondo, visioni del bambino e senso dell'educare, nella prassi quotidiana e quindi, in progetti di intervento da una parte, e, dall'altra, in organizzazione del servizio. Tra formazione, progettualità culturale e pedagogica e organizzazione c'è un legame strettissimo: dire che lo spazio ha un determinato valore significa poi organizzarlo in maniera conseguente; affermare che i tempi di un bambino debbono essere in un certo modo significa coniugare il tempo istituzionale sociale con il tempo individuale; lavorare con gruppi di bambini di età mista oppure omogenea, non significa prediligere l'uno o l'altro modello, ma avere due ottiche e due strategie diverse fra loro circa gli obiettivi da

raggiungere.

Vedete quanto intreccio c'è. E allora perché permanente, e mi richiamo al ruolo del coordinatore? Ho lavorato sempre chiamando le persone dell'Università o del territorio che mi sembravano più idonee a offrire una parola significativa, un sostegno su un progetto, ma anche le migliori avevano un mandato dato da me e dal coordinamento. Questo significa per il coordinatore individuare attraverso il confronto con il personale i suoi bisogni formativi adeguandoli con il mandato al docente e riuscire a coniugare questi bisogni con gli indirizzi politici e culturali di un'Amministrazione. Se questa mi dice di istituire un servizio flessibile e aprire un *maternage*, io per farlo bisogna che conosca molto bene la pedagogia, il sistema di cura e di allevamento di un bambino piccolissimo appena nato. Allora debbo pensare la formazione in funzione di un servizio nuovo, flessibile che, proprio perché è organizzato in maniera diversa, incide anche, pur rispettando dei principi pedagogici, sull'articolazione di questi stessi principi differenziandosi dal nido.

Ecco perché debbo riuscire a fare questo doppio livello di intervento.

Da ciò consegue che devo saper dare un mandato forte al relatore, che il relatore interviene e porta un contributo ad un sapere comune, e che io per prima, che dirigo il servizio, imparo da lui e spero di continuare a farlo fino a quando lavorerò, ma che poi, quando il docente va via, il processo formativo non finisce. Garantire il trasferimento nell'operatività significa dare al coordinatore un ruolo specifico che è quello della gestione del gruppo collettivo, del gruppo educante, per riuscire a far passare nel servizio quello che ci è stato detto, il contributo ricevuto, rielaborandolo e ritraducendolo attraverso la riflessione, il lavoro di gruppo e la metodologia molto oculata di una formazione sul quotidiano. Questo vuol dire lavorare nel gruppo con un ruolo di formatore e non è facile ritradurre in operatività, in progettualità, in ricerca, in osservazione e in cambiamento quanto abbiamo appreso da un contributo esterno. È un lavoro di formazione molto forte.

Volevo dire un'ultima cosa riguardo a questo argomento. Io credo che il coordinatore abbia due funzioni fondamentali al di là della formazione, di questo forte tenere in mano il processo formativo nel senso di conoscerlo, di saperlo gestire, di saperlo confrontare. Intanto quello di rappresentare, anche quando cambia, l'elemento di continuità. Lavoro dal '79 a Modena e sono cambiate tantissime persone, chi è cambiato di meno è stato il coordinatore in quanto figura di riferimento. Il coordinatore, anche quando cambia e passa le consegne, viene identificato come colui che garantisce la continuità dell'esperienza. Noi abbiamo cominciato, mi ricordo, nel '79, con l'inserimento del bambino al nido ed erano le prime volte che si rifletteva su questa problematica. Due anni fa ne abbiamo riparlato - ma nel frattempo chissà in quante altre occasioni era accaduto - con la differenza che questa volta abbiamo compiuto un'ope-

razione di analisi e di ricerca. Tutta la progettualità formativa è concatenata, non nasce all'improvviso ma c'è sempre una rivisitazione di quello che è già stato detto e fatto nel passato per sapere in maniera equilibrata giocare fra gli spunti innovativi e la riformulazione di quanto fino ad allora abbiamo pensato rappresentasse la qualità di un'esperienza.

L'altro aspetto fondamentale del coordinatore e che naturalmente fa parte anche della formazione, consiste, come per tutti gli altri ruoli pirandelliani - perché a volte il coordinatore è "sono come tu mi vuoi", in quanto il caposettore vuole una cosa, l'Assessore ne vuole un'altra, l'architetto un'altra ancora e quindi non è semplice ricoprire questo ruolo - nel rappresentare colui che gestisce il cambiamento, garantendo anche la continuità dell'esperienza. Prima c'erano solo i nidi, che non avevano identità, poi si è lavorato sull'identità di questo servizio, sulla visione del bambino molto piccolo, sono nati i servizi integrativi, è stata introdotta la valutazione dei servizi, si è arrivati alla messa in rete di tutte le agenzie che a titolo diverso si occupano di bambini... quante cose!

Allora il coordinatore deve riuscire anche a modificarsi nella gestione del cambiamento e a garantire questa stessa gestione, in quanto è colui che, rappresentando la memoria del servizio, ha i parametri di riferimento del percorso. La pedagogia di un servizio è dinamica al massimo e rappresenta un processo, e i processi richiedono la gestione del cambiamento.

Vado a definire il nucleo centrale della formazione.

Primo, questa mattina lo diceva Sandra Benedetti ed è fondamentale: non me ne importa nulla se un coordinatore non sa fare la delibera, ma se non è in grado di leggere il dibattito scientifico attuale, che cosa può dare in termini di formazione?

Il dibattito scientifico attuale deve essere presente nella conoscenza del coordinatore per impregnazione, perché lo orecchia, perché fa autoformazione, perché gli organizzano corsi di formazione, perché studia - io sono di vecchio stampo - legge e studia molto, perché se non si legge e non si studia, nei collettivi poi si improvvisa. Quando diciamo che nei collettivi c'è una standardizzazione delle esperienze e ci annoiamo perché sono sempre gli stessi, ciò è dovuto molto probabilmente al fatto che si arriva impreparati fra gli operatori, senza avere intenzionalmente dei percorsi da suggerire. Se il coordinatore non fa questo, come può aspettarsi che quel gruppo sia dinamico ed evolva nella sua condizione di comunità educante? Quindi essere dentro il dibattito scientifico ed avere anche rapporti con le istituzioni, perché devo conoscere e capire visioni istituzionali diverse, non solo metterle in rete. Devo poi comprendere i miei limiti, altrimenti non posso dare un contributo. Una volta venivo sempre chiamata nei convegni dei nidi e delle scuole dell'infanzia a relazionare, poi hanno cominciato a chiamarmi nei convegni dedicati, per esempio,

ai consultori, perché l'esperienza comunicativa e relazionale che abbiamo elaborato come connotato forte identitario del nostro servizio, gli altri, sul territorio nazionale, non ce l'hanno.

Questo significa inserirsi: ricevere e dare.

Ricerca: commissionarlo, gestirlo, ritradurlo, non mi interessa, ma il processo formativo ha bisogno nel tempo di essere modificato metodologicamente. Quindi a volte va bene la lezione, non è da disdegnare, perché basta un relatore che mi suggerisca una cosa sulla quale posso ragionare e rimango soddisfatta. Però la lezione tradizionale va coniugata con altri metodi e allora è compito, sul piano formativo, del coordinatore avere la capacità di aggiustare il tiro metodologico dell'intervento, andando alla verifica con gli operatori dei suoi contenuti, ma anche della metodologia adottata. Il punto centrale, il resto viene dopo, è capire linee e obiettivi politici, perché, all'interno della cultura per i bambini e per i servizi, è anche necessario comprendere cosa significa lavorare sul piano della flessibilità di nuovi servizi. Se cambiano i tempi e gli spazi di fruizione, la presenza o meno dei genitori, cambia la struttura culturale e pedagogica di quel servizio, che ha dei criteri di riferimento nella cultura del nido, ma che io articolo e mi gioco in maniera diversa, e di questo debbo essere pienamente consapevole.

E poi due ultime riflessioni.

Parliamo di cultura dell'infanzia. Facendo formazione, insieme naturalmente ad altri interventi, si dà un grosso contributo a questa cultura, perché ci si confronta con degli operatori e il processo formativo degli operatori influisce, secondo me, a tre livelli: cambia l'organizzazione in maniera qualitativamente migliore per il benessere dei bambini, fa fare dei salti di qualità alla professionalità dell'operatore del nido e ne modifica l'identità, in quanto si parla sempre di professionalità. Questo lavoro con le persone muta anche il modo di essere del coordinatore e di chi lavora sulle persone con le persone: si diventa diversi. Allora cresce la cultura dell'infanzia che nasce dalla capacità autobiografica di riflessione su di sé e sugli altri e su come ci si relaziona e, dove c'è cultura dell'infanzia, c'è anche cultura della relazione, perché la fluidità comunicativa permette la fluidità dei processi pedagogici.

Ma non c'è solo la cultura dell'infanzia, c'è anche la cultura dei bambini, che è il punto nuovo progettuale sul quale dobbiamo insistere, perché noi - come diceva tanto tempo fa Egle Becchi - diamo voce ai bambini e li interpretiamo, ma ci sono progetti, che per approssimazione, attraverso l'osservazione, la sperimentazione e la ricerca, cercano in qualche modo di aiutarci a decodificare dalla parte del bambino la sua cultura, e il bambino ha una cultura diversa dalla cultura dell'infanzia, perché è fatta di un complesso di esperienze che sono diverse. Faccio una premessa velocissima. Ho appena finito la carta dei servizi del Comune di Modena, in cui il primo diritto del bambino è il diritto alla diffe-

renza. Il bambino è diverso da noi, purtroppo diventerà come noi, ma è diverso, per la sua memoria, l'amnesia di quando è piccolo, il fatto di non avere accumulato esperienza per cui l'impatto di gioia e di dolore sono totalizzanti, non ancora filtrati dalla ripetitività dell'esperienza nel quotidiano. La sensazione di un bambino è molto diversa dalla nostra, ci deve capitare un fatto molto pesante e grave per riprovare emozioni così forti e totalmente coinvolgenti. Io sono una lettrice di biografie, da Agata Christie a Simenon, a Carlotta d'Asburgo - è appena uscita la biografia di Amos Oz - e quando c'è un accenno alla loro infanzia, o ne viene raccontato qualche episodio, ci si trova davanti a una percezione della realtà che si capisce solo in quanto anche noi in qualche modo l'abbiamo vissuta in prima persona, perché la lettura della realtà ha codici interpretativi, ma soprattutto emozionali e di ricordo, totalmente diversi: questa diversità nella percezione dello spazio, del tempo, della relazione e delle emozioni, ci deve far lavorare sulla cultura dei bambini.

Ultimissime cose.

Lavorare nel gruppo, comunità educante, collettivo, chiamiamolo come vogliamo, significa condurre il gruppo, che significa a sua volta avere un ruolo particolare, possedere una competenza comunicativa talmente forte da mediare e negoziare la fluidità della comunicazione nel gruppo. Tutti sanno che chi fa parte di un gruppo vi agisce la propria presenza a più livelli, con un'azione di tipo emozionale e una di contributo operativo e a volte prevale quella emozionale. Allora il compito del coordinatore, proprio perché ha la capacità di leggere, di decodificare i segnali di una dinamica di gruppo - a questo riguardo è importante l'addestramento da fare anche sul piano della formazione - consiste nel ricordare al gruppo che non è autocentrato sulla relazione, anche se bisogna impegnarsi a renderla fluida, ma è centrato, eterocentrato sul compito, il che significa costruire progetti per i bambini e capire come debbano essere elaborati e tradotti man mano nella dinamica sociale e in quella familiare, perché quello che valeva cinque anni fa ai vari livelli, è completamente cambiato. Vorrei parlare del fatto, e lo do come suggestione da approfondire nel dibattito, che la capacità di gestione del gruppo consiste anche nell'aver la capacità di comunicare su due piani formativi intrecciati fra loro, nel nido e a maggior ragione nelle nuove tipologie. Da una parte il lavoro di cura con i bambini interpretato nel senso più alto, come processo di conoscenza e relazionale. Io oggi lavoro su un aspetto di cura del bambino come non sospettavo neanche due anni fa: l'elemento del dolore, che tendiamo a patologizzare quando invece è una dimensione quotidiana con la quale tutti ci dobbiamo confrontare. Educare al benessere significa anche rendere resiliente il bambino, termine brutto ma che sta a significare la capacità di non farsi allagare dalle esperienze della vita e di saper trovare - e questo anche l'attaccamento lo dà - attraverso le risorse comunicative, la propria efficacia perso-

nale. Da ciò deriva una forza che poi si attiverà, come accade nella resilienza al fenomeno fisico, quando si avrà un urto forte con le vicende della vita.

Perché non si dovrebbe ragionare anche in questi termini, oggi, quando tutti i giornali da un anno a questa parte ci presentano l'aumento delle cefalee infantili, il loro disagio del vivere quotidiano, quello dei genitori a gestire la quotidianità del bambino? Avremmo molte cose su cui studiare?

L'altro aspetto fondamentale è quello che riguarda il lavoro delle famiglie che, come dice nell'ultimo suo libro Paola Di Nicola, è un lavoro di cura. Al contrario di quello che sta capitando oggi, in cui si fa intervento assistenziale nei confronti delle famiglie, occorre, e dico una parola brutta dal punto di vista lessicale, operare per la professionalizzazione dei genitori. Come noi nel nido intenzionalmente abbiamo un progetto pedagogico per i bambini, non esiste famiglia che non abbia un progetto di vita sui figli, l'unico problema è che questo rimane implicito. Professionalizzare i genitori attraverso il confronto significa far emergere questa risorsa, che da implicita deve diventare esplicita, perché nel momento dell'esplicitazione si diventa capaci di individuare dove si sbaglia, dove si indovina, come si aggira una difficoltà, quale strategia prendere e si capisce anche di quanto, al di là di quello che diciamo, si può essere capaci di educare bene i nostri figli. È importante che questo progetto divenga consapevole, perché sulla consapevolezza si può lavorare, mentre sull'implicito è difficile intervenire e avere il senso e la cultura del proprio limite e delle proprie possibilità.

Cristina Fabbri*

Io vengo da Ferrara, dove sono coordinatrice pedagogica da tredici anni. Prima di assolvere questo compito ho lavorato al nido per altri tredici anni, per cui la mia attività si è svolta da sempre nell'ambito dei servizi.

Per inciso, nel mio Comune, i nidi e le scuole dell'infanzia fanno parte dello stesso servizio: dovendo parlare di formazione, credo sia un dato significativo.

Sono riuscita a leggere gli atti del seminario precedente a questo, in maniera molto rapida, ma anche una lettura veloce mi ha aiutato a capire che ci sono alcune categorie di pensiero che hanno accompagnato la figura del coordinatore in questi anni, molte delle quali sono state evidenziate anche nelle relazioni di questa mattina, e il coordinatore ne emerge come un professionista dalle caratteristiche molto complesse.

Ricorrono delle parole chiave: il coordinatore come figura di sistema, il coordinatore come un professionista che abbia competenze di tipo interdisciplinare, che si occupi di politiche educative per l'intero contesto territoriale e non solamente per la fascia di età 0-6 anni, un professionista che non perda comunque uno stretto contatto con i servizi educativi, in grado di connettere due campi, quello educativo e quello sociale, che forse troppo spesso sono stati separati, che si ponga anche come consulente del politico - nel testo degli atti del precedente seminario sul coordinatore si parla proprio del pedagogo come consulente tecnico del politico e quindi dell'amministratore - e che si ponga anche come garante della qualità.

È un elenco di impegni da assolvere molto lungo e ognuno di questi mi sembra pesante, importante da portare avanti.

Alcuni interventi che mettono in guardia dai rischi che questa evoluzione, pur considerata positivamente nel complesso, può portare: uno è il rischio che il coordinatore diventi un tuttologo. Anche questa mattina Sandra Benedetti ha fatto riferimento a questa possibilità, che cioè l'agire su più fronti in materia

*Comune di Ferrara

cumulativa faccia sì che gli interventi si polverizzino e diventino poco significativi.

Un altro rischio che alcuni intravedono, e che personalmente sento di sottoscrivere, è quello di allontanare il coordinatore dalla direzione pedagogica dei servizi: i servizi non sono solamente da presidiare ma, anche quando possiedono già una lunga storia e hanno ricevuto molta formazione, vanno curati e assistiti nel quotidiano. D'altra parte è un vantaggio per i servizi poter confrontarsi con un coordinatore che ha una visione allargata e interagisce con altri servizi, con altri territori, con altri colleghi, con altre necessità educative, non solo quelle della fascia di età 0-6 anni.

In alcuni interventi vengono evidenziati anche i bisogni che questa figura professionale deve veder soddisfatti per potersi realizzare.

Quello che personalmente ho messo per primo è il bisogno di legittimazione, cioè di essere riconosciuto istituzionalmente nel ruolo: stanno infatti emergendo funzioni molto importanti che, per prima cosa, dovrebbero essere riconosciute e legittimate.

C'è una domanda nel testo: come il coordinatore può farsi ascoltare? Qualcuno suggerisce che il coordinamento pedagogico provinciale può essere l'ambito privilegiato. Sono d'accordo, ma forse non è sufficiente, forse occorrono delle garanzie diverse.

Un altro bisogno è quello legato al livello di autonomia, al tipo di delega e di mandato che il coordinatore riceve.

Poi c'è ovviamente un bisogno di aggiornare le competenze, perché se ci si deve dedicare a mansioni diverse occorre anche essere preparati.

E ancora: si parla della possibilità di seguire un processo in toto dall'inizio alla fine, in modo da poter fare degli interventi non frammentari.

Poi c'è un bisogno molto banale, però molto forte: il bisogno di tempo. Ci sono delle risorse di tempo che vanno messe in cantiere per fare determinati interventi, di conseguenza è fondamentale la diffusione quantitativa dei coordinatori, cioè il numero dei coordinatori di cui un territorio dispone.

Per quanto riguarda la riflessione sulle possibili garanzie da mettere in atto perché la figura del coordinatore così complessa come la stiamo disegnando possa realizzarsi, sono riuscita ad individuare tre interventi, per la verità non molti su tutto il testo degli atti, e sono gli interventi di Campioni, di Zanelli e della Bondioli. Si fa riferimento all'aumento del numero, quindi a una questione puramente quantitativa; alla figura di sistema individuata, mi è parso di capire, come appartenente a un'équipe di sistema, che diventa un modo per distribuire le mansioni all'interno di una stessa équipe che condivide però l'intero progetto.

Infine, viene prospettata la necessità di definire meglio il ruolo del coordinatore pedagogico in maniera tecnica e in maniera anche deontologica, come

avviene per una serie di altre professioni. Questo aspetto può essere molto interessante, anche alla luce del discorso relativo alla legittimazione.

Rispetto a questo tema, mi viene in mente fortemente il tema dell'accREDITamento: un coordinatore che in futuro dovrà occuparsi della valutazione della qualità e dell'accREDITamento dei progetti pedagogici di certe strutture, dovrà essere fortemente legittimato a farlo e soprattutto dovrà essere libero di farlo.

È un problema importante, di cui forse non si parla a sufficienza, ma credo che se un professionista viene riconosciuto come la persona adatta (anche se si parla di commissioni e di possibilità di confronto), come l'operatore che può definire l'adeguatezza di un progetto, deve anche avere la libertà di farlo.

Questo è ciò che, anche con valutazioni limitate perché non ho avuto il tempo di riflettere con calma, ho desunto dagli atti del precedente seminario.

Nella giornata di oggi, noi che dobbiamo lanciarvi delle sollecitazioni per aprire il dibattito e per discutere insieme, siamo stati invitati a provocare anche in maniera abbastanza forte.

Credo che anche una lettura del precedente seminario contenga ancora delle provocazioni forti, provocazioni perché sono ancora sospese, non sono ancora risolte.

Questi interventi ci restituiscono un'immagine del coordinatore pedagogico a mio avviso bella, ricca. Per chi fa questo mestiere, pensare di doversi confrontare con un intero territorio, con altri professionisti, fare da consulente agli amministratori e ai politici, essere portatore di una cultura dell'infanzia e poterla condividere in un contesto molto allargato, credo sia appetibile e stimolante, però non è tutto qui. Occorre pensare fortemente anche al problema delle risorse.

Molti interventi che hanno ripercorso in maniera storica l'evoluzione dei servizi e di conseguenza l'evoluzione della figura del coordinatore, individuando delle fasi.

Queste fasi sono evidenziate in maniera molto fedele, però non bisogna fare l'errore di pensare che siano semplicemente successive. In realtà lo sono nel tempo, ma ogni volta che si presenta una fase nuova c'è ancora qualche cosa di quella precedente.

Questo significa che non tutto è così limpido e così chiaro.

Per esempio, in coordinamento pedagogico provinciale, ci si preoccupa degli aspetti relativi alla qualità e all'accREDITamento, ma intanto permangono dei nodi. Non è passata ad esempio la fase in cui i Comuni indagano la possibilità di forme diverse di servizi, in cui si leggono le esigenze del territorio e si cerca di dare delle risposte alle famiglie che hanno i bambini in lista d'attesa, o alle famiglie che esprimono nuovi bisogni, non è passata per niente, per cui questo lavoro rimane un lavoro forte del coordinamento pedagogico.

La struttura di base del servizio tradizionale non è poi così stabile e consolidata, per questo prima dicevo che forse non è sufficiente presidiare i servizi.

Faccio un esempio: nella mia realtà, poi magari in un'altra realtà ci sono dei problemi diversi, nonostante l'impegno dell'Amministrazione che in questo momento sta svolgendo un concorso pubblico, scontiamo ancora la forte presenza di precari, e una loro continua rotazione. Questo comporta che nel servizio ci devi stare per vedere che cosa succede, devi riprendere i contenuti formativi e non andare solo avanti, ma anche tornare indietro.

Molte volte la mancanza di risorse impone l'arte di arrangiarsi. La complessità non ha investito solo il nostro ruolo, ma un po' tutte le parti del sistema.

Faccio solo degli accenni. Per esempio, gli aspetti relativi alla sicurezza dei servizi sono diventati molto pregnanti e, almeno per quanto riguarda il mio Comune, ci coinvolgono molto.

Abbiamo cominciato ad essere impegnati nella valutazione del personale in relazione alla distribuzione degli incentivi di produttività, il che fra l'altro fa nascere problemi notevoli nella nostra relazione con i gruppi di lavoro.

Sto facendo un quadro molto disordinato, anche volutamente, poiché rappresenta un po' il vissuto che qualche volta si ha e non riesco a pensare a quel quadro bello, ricco, di cui ho parlato prima, senza pensare anche a questa fatica dell'accumulo, a volte appunto disordinato. Le funzioni e i compiti si amplificano, crescono di numero, e a volte si ha l'impressione che sia proprio un accumulo di una cosa sull'altra e non tanto un processo evolutivo.

Anche i livelli di autonomia spesso sono molto bassi, per esempio ci sono dei tavoli di discussione interistituzionale dove ancora l'autonomia del coordinatore è molto limitata oppure non è chiara. Ci sono degli ambiti di autonomia più forti, per esempio quello formativo, oppure spesso gli interventi diretti sui servizi. Non è detto però che l'ampia autonomia del secondo caso sia un fatto del tutto positivo.

Credo che occorranza un mandato chiaro, una legittimazione e soprattutto delle garanzie pratiche di operatività.

Non potevo evitare di fare questa premessa prima di entrare nel merito del tema della formazione poiché, se non ci sono le garanzie dell'operatività concreta, anche la formazione può diventare un po' la sorella povera, quando mancano i tempi, quando manca la legittimazione, oppure quando hai una grande autonomia ma devi trovarti il tempo, un tempo in più rispetto a tutte le altre cose che ci sono da fare.

Per fare formazione bisogna prepararsi e quindi ci vuole il tempo di formarsi, il tempo di formare, ci vuole riconoscimento, ci vuole condivisione dell'idea di formazione come un investimento e anche dell'idea del coordinatore come formato e formatore come un investimento, anche da un punto di vista economico. Credo sia davvero un investimento per l'Ente un coordinatore che

oltre all'intervento quotidiano nei servizi, anch'esso di valenza formativa, riesce a ricavare il tempo e lo spazio, per interventi di formazione specifici rivolti non solamente al suo gruppo di lavoro, ma all'intero territorio e anche fuori di esso.

Parlando della formazione in senso specifico, la prima cosa che sento di dire è che il titolo del nostro sottogruppo è molto bello, perché riconosce la funzione formativa come ambito privilegiato del ruolo di coordinatore. Credo sia una cosa che ci trova tutti d'accordo.

Per provare a parlarne insieme e ascoltare anche altre esperienze, per discutere e confrontarci, vi voglio raccontare l'esperienza fatta a Ferrara: un percorso molto soddisfacente, anche se abbiamo dovuto ricavarci faticosamente spazi e tempi, un percorso lungo e non ancora compiuto.

Insieme a Donatella Mauro, un'altra coordinatrice ferrarese, partecipai a un corso di formazione regionale per i coordinatori, che si concluse nel 1994, intitolato "Paternità, maternità e condivisione dei tempi di cura", condotto da Massimo Matteini e Laura Fruggeri.

Era un corso di formazione ad orientamento sistemico-costruzionista che aveva un obiettivo specifico: si proponeva la formazione di coordinatori e operatori che progettassero degli incontri con i genitori sul tema specifico della paternità, della maternità e della condivisione dei tempi di cura.

Usciti da quel percorso formativo che ci coinvolse molto, soprattutto per quanto riguardava lo stile di conduzione dei docenti e i contenuti, pensammo di allargare il tema regionale al nostro territorio, di riproporlo quindi alle nostre insegnanti.

Chiamammo quindi Massimo Matteini a condurre la formazione, ma da subito ci accorgemmo che quel tema specifico, il tema della condivisione dei tempi di cura, non interessava in quel momento le insegnanti, molto più preoccupate del tipo di relazione che intercorreva all'interno del gruppo di lavoro e del tipo di relazione che gli operatori avevano con le famiglie, anche relativamente a certi momenti specifici, a certi nodi problematici.

Quindi, mantenendo lo stesso stile e lo stesso metodo che avevamo conosciuto in Regione, partimmo con dei contenuti un po' diversi, adattando al bisogno del territorio la proposta regionale.

Iniziosi la formazione da parte del docente e vorrei dire due parole sui motivi per cui abbiamo scelto il suo tipo di orientamento. Negli interventi di questa mattina e del seminario precedente viene posta, come diceva Mirella prima, una condizione importante, trasversale alle funzioni del coordinatore, che è la competenza di tipo relazionale, ed è anche per questo motivo che facemmo quella scelta.

Questo tipo di approccio ritiene che ognuno di noi costruisca il proprio sistema di significati e che lo faccia in relazione agli altri e quindi lo co-costruisca in un

sistema di relazioni.

Questa co-costruzione avviene all'interno di un contesto, contesto che aiuta a comprendere la relazione che si sta svolgendo e senza il quale la relazione non è chiara fino in fondo.

Ci sono alcune caratteristiche di questo approccio che secondo me aiutano molto l'intervento nei servizi. Per esempio, invece di ricercare cause remote di eventi che si manifestano oggi, ci si concentra di più sull'analisi di questi qui ed ora, per tentare di individuare quali sono gli interventi idonei per renderli dei processi in evoluzione, anche accontentandosi di cambiamenti modesti, purché le situazioni, le relazioni, i progetti, si mantengano in evoluzione.

È un approccio che insiste sulla necessità che i contenuti dell'apprendimento siano fortemente connessi con i bisogni delle persone in formazione e questo è anche il motivo per cui, come vi dicevo, abbiamo dovuto adattare i contenuti che proponeva la Regione alle reali necessità delle insegnanti ferraresi in quel momento.

Presuppone che l'attenzione di chi si occupa del bambino debba includere il sistema di relazioni in cui il bambino vive ed è coinvolto e il contesto in cui il bambino è inserito: "un bambino nel contesto" è un po' la parola d'ordine di questo approccio teorico.

L'osservatore della relazione, del progetto pedagogico, l'osservatore dentro alla scuola è un osservatore in situazione, non è distaccato e la sua funzione primaria è quella di cogliere le informazioni che gli vengono dall'altro, dal contesto, dal bambino, dalla famiglia, che provengono cioè dal feedback, per riorientare i suoi interventi e anche per capire se è ancora dentro a quella relazione e a quel processo.

È un approccio che aiuta a pensare alla relazione come a un processo che avviene nel tempo ed è in continua evoluzione. Abbiamo capito, lavorando in questo ambito formativo, che così ragionando siamo facilitati a riflettere sulla professionalità, sulla nostra come coordinatori e gli educatori e gli insegnanti sulla loro.

Vi ho detto in sintesi i motivi per cui abbiamo fatto questa scelta e che ci hanno convinto ad estendere la formazione della Regione almeno per quanto riguardava il metodo e i contenuti.

Abbiamo incontrato un docente che ci ha fatto un grande regalo - l'abbiamo capito dopo, perché all'inizio ci è sembrata una grande fatica. Da subito ci ha detto che accettava di iniziare questo percorso formativo se noi, come coordinatori che avevamo appena concluso la nostra formazione, cominciavamo anche a sperimentarci da subito come formatori.

Questo all'inizio ci è sembrato molto faticoso, ma poi ci ha aiutato a distaccarci almeno in parte dalla routine del lavoro e a spenderci anche in questo senso.

Una volta partita la formazione, sono stati offerti degli interventi di consulenza da parte del docente, rivolti a gruppi di insegnanti, a collettivi di lavoro, in cui fosse presente qualcuno che avesse già partecipato alla formazione.

Ciò ha comportato alcune conseguenze: intanto dare la possibilità alle persone, per contenuti importanti e delicati come quelli relativi alla relazione con le famiglie e all'interno dei collettivi, di incontrare il docente su progetti di lavoro o su situazioni altamente problematiche alle quali il gruppo e il coordinatore insieme stavano già lavorando. Incontrare l'esperto in consulenza è un processo formativo che vede prima di tutto impegnata la scuola, gli operatori che devono riflettere, chiedersi dove sta il problema, che cosa possono fare per affrontarlo, oppure se devono mettere a punto un progetto, chiedersi come lo vogliono sviluppare e solo dopo, o durante, incontrare il consulente che pone nuovi dubbi, pone nuove domande, senza dare soluzioni come se avesse la bacchetta magica.

Visto che a Ferrara tra nidi e scuole dell'infanzia abbiamo una trentina di strutture, questa scelta di lavoro ci ha anche consentito di affrettare l'approccio con la nuova formazione: infatti, mentre i gruppi in formazione proseguivano il loro cammino, altri cominciavano a entrare in contatto con questi contenuti, ancor prima di partecipare al corso vero e proprio.

L'esperienza ci è talmente piaciuta che l'abbiamo estesa ad altri percorsi formativi, a corsi di aggiornamento e formazione che si occupano di altri contenuti, tanto che ormai è diventato un po' lo stile di Ferrara: il coinvolgimento dell'intero gruppo di lavoro nella discussione del caso o del progetto; il fatto che il primo momento formativo avviene dentro il collettivo, durante la preparazione del caso da portare in consulenza o durante l'elaborazione e la redazione del progetto.

In questa fase viene analizzato il problema o il progetto, vengono descritti gli interventi che la scuola ha messo in atto per affrontarlo, si definiscono i dubbi e le questioni non risolte e solo successivamente si discute il caso con il docente.

L'utilizzo della modalità di gruppo per affrontare le situazioni problematiche o i progetti di sperimentazione si basa sulla convinzione che il confronto tra diversi saperi sia uno strumento utile per stabilire una serie di possibilità di intervento.

Il ruolo del consulente non si limita all'apporto di un docente esterno che porta una risposta o una soluzione, ma è molto dinamico e dialettico, di facilitatore del gruppo nel suo processo di cambiamento e di produzione di nuovi significati.

In questo modo l'esperienza di consulenza oltre a dissolvere un problema specifico contingente, diventa a sua volta una vera e propria esperienza formativa con un inizio, un cammino fatto all'interno del gruppo e una sua

conclusione.

Durante questo percorso, il coordinatore si è ulteriormente formato, ha ricevuto formazione a livello regionale, ha partecipato a quella delle insegnanti assieme al docente, ne ha prodotto a sua volta con la sua supervisione e quindi ci ha guadagnato molto, perché ha acquisito dei contenuti, delle modalità e degli strumenti di lavoro, che poi si sono rivelati importanti non solo per poter produrre ulteriore formazione, ma anche per la possibilità di trasferire queste competenze ad altri ambiti.

Il nostro ruolo è spesso quello di un conduttore di gruppo, dentro ai collettivi di lavoro ma anche in situazioni di incontro con le famiglie, con i genitori.

Quando abbiamo fatto il corso in Regione e ci veniva proposto, in quel momento, di diventare dei conduttori di gruppi di discussione dei genitori, ricordo che avevamo in molti una grossa difficoltà dovuta al nostro ruolo: infatti, il coordinatore, in senso più tradizionale, di solito ha un rapporto con le famiglie, per cui queste vanno a chiedere risposte e soluzioni ai problemi ed egli si fa garante del buon funzionamento del servizio; questo tipo di relazione tra il coordinatore e le famiglie spesso rischia di essere quello prevalente.

Esiste un'attività di consulenza che però il coordinatore spende di più con gli insegnanti e con gli educatori, quando pongono problemi e quando si discute in gruppo di lavoro, e quindi il suo è un intervento indiretto che le famiglie non percepiscono.

Allora noi ci chiedevamo come potevamo passare di punto in bianco da un ruolo in cui le famiglie vengono da noi e ci chiedono risposte, ad un altro in cui invece le incontriamo per porre loro delle domande, perché siano loro che, facilitati dalla nostra modalità di conduzione, riescano a trovare le loro risposte. Ci sembrava che questo passaggio dovesse essere molto difficile, ci sentivamo molto in imbarazzo. In effetti, ci sono voluti un po' di anni perché dall'acquisizione di questi strumenti formativi riuscissimo a spenderli anche con le famiglie in questo modo; però poi è successo.

Da questa esperienza sono nati interventi formativi sul nostro territorio, fuori dal nostro territorio e anche la possibilità di applicazione di queste competenze in altri ambiti, per esempio un'esperienza di consulenza educativa per i genitori all'interno del Centro per le Famiglie.

Provo a riassumere velocemente quali sono stati gli elementi di qualità e quali sono state le fatiche di questa esperienza.

Gli elementi di qualità che abbiamo individuato sono: l'estensione dei contenuti propri dell'orientamento regionale a livello locale, con relativo adattamento per aderire ai livelli territoriali specifici, la crescita professionale del coordinatore e l'investimento sulla sua figura professionale anche in senso economico e una maggiore emergenza delle risorse del collettivo. Il coordinatore utilizza competenze relazionali e strumenti di conduzione di gruppo, il

gruppo di lavoro facilitato dal coordinatore cerca le proprie risposte; nei confronti di un docente esterno il gruppo potrebbe sentirsi meno autonomo e più dipendente.

Gli elementi di qualità più strettamente legati al tema formativo, quello della relazione, si possono sintetizzare nella capacità di rispondere alla necessità degli educatori, ma anche dei genitori, di gestire relazioni individuali fra loro, di affrontare conflitti e di favorire prese di decisione.

È risultata facilitata anche la riflessione sulle relazioni intra e inter-istituzionali, e qui faccio riferimento ai problemi relativi alla continuità educativa, ai raccordi istituzionali e al coordinamento pedagogico provinciale. La stessa formazione, per inciso, è stata di carattere interprofessionale, nel senso che insieme agli educatori di nido, di scuola dell'infanzia, erano presenti educatori per l'integrazione e anche altre figure.

La possibilità di sperimentarsi nel proprio contesto facilita la possibilità di sperimentarsi in altri contesti.

Un'ultima cosa rispetto agli elementi di qualità: noi abbiamo utilizzato la consulenza per gli operatori della scuola, ma anche la supervisione nei nostri confronti, quindi per un periodo abbiamo avuto questa possibilità di supporto che ci sembra molto importante in un'ottica di manutenzione del proprio bagaglio formativo.

Quali sono stati invece gli elementi problematici, cioè le fatiche?

La prima: il tempo; trovare il tempo all'interno della gestione delle emergenze della quotidianità, dei compiti gestionali ed amministrativi.

La fatica istituzionale: a volte è più difficile ottenere il riconoscimento interno che quello esterno, ed è difficile garantirsi questi spazi, a volte contro tutti, anche se in maniera indiretta. Voglio dire che, siccome devi adempiere altri impegni inderogabili, se ti vuoi ricavare il tempo della formazione puoi farlo, ma è un problema tutto tuo.

C'è poi un problema di ruolo di cui ho già parlato, la difficoltà a far coesistere ruoli diversi, ad esempio: offrire risposte gestionali e organizzative e porre domande co-evolutive.

Ne ho parlato a proposito delle famiglie; rispetto invece agli operatori, abbiamo trovato difficoltà in questo senso con l'avvento della valutazione per gli incentivi di produttività.

Infine va segnalato il problema della qualità e del momento storico: oggi la dinamica fra pubblico e privato e le scelte politiche di governo, i problemi legati alla carenza delle risorse, richiedono un'attenzione speciale relativamente agli aspetti di qualità.

La domanda che vi pongo è: quanto può contribuire la figura professionale del coordinatore nel garantire la qualità dei servizi e degli interventi, e non solo quanto, ma anche come e con quali garanzie può farlo?

Gli altri due temi caldi di questo seminario – “pubblico/privato” e “sociale/educativo” - credo che debbano costantemente mantenersi incrociati al terzo, quello di cui discutiamo qui oggi, relativo alla formazione e alla qualità.

Da questo punto di vista, le scelte formative regionali degli ultimi anni hanno privilegiato il sostegno alle Amministrazioni per la costruzione del sistema educativo integrato e forse noi cominciamo a sentire un po' la mancanza di formazione su un piano diverso.

**RESTITUZIONE
DEI LAVORI DI GRUPPO**

Primo gruppo

Il ruolo del coordinatore pedagogico artefice delle coesione del sistema di servizi pubblici e privati

Report a cura di **Sandro Bastia***

Il lavoro del gruppo aveva come tema "il ruolo del coordinatore pedagogico artefice della coesione del sistema di servizi pubblici e privati".

Il pomeriggio è stato caratterizzato da un dialogo molto intenso, acceso e interessante di cui spero essere fedele testimone.

Entrambi gli interventi iniziali, a cura di Elena Giacomini e Laura Malavasi, ci hanno portato verso una riflessione sul significato semantico delle parole che descrivevano il tema. Da subito il gruppo ha cercato una definizione più attuale, alla luce delle esperienze di ciascuno, di termini quali:

Servizi pubblici – Servizi privati

Sistema – Reti di sistemi

Coesione – Coerenza

Omologazione - Differenza

Coordinatore pedagogico – Pedagogista - Artefice

In questa sede non ci è possibile tornare sulle definizioni che sono state tentate, ma è importante comunque sottolineare come, secondo la riflessione del gruppo, queste parole attualmente stanno in relazione tra loro in modo diverso rispetto al passato e che le definizioni e le connessioni che si creano tra questi termini sono per noi, interessanti e da indagare ulteriormente.

Noi ci siamo dichiarati portatori di una cultura nomade, che accanto a solide radici ha contaminazioni ed interazioni in diversi luoghi, sempre in movimento, dove la diversità e il confronto sono intesi come accezioni positive ma anche, in certi momenti, portatori di forti criticità. L'impegno è, in ogni luogo, allacciare insieme teorie e pratiche, assumendoci i rischi e le fatiche che ciò comporta.

Il lavoro del gruppo ci ha portato a conoscere alcune esperienze, anche molto diverse tra loro. Abbiamo scoperto che ci sono tanti e diversi tipi di privati come tanti diversi tipi di pubblico, dove la qualità dell'uno spesso definisce anche le qualità ed i confini dell'altro. Esistono privati che svolgono funzioni

*Comune di Bentivoglio - capozona

sociali e che risultano non solo attori ma partecipanti attivi alla costruzione della politica e della stessa polis, la città e le sue politiche di cittadinanza attiva. Esiste quindi un privato che si dichiara e che per vocazione tende a dichiararsi ed a definirsi.

Esiste un pubblico che a volte è di qualità e aiuta a costruire reti di sistemi con forti scambi, altre volte invece chiede al privato di essere governato persino nella comprensione dei bisogni. Spesso al pubblico appartiene una storia ed una visibilità che manca al privato il quale molte volte ha soprattutto bisogno di tempo per crescere. Spesso invece al privato è chiesta la flessibilità, una parola che ritorna spesso in questi tempi, che non può essere la realizzazione di ogni tipo di servizio quasi senza risorse come qualcuno la intende ma piuttosto come capacità di costruire in breve tempo servizi diversi e diversi modi per farli funzionare. Comunque per tutti è fondamentale dichiararsi, esporsi e stare all'interno di un sistema in cui la qualità, sia del pubblico che del privato, costituisce una garanzia per entrambi. In questo sistema i coordinatori hanno la necessità di esercitare la loro funzione lavorando sui processi e sulle identità dei servizi ed i processi stessi sono valori.

All'interno di questo sistema lo scambio con la parte politica va ripreso con più forza. Il progetto pedagogico è sempre anche un progetto politico, che riguarda la polis e la cittadinanza. Quindi il dialogo ed il confronto devono avvenire anche con i politici e la comunità locale. Vanno risignificate le scelte politiche e il progetto deve poter essere visibile nelle sue scelte e nelle sue responsabilità altrettanto quanto è visibile e dichiarato il progetto di città. Tutto ciò affinché la crescita, la qualità e la costruzione di nuovi significati avvenga da parte di tutte le parti del sistema.

Il confronto però è per tutti riconosciuto come un forte valore. Più volte nel pomeriggio sono stati ricordati gli scambi pedagogici come luoghi privilegiati, ma non sono gli unici: anche i coordinamenti pedagogici provinciali rivestono grande importanza in questo panorama. La legge regionale n. 1 del 2000, più volte citata ha sicuramente avuto il merito di costruire luoghi per lo scambio ed il confronto delle realtà e questo di fatto sta creando una rete di più sistemi che tra loro, faticosamente, tra diverse difficoltà comincia a dialogare.

Il problema serio emerso nel gruppo non è tanto quello della nascita di un sistema coeso, istanza che è sentita da più parti come prematura, ma piuttosto quello della promozione e della costruzione di un contesto di diversi servizi gestito da diversi Enti. Ciascun Ente mantiene le proprie identità ed originalità che è vista come un valore e che entra in un sistema che porta ad una seconda problematica: che tipo di sistema vogliamo costruire? Se il carattere prevalente di questo sistema è di tipo educativo, ecco allora che il pedagogo, più che artefice, si trova all'interno di una funzione molto importante. Si badi bene che questo non significa teorizzare la creazione di un tuttologo che vede

la parcellizzazione del suo sapere in mille rivoli e che in questo modo banalizza anche il suo sapere e il suo intervento, ma piuttosto si tratta di definire degli obiettivi per i coordinamenti provinciali. Questi a loro volta sono stimolati dalla nostra riflessione a dotarsi di una propria identità e riflessione ben precisa.

Per aiutare i coordinamenti provinciali è necessario:

- fornire loro un ruolo riconosciuto a livello territoriale,
- un dimensionamento numerico e territoriale adeguato agli impegni,
- possibilità di lavoro in équipe e specificità degli interventi,
- un impegno che sia finalizzato a garantire lo svolgimento della funzione di coordinamento

I partecipanti al gruppo hanno allargato il proprio immaginario, riflettendo e riconsiderando le proprie scelte strategiche e magari avendone ora un numero maggiore a disposizione.

Secondo Gruppo

L'agire professionale tra la dimensione sociale e quella educativa

Report a cura di **Sandra Benedetti***

Intanto chiedo scusa ai relatori e anche a chi ha partecipato ai lavori del gruppo se trascurò qualcosa, ma ho dovuto organizzare i pensieri in questo momento e quindi cerco di avvalermi anche del contributo delle persone che sono intervenute ieri, nel caso in cui non riesca ad essere esaustiva.

Il gruppo è stato interessante e non ha smentito la nostra aspettativa: nel lavorare all'impostazione di questo seminario, abbiamo auspicato un approccio ai temi anche provocatorio, proprio nell'accezione vera e propria che il termine evoca, e devo dire che il primo intervento di Sabrina Bonaccini è stato in questo senso efficace, perché ci ha introdotti immediatamente in un ambito che è quello economico, ambito non dico ostico, ma insomma sicuramente molto particolare... le considerazioni di tipo economico e di taglio aziendalistico cui faceva riferimento, ieri, citando Manoukian, sono sicuramente elementi da studiare e approfondire.

Simona ha affermato che queste considerazioni aiutano a riflettere, e citando Bateson, non ha esitato a parlare dell'importanza del contesto come luogo di spostamenti mentali.

Facendo poi riferimento ad altri due autori, Pine e Gilmore, ha ricordato che ci stiamo avvicinando verso un'economia intangibile in cui la semplice produzione di beni e di servizi non è più sufficiente.

In questa accezione anche l'esperienza strutturata e qualificata dei servizi diventa strumento di divulgazione e il coordinatore è colui che deve, in qualche modo, restituirla, coinvolgendo e contaminando l'ambito sociale.

E l'esperienza, in economia - lei diceva - è uno strumento di personalizzazione dell'offerta a cui sono attenti i persuasori occulti. Nella sfera esclusivamente economica, la personalizzazione dell'offerta attraverso la pubblicità è l'ambito in cui si cerca di raffinare in qualche modo la qualità del prodotto.

Da queste considerazioni deriva, e citava H. Stein, un approccio empatico in grado di diffondere l'esperienza dei servizi, attraverso una valorizzazione del-

*Ufficio Infanzia e Famiglia, Regione Emilia-Romagna

l'esperienza educativa là dove essa si colloca e si esprime in maniera qualificata. Bonaccini ha ricordato che i servizi educativi sono sedi e motori di cambiamento, e la progettazione di un servizio è un atto fortemente creativo, di tipo sociale, molto importante.

Il coordinatore e i servizi per la prima infanzia potrebbero restituire, anche con un'ottica di tipo divulgativo, il valore del tema della cura e della transizione del bambino dalla dipendenza all'autonomia.

Concetti forti, che io adesso ho cercato di riferire in estrema sintesi e non so quanto in maniera chiara, però certamente utili al confronto.

Tullio Monini ci ha riportato invece l'esperienza della parte più diffusa di molti di noi. La sua figura professionale appartiene a quella componente del sociale nata nel pubblico, con un itinerario che è partito da un approccio al lavoro clinico con i bambini, portatori del disagio, risalendo fino all'attuale occupazione che è appunto quella spesa nei centri per le famiglie, dove l'intervento si è trasformato in attenzione rivolta ai genitori considerati in stretta relazione con i loro figli. Per questo motivo Monini ha ritenuto necessario sottolineare come il tema dell'educazione non possa essere affrontato solo dalla prospettiva del bambino, perché bambino e famiglie sono legati assieme; ne consegue che i tempi sono maturi per considerare i servizi educativi come servizi rivolti alle famiglie di cui i bambini sono una componente fondamentale.

E, da questa diversa prospettiva, Monini suggerisce delle piste di lavoro possibili per il prossimo futuro. Evidenzia il rischio che l'esperienza dei servizi 0-3 anni sia legittimata solo guardando in progressione verticale.

È necessario, invece, costruire un patto sociale che contenga l'orizzontalità, affinché i servizi siano, prima di tutto, ancorati al contesto sociale in cui vivono in stretto rapporto con quelli che si collocano in continuità educativa, trovando con questi ultimi punti di convergenza e di dialogo e terreni comuni su cui spendersi insieme. Facendo ciò, il valore socio-educativo dell'azione dei servizi si riverbera, produce contaminazione e quindi genera cultura sociale.

Da questo punto di vista ha dichiarato tutta la disponibilità dei centri per le famiglie, elemento già evidente nel percorso e nella trasversalità che tali servizi stanno producendo messa in campo anche da strumenti efficaci come il sito dei centri per bambini e genitori, chiaro esempio di sostegno educativo alla genitorialità che integra e perfeziona il lavoro prodotto dai servizi stessi.

Dopo i due interventi iniziali, Benedetta Gazza di Parma ha, in qualche modo, sottolineato e ripreso il valore dell'uscita dal servizio, per potersi riappropriare, in questa contaminazione verso l'esterno, di una caratteristica originariamente connaturata ai nostri servizi, quella della partecipazione sociale.

Promuovere la partecipazione significa distanziarsi dal processo di delega e dalla visione che il servizio sia esigibile solo in chiave individuale.

Occorre quindi rilanciare, secondo Gazza, un patto con la comunità per so-

stenere il valore forte della partecipazione attraverso interventi che sappiano unire sia la dimensione sociale che quella educativa.

Viviana Tanzi ha ripreso questo passaggio mettendo in evidenza l'azione e l'impegno non solo dentro ai servizi, ma anche attorno ad essi, sul territorio. A questo proposito ha ricordato che il lavoro del pedagogo è quello di operare affinché i servizi per l'infanzia si traducano in contesti di vita, poiché se i nidi hanno mediamente raggiunto un buon livello di qualità, oggi devono aprirsi a una dimensione più allargata: lo stesso coordinatore pedagogico deve saper tessere un legame tra ambito educativo e sociale confrontandosi anche con altre professioni e saperi.

La proposta è quella di "abitare una zona di prossimità" che l'affianca ad altri saperi, una zona nella quale il coordinatore dovrebbe stare in modo aperto, usando più dimensioni della conoscenza, senza paura di polverizzarsi; in altre parole gli deve appartenere un abito mentale di curiosità.

Quindi si prefigura, in questo senso, l'idea che il coordinatore debba essere artefice di uno sguardo che produca interconnessioni.

Antonio Cialabrini, nel suo contributo ha affermato che, in questo ruolo così complesso, occorre avere il coraggio di agire ancorandosi tuttavia ad un principio di realtà.

Permane ancora, secondo Cialabrini, una indefinizione del ruolo e la figura pura di coordinatore pedagogico non esiste: nel tempo ci si è occupati di sociale, di educativo, a volte insieme, a volte disgiunti; di gestione, di organizzazione, di relazioni con gli uffici, di arredi, e contemporaneamente di interventi di qualificazione e di formazione degli operatori.

L'esperienza induce Cialabrini a suggerire di stare nei tavoli di concertazione sociale, dove si giocano sia le politiche sociali che quelle educative e dove convergono più professioni, perseguendo obiettivi chiari, il più possibile compatibili all'esercizio del ruolo.

Un altro intervento che ha ripreso quel concetto di verticalità e di orizzontalità cui faceva riferimento Monini, è stato quello di Casarini; parlando della propria biografia professionale la coordinatrice ha ricordato di essere una tra quelle figure di coordinatori promosse dalla Regione e assegnate, alla fine degli anni '80, nei territori ancora sprovvisti. La sua destinazione è stato un Comune collocato in un'area montana del bolognese, area che oggi subisce una tendenza inversa dal passato: allora i bambini erano pochi e i servizi dovevano svilupparsi, oggi – causa l'immigrazione di stranieri e di famiglie che si sono trasferite dalle città cercando luoghi più ameni in cui abitare – la curva demografica si è invertita e quelli esistenti non bastano.

Nel caso da lei proposto, si lavora in aree tradizionalmente carenti, e per chi ha operato fin dall'inizio in questi luoghi, l'approccio e il raccordo con il territorio è stato un obbligo, pena l'isolamento e l'impossibilità di produrre cultura.

In altre parole la dimensione educativa del servizio non poteva trovare una sua legittima identità se non si connetteva immediatamente al territorio stesso.

Per questi servizi è stato fondamentale questo passaggio ed ha aggiunto: "Lo sforzo è stato quello, da subito, di lavorare per processi, non per prodotti, coinvolgere anche il settore sociale e dichiarare ai genitori cosa si faceva nel servizio, costruendo su questo patto le alleanze con la comunità".

Maria Grazia Bartolini di Ravenna ha sottolineato di nuovo l'importanza dell'orizzontalità e della connessione tra il sociale e educativo, evitando di proporre ai genitori e alle famiglie una miriade di iniziative che troppo spesso producono confusione e scarsa razionalizzazione delle risorse sia umane che economiche. A questo proposito ha suggerito un rinnovato patto tra istituzioni all'interno del quale trovare delle alleanze e risorse compatibili; per esempio, i centri per le famiglie potrebbero essere i primi. Ha ricordato che a Ravenna stanno mettendo a punto un protocollo d'intesa, dopo due anni di lavoro, per strutturare e rafforzare la rete di servizi sul territorio utilizzando le risorse esistenti al fine di non disperdere le famiglie nell'affannosa ricerca delle risposte ai loro bisogni.

Dentro a questo dibattito si è inserita anche Fiorella Fiocchetti di Modena, la quale non ha negato la sua difficoltà a considerare in senso riduttivo il genitore o il bambino come mero cliente-utente e ha espresso il desiderio di fare dei nostri servizi anche il luogo dei sogni e delle utopie. La sua preoccupazione è stata quella che i tempi e i luoghi educativi, seguendo questa onda trasformativa, non siano compressi all'eccesso, perché occorre salvaguardare comunque il tempo della continuità e della crescita.

Infine, l'ultimo intervento tra quelli che si sono succeduti è stato di alcuni rappresentanti della Cooperativa Elios, del privato sociale, che hanno riconfermato come il valore dei nostri servizi e il valore del mondo economico che sta loro accanto con linguaggi diversi, potrebbero avvicinarsi attraverso l'aiuto offerto dal privato sociale, il quale, anch'esso collocato nella logica del mercato, può contribuire a tradurre i linguaggi facendo, come dire, da intermediazione in questo lavoro di transizione verso un sistema di servizi socio-educativi realmente integrato.

Insomma, se dovessi sintetizzare i termini più ricorrenti negli interventi, sono stati contemporaneità, coinvolgimento dei soggetti bambino e famiglie, divulgazioni di esperienze, continuità in orizzontale e in verticale, e forte patto socio-educativo.

Terzo Gruppo L'apporto del coordinatore pedagogico nella "gestione indiretta" dei servizi

Report a cura di **Giuseppina Sanelli***

Vittorio Severi ha posto l'accento sull'importanza nel ruolo del coordinatore nel maneggiare aspetti non solo progettuali/pedagogici ma anche elementi di tipo economico. L'importanza della capacità di riconoscere le regole interne all'Amministrazione e il rapporto dell'Amministrazione con gli altri soggetti.

Il contributo che il coordinatore pedagogico può dare all'Ente nella gestione degli aspetti giuridico/amministrativi non vuol dire occuparsi di altro ma vuol dire muoversi in un'altra ottica che ha una ricaduta forte sul pedagogico.

Evidenzia come il rapporto/ruolo del coordinatore nella gestione indiretta prenda l'avvio "prima" della gestione effettiva. Il ruolo del coordinatore infatti inizia quando si pensa alla gara, nell'individuazione della forma di selezione migliore e nella scelta del sistema di controllo, perché è questo "prima" che decide quali competenze tecniche specifiche chiedere nella definizione del contratto. Severi ha parlato di "trasparenza" cioè si deve decidere quello che si vuole per quel territorio:

- chiarire gli indicatori equivale a porre aspetti di controllo prima, la loro scelta può essere più o meno fine ma è necessario chiarire quali e se sono importanti (es.: peso prezzo, progetto, merito tecnico, importanza solidità finanziaria, coordinatori, valorizzazione territorio, risorse umane, turnover, organizzazione, controllo gestione, certificazione, rilevamento soddisfazione, selezione ecc.);
- individuare la procedura, cioè il come (es. asta pubblica, trattativa diretta, affidamento diretto ecc.), è importante l'attenzione e la capacità di individuare la procedura che riesca a valorizzare il rapporto ente/privato proponendo il "come" in cui il meglio del gestore privato corrisponda al meglio del committente in un gioco di efficacia/efficienza.

Determinante è muoversi in una lettura coerente del territorio facendo attenzione ad alcuni rischi (per esempio all'irrigidimento di alcuni enti pubblici, alla

*Cooperativa Proges - Provincia Parma

presenza di progetti ben confezionati o di alcuni soggetti privati che si siedono sulla garanzia degli appalti pubblici), ponendosi la domanda se il presidio della cultura pedagogica del Comune ci sia sì o no.

Valter Chiani ha posto più l'accento sul cosa succede "dopo" nel rapporto pubblico/privato mettendo in evidenza come subentrino delle variabili che non possono non essere prese in considerazione dal coordinatore del pubblico. Per esempio assume importanza riconoscere la propria identità e l'identità del privato che è stato scelto. Differente è la relazione che si mette in atto se si ha di fronte un soggetto privato debole oppure forte. Intendendo per debole il soggetto che è bravo a fare quello che gli viene detto di fare, per forte il soggetto con cui ci si confronta perché porta un proprio modello e ci tiene a sostenerlo (portando pratiche educative e modelli diversi).

In questo quadro qual è il ruolo del coordinatore pedagogico?

Il coordinatore deve partire dalla propria identità cioè deve riconoscersi come portatore di una cultura professionale e deve equilibrare il proprio ruolo:

- in un ruolo che "sta in mezzo" tra la propria identità e il riconoscimento dell'identità dell'altro, del privato;
- cercando compatibilità tra il suo ruolo di controllo e funzione di supporto e miglioramento delle pratiche educative;
- domandandosi all'interno di questo rapporto, in un processo di valorizzazione, quale sia il grado di pluralismo tollerabile all'interno di uno stesso servizio tenendo conto che la titolarità del servizio deve restare in mano all'Ente Pubblico.

Valter Chiani suggeriva come forma di supporto e indirizzo "la contaminazione professionale" intesa come trasmissione di equilibri propri e di modelli educativi attraverso strumenti quali:

- co-progettazione,
- forme intercollettive,
- formazione comune,
- scambi professionali sulle esperienze.

Gli interventi sono stati l'espressione dell'esigenza di raccontare le proprie esperienze e scelte recuperando alcune parole chiave delle suggestioni ricevute:

- Rimini provincia – ha parlato di co-progettazione tra pubb./priv. prima dell'appalto per capire che progetto aprire calandolo sul territorio.
- Altre esperienze hanno posto l'accento se mantenere il ruolo del coordinatore pedagogico nella gestione del gruppo in carico al Comune oppure affidarlo al privato, cercando di capire quali potessero essere gli svantaggi o i vantaggi di queste scelte mantenendo in ogni caso l'obiettivo di garantire la qualità del servizio. Es. Rimini provincia, esperienza

dove il coordinamento pedagogico resta in carico al Comune che condivide le linee pedagogiche con un pedagogo del privato: in questo caso è stata posta la perplessità se questa figura non rischia di diventare debole lavorando solo sul progetto e non sugli aspetti dell'organizzazione, che sappiamo essere inscindibili. Es. Parma provincia ha affidato il coordinamento al privato che insieme al gruppo porta avanti il proprio progetto. Vantaggio di questa scelta è il riconoscimento dell'identità del privato e la legittimazione del ruolo del suo coordinatore pedagogico; si riconosceva però la necessità di definire in modo più chiaro il ruolo del coordinamento comunale per individuare più chiaramente le responsabilità: chi risponde, di che cosa?

- Fism sottolineava la complessità a cui devono saper rispondere dovendo mettere in gioco una contrattazione con le Scuole che varia di volta in volta. Dovendo inserirsi in contesti territoriali diversi e relazionarsi per esempio con insegnanti che hanno anche contratti di lavoro diversi, differenti sono le risorse da mettere a disposizione.
- Parma cooperativa – ha ripreso il concetto di identità debole/identità forte sottolineando che là dove il Comune ha una identità forte, è in grado di sostenere la relazione con il privato in modo più chiaro e con meno preoccupazioni rispetto al controllo perché sono già definiti dei paletti. Altro concetto che è stato ripreso è quello di contaminazione riconoscendo che la relazione attraverso momenti quali la formazione comune e la gestione di un progetto all'interno del Comune, ha portato ad una conoscenza reciproca e di riconoscimento della propria identità non nella logica dell'isolamento ma del dialogo. Problemi ci possono essere nel rapporto con territori che non ci conoscono e dove il privato porta un'identità forte.
- Parma cooperativa – SPA Parma Infanzia, società mista pubblica e privata è frutto di un cammino di relazione, di equilibrio e fiducia tra pubb./priv. che si è creato nel territorio da tempo. Rimane la titolarità del servizio in capo al pubblico, ma la gestione è affidata ad un privato che accoglie e accetta, come punto di partenza nell'organizzazione pedagogica del servizio, gli indicatori posti in essere dall'Ente promotore.
- Rimini provincia si riconosceva nella logica che, per garantire la qualità del servizio, sia necessario trovare delle strategie diverse da territorio a territorio (co-progettazione, condivisione, garantire responsabilità, ricerca di soggetti con cui dialogare, ecc.).
- Forlì ha aggiunto altri elementi:
 - indicazioni della Regione da raccogliere;
 - l'essere coordinatori, lo stare in mezzo, cambia in base alla funzio-

- ne (es. coord. di sezione o di rete);
- cambiano le dinamiche anche in base ai servizi che sono in gestione indiretta (es. esperienza calibrata 0-14);
- co-progettazione a volte è a monte ma a volte il monitoraggio e la verifica sono state occasioni per coprogettare di nuovo e ricalibrare gli interventi.

Quarto Gruppo

La funzione chiave del coordinatore pedagogico nei percorsi formativi rivolti agli educatori quale ambito di esercizio privilegiato del ruolo professionale

Report a cura di **Mirella Borghi***

Sono Mirella Borghi e con Carolina Travanti ho coordinato il quarto gruppo. Insieme abbiamo ripreso alcuni aspetti, che cercherò di narrarvi abbastanza dettagliatamente, delle relazioni che Laura Saitta e Cristina Fabbri hanno svolto, lanciando delle suggestioni che il dibattito ha poi ripreso.

Comincio da Cristina Fabbri, che oggi non è potuta essere presente.

Ripresentando l'esperienza di un progetto di formazione svoltosi con i coordinatori a Ferrara a seguito di una formazione regionale a loro rivolta, e organizzata successivamente sempre a Ferrara per gli educatori con i coordinatori già formati nella funzione di formatori, Cristina ha introdotto una riflessione sul ruolo del coordinatore. Conseguentemente agli stimoli da lei offerti, nel nostro gruppo la riflessione sulla formazione per gli educatori e la lettura dei bisogni come ambiti privilegiati dell'agire del coordinatore si è intrecciata strettissimamente a quella più generale sul suo ruolo e la sua funzione.

Cristina ha aperto la sua relazione introduttiva richiamando alcuni aspetti della professionalità del coordinatore che ha definito complessa in quanto supera lo 0-6 ed agisce nel sociale. Un coordinatore che si pone e si propone come consulente del politico in quanto garante della qualità dei servizi educativi e mediatore fra il mandato politico e questa stessa qualità.

I rischi di un coordinatore che opera in questa complessità sono: diventare un tuttologo che polverizza gli interventi - mi pare di aver colto anche negli altri gruppi questo timore - e allontanarsi dai servizi. Cristina invece, ha ribadito l'esigenza di esserci dentro per avere un confronto, una co-costruzione di azioni, di progetti e di significati, una condivisione con i singoli servizi portando, con lo sguardo proprio del coordinatore, le esperienze e la voce di altri servizi e di altre realtà.

I bisogni del coordinatore sono: stare dentro i servizi per le ragioni sopra dette; conoscere il territorio per leggerne i bisogni ed integrarsi in esso con

*Comune di Ravenna

una propria progettualità; farsi ascoltare nell'istituzione per legittimare il proprio punto di vista, la propria funzione all'interno di essa ma anche nel rapporto interistituzionale; avere una delega precisa dalla politica che veda nell'autonomia professionale una condizione di identità di ruolo; avere aggiornamento permanente delle competenze, tempo per il proprio lavoro e anche per sé come persona e come professionista, per l'attività di formazione e conoscenza; poter seguire i processi nella loro integrità e complessità, per non disperdersi appunto in interventi frammentari.

Le garanzie richieste per salvaguardare questi bisogni e dar loro una risposta positiva sono: una quantità adeguata di coordinatori rispetto al numero di servizi; lavorare secondo una logica di équipe di sistema e quindi andare oltre il coordinatore di sistema in un'integrazione delle competenze tra gli stessi coordinatori per garantire attraverso il gruppo, il raccordo con la rete e con il sistema; una definizione più precisa del ruolo tecnico.

La seconda suggestione ci è stata offerta da Laura Saitta, che ha ripreso alcuni temi già affrontati da Cristina e li ha rilanciati sia in relazione al ruolo del coordinatore che a percorsi di formazione e di autoformazione per sé e in relazione ai servizi coordinati.

L'approccio di Laura al ruolo del coordinatore pedagogico è stato affrontato secondo possibili e diversi convincimenti personali e culturali.

Laura ha richiamato Duccio Demetrio che ha definito il ruolo del coordinatore oscillante fra lo specialismo e il generalismo con il rischio di diventare un tuttologo, ma anche, a livello soggettivo, di cadere in una sorta di delirio di onnipotenza.

Occorre eleggere delle dominanze attraverso una scelta che mantiene fermo però l'obiettivo di costruire un servizio che sia culturalmente e qualitativamente valido, sapendo che si perde qualcosa per strada, ma che si guadagnano competenza, progetto, attività e sapere.

I coordinatori devono sempre avere un ruolo positivo molto preciso e deciso nella formazione permanente degli operatori, con un compito di organizzazione - ovviamente non materiale ma di pensiero - di progettualità e di realizzazione della formazione, attingendo a competenze multiple che sono quelle richieste ai coordinatori e che affondano in una molteplicità di saperi ridefiniti costantemente e storicamente nelle biografie dei singoli coordinatori, ma anche nella storia e nell'evoluzione dei servizi.

La formazione permanente proposta agli educatori deve essere legata fortemente alla quotidianità e con essa intrecciata non in modo occasionale, perché diventi garanzia di qualità e di coniugazione della teoria con la pratica.

La formazione è efficace quando riesce a trasferire conoscenze e competenze su progetti di intervento e di organizzazione e riorganizzazione dei servizi. In questa saldatura fra i diversi aspetti della teoria e della pratica si misura

l'efficacia di un intervento formativo.

Il ruolo del coordinatore rispetto alla formazione è di rilevazione dei bisogni formativi, di espressione di un mandato chiaro al docente esterno, di coniugazione di bisogni formativi, relativamente ai servizi socio-educativi, con il mandato politico. I servizi cambiano: come coordinatori dobbiamo essere in grado di costruire percorsi formativi per gli educatori e per noi stessi capaci di dare una risposta qualitativamente e educativamente adeguata e positiva all'interno anche di nuovi servizi.

Presupposto del lavoro del coordinatore è garantire l'operatività nel gruppo e la capacità di lavorare all'interno di esso con un ruolo di formatore.

Altro principio assolutamente interessante espresso da Laura è stato in relazione alla continuità e discontinuità dell'esperienza del coordinatore: il coordinatore in quanto artefice, costruttore, co-costruttore come vogliamo dire, di un processo, sa gestire il cambiamento, ma sa anche garantire la continuità dell'esperienza, e spesso anche la biografia dei coordinatori è espressione di un processo che si manifesta nelle sue diverse fasi.

Anche i coordinatori hanno bisogno di formazione: chi fa formazione, chi sta nel gruppo, ha bisogno di formazione che per i coordinatori ha diversi nuclei rilevanti e pregnanti.

Lo studio, l'approccio individuale allo studio, rimane comunque uno dei primi aspetti e uno dei fondamenti della capacità di formazione, che è soprattutto saper leggere il dibattito scientifico culturale attuale sull'infanzia.

Ha richiamato poi fortemente il compito di esprimere percorsi educativi intenzionali, espliciti, da proporre agli altri; la capacità di avere rapporti con le istituzioni, le proprie istituzioni e le altre; il bisogno di conoscere il procedimento amministrativo che complessivamente avviene, anche se non necessariamente di saperlo fare; la capacità ancora di capire le linee e gli obiettivi politici; il possesso di una solida cultura dell'infanzia che, orientata ovviamente al benessere dei bambini attraverso un'alta professionalità degli educatori e una loro forte identità, aiuti a comprendere la cultura dei bambini e il loro modo di esprimere il proprio mondo.

Un altro riferimento per la formazione è la capacità di lavorare nel gruppo, nel senso di conduzione del gruppo, di competenza comunicativo-relazionale - richiamata come competenza trasversale in tutti i gruppi - e una grande attenzione al lavoro di cura con i bambini, considerato come valore alto all'interno dei servizi educativi e in cui stanno conoscenza e relazione con bambini e con famiglie.

A queste suggestioni sono seguiti diversi interventi.

Alcuni hanno ribadito come oggi occorrono occhi nuovi per leggere la complessità del sociale in relazione ai bambini e alle famiglie, ai servizi, alla loro organizzazione e anche all'evoluzione nella storia professionale degli educatori,

nell'ambito appunto di servizi che cambiano.

L'aggiornamento delle competenze dei coordinatori deve muoversi nella direzione di acquisire nuovi saperi, capaci di ricostruire significati e di organizzare e riorganizzare contesti, mantenendo sempre presente quella dimensione di trasversalità della competenza relazionale, comunicativa, che è essenziale per fare circolare esperienze, comunicazioni, informazioni e riflessioni nel gruppo e nei gruppi.

Occorre anche del tempo da dedicare a sé e al proprio lavoro, dimensione richiamata da parecchi colleghi. Ma chi si occupa della formazione dei pedagogisti? Noi ci prendiamo carico di quella degli educatori, degli insegnanti e di percorsi socio-educativi, ma per noi? E ancora, quale rapporto con la ricerca e con le sedi di produzione della cultura?

È stata rilanciata fortemente l'esigenza di rapporto con l'Università per rafforzare l'identità dei percorsi educativi di chi oggi è già dentro i servizi, ma anche di chi lo sarà nel futuro; la Prof.ssa Mariagrazia Contini è stata presente nel nostro gruppo e nel suo intervento sicuramente darà risposte su questo versante.

Lorenzo Campioni, che ha partecipato al nostro lavoro, ha ripreso la L. R. n.1/2000 come riferimento che dà centralità al ruolo del coordinatore pedagogico e alla sua formazione permanente indicando diversi punti di forza: 1) il coordinamento pedagogico provinciale - richiamato in diversi passaggi - come sede di scambio, di formazione comune, di rapporto con i coordinatori di altre realtà territoriali, di altri soggetti istituzionali, la FISM, il privato. A questo proposito il collega della FISM che è intervenuto ha ribadito appunto questa assunzione di responsabilità nell'ambito delle attività all'interno della scuola e del coordinamento; 2) la documentazione come ricostruzione di memoria, di identità, di capacità, di progettualità; 3) il rapporto con l'Università auspicata e ribadita per riattivare ricerca e progetti di ricerca-azione nell'ambito di esperienze concrete, rilanciando anche l'esigenza e la possibilità di tesi di laurea nei servizi, in particolare in quelli sperimentali; 4) incontri seminari come questo che stiamo vivendo quali occasioni importanti e forti di formazione.

Altri contributi importanti sono stati dati da alcuni colleghi, soprattutto dei Comuni piccoli, che hanno ribadito e sottolineato la fatica del quotidiano e il conseguente rischio che la sua gestione tolga risorse alla riflessione, alla progettazione, alla propria formazione. Hanno richiamato l'esigenza di un collegamento con realtà più forti e di una comunicazione e costruzione comune anche di percorsi formativi qualificati per sé e per gli educatori.

Il rapporto con la politica è stato un tema molto sentito nell'ambito del gruppo.

Si è ribadito che, nel rapporto fra tecnico e politico, il tecnico ha autorevolezza se sa darsi competenze alte sulla cultura dell'infanzia divenendo un

interlocutore valido e riconosciuto.

Si è riconosciuti se si è significativi e si è significativi se si sa fare una proposta alta e qualificata. Alcuni coordinatori giovani hanno evidenziato che spesso è più difficile per loro che non hanno ancora una storia, essere accreditati dal politico e nell'ambito dell'istituzione e che è più difficile ancora una volta nel Comune piccolo dove spesso il coordinatore è uno solo. La risposta non è tanto del singolo, ma nella forza e nell'identità del gruppo e del lavoro pedagogico che si svolge.

I rappresentanti dei Comuni grandi e quelli dei piccoli si sono confrontati poi sul tipo di rapporto con il politico, perché effettivamente le modalità sono diversificate.

Spesso, appunto, nei Comuni piccoli c'è un unico coordinatore, mentre in quelli grandi c'è un'équipe e questo fatto da solo dà forza e identità al gruppo e al progetto. Ma soprattutto il rapporto con il politico per i colleghi dei Comuni piccoli è più diretto, meno mediato dalla dirigenza e da una struttura che si articola su diversi piani e questa contiguità e immediatezza pone qualche volta dei problemi. Altri invece hanno riconosciuto nel rapporto diretto una risorsa e un'esplicitazione più immediata e chiara delle richieste a loro rivolte. Occorre una forte identità del lavoro e del gruppo pedagogico per dare al proprio operare una precisa intenzionalità pedagogica e una capacità progettuale forte nel rapporto dentro e fuori dalla propria istituzione con cui il sociale e la politica debbano misurarsi e fare scelte. In base appunto a questa intenzionalità, è possibile chiedere anche agli altri di fare delle scelte.

In sintesi, brevissimamente, il coordinamento è visto come mediatore fra il mandato politico e la progettualità educativa della città, fra il servizio in senso centrale, questo soprattutto nei Comuni grandi, e i servizi sul territorio, fra i servizi educativi e l'utenza, che è rappresentata dai cittadini piccoli, i bambini e le bambine, e i cittadini grandi, le famiglie, che usano i servizi.

Altra funzione è quella di sostegno all'azione degli educatori: è importante la cura, come coordinatori, nei confronti di chi svolge nella quotidianità compiti di cura, con un'azione di accompagnamento, come è stata definita da alcuni, che può avvenire dentro i servizi educativi, ma può trovare anche altre modalità di esprimersi, fra cui sicuramente la formazione.

Va riconosciuta ancora al coordinatore l'acquisizione di una più elevata consapevolezza pedagogica, l'intenzionalità dell'agire pedagogico rispetto agli obiettivi, l'autonomia come elaborazione autonoma e quindi presupposto di costruzione dell'identità.

Ma, allora, rispetto alla nostra formazione, chi legge i nostri bisogni oltre a noi stessi, e in quali ambiti oltre a questi momenti?

Le occasioni come questa del Seminario sono una sorta di metacontesto in cui ci mettiamo in gioco, leggiamo i nostri singoli contesti, pensiamo a una

loro riorganizzazione per costruire un'azione di ricerca e di cambiamento e tentiamo di mettere in campo delle risorse capaci di sviluppare e valorizzare le nostre esperienze personali, i nostri saperi professionali. Ma ciò avviene anche nell'esperienza che quotidianamente facciamo, nell'équipe di coordinamento pedagogico, nel lavoro con i servizi educativi.

Quest'azione di scambio, di confronto, di individuazione e di autoanalisi dei nostri bisogni ha trovato occasione negli scambi pedagogici e nel tavolo dei coordinamenti pedagogici provinciali. Auspichiamo che, in momenti sempre più ravvicinati, si possano avere opportunità di crescita e di valorizzazione professionale per tutti noi nelle sedi, appunto, dei coordinamenti pedagogici provinciali, ma anche in occasioni formative promosse dalle Regione e in rapporti da riprendere in modo permanente e stretto con l'Università.

CONCLUSIONI DEI LAVORI DI GRUPPO

Chiuderei questa carrellata di sintesi, leggendovi due parole di R. Nahman: "La vera domanda - noi siamo partiti in qualche modo dà delle domande - la vera domanda non aspetta risposta e se c'è una risposta questa non esaurisce la domanda e nel caso vi mettesse fine, essa non mette fine all'attesa che è la domanda della domanda. Ogni risposta deve riprendere in essa l'essenza della domanda, che non sarà mai spenta da chi vi risponderà".

Credo che abbiamo avuto un esempio di come ci si sia potuti calare nelle domande, ma al tempo stesso anche l'avviso di non ritenere di avere esaurito con queste risposte l'esito delle domande stesse.

Tratto da un intervento di Mauro Cervellati* a conclusione dei report dei lavori di gruppo.

*Pedagogista - Coordinatore dei lavori del 17 ottobre

TAVOLA ROTONDA
LA PERCEZIONE DEL RUOLO DEL
COORDINATORE NELLA RETE DEL
SISTEMA SOCIO-EDUCATIVO

Coordina Mauro Cervellati

Mariagrazia Contini*

La percezione del ruolo del coordinatore nella rete del sistema socio-educativo

Voglio ringraziare Sandra Benedetti e Lorenzo Campioni, non per avermi invitato a partecipare alla tavola rotonda (questo è abbastanza frequente, fa parte degli impegni connessi al mio ruolo), ma per avermi proposto di assistere alle attività di questo Seminario dall'inizio alla fine. Sono qui da ieri mattina e ciò mi ha permesso di vivere un'esperienza formativa molto interessante: ho avuto l'opportunità di sperimentare dimensioni di ascolto non condizionate dall'urgenza (o anche solo dall'esigenza), di una risposta immediata e di confrontarmi anche con problemi non sempre e del tutto riconducibili ai miei tradizionali ambiti scientifico-professionali: questo ha comportato, in alcuni momenti, una certa dose di decentramento da me stessa, dalle cose a cui penso più abitualmente, dai linguaggi e dalle categorie che mi sono familiari e che rischio di dare per scontati.

Tutti noi, per il fatto stesso di essere pedagogisti e di essere spesso interpellati in qualità di esperti, siamo accomunati dal fatto che, mentre ascoltiamo ci sentiamo chiamati ad elaborare subito una risposta: è un problema conseguente alla nostra posizione di ruolo e di servizio che ci costringe a relazionarci con interlocutori che si aspettano da parte nostra reazioni immediate o, comunque, molto rapide e con i quali la disponibilità a forme d'ascolto più mediate e prolungate nel tempo è, spesso, tutta da costruire. E, con questo, vorrei lanciarvi la mia prima provocazione (poiché il compito che mi è stato assegnato è di portare delle provocazioni): ascoltare senza questa preoccupazione è *un altro ascolto*, ed è un'esperienza formativa che consiglio a me e a voi!

La seconda provocazione è scherzosa. Sentendo l'altissimo livello delle relazioni che si sono succedute in queste due giornate e prendendo atto delle

*Docente Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna e Presidente del CDL Scienze della Formazione Primaria

enormi competenze e capacità di analisi che il coordinatore pedagogico ha acquisito, mi sono chiesta: sono davvero tanti anni che non c'è collaborazione con l'Università? Se sì, siamo sicuri allora di voler, davvero, mettere in piedi di nuovo questa collaborazione? Forse non sarebbe male se fra dieci anni Sandra Benedetti, nella sua nuova e sempre splendida relazione, invece di dire (come ieri mattina ha fatto) che già nel 1993 Bertolini auspicava un rapporto intensissimo di collaborazione tra Università, servizi e coordinatori pedagogici, dicesse che, nel 2003, è intervenuta Mariagrazia Contini, dichiarando che non collaborare, forse, vi fa bene. Dico questo perché ciò che emerge da questo seminario è che siete degli splendidi ricercatori e può darsi che lo sareste diventati di meno se aveste avuto rapporti intensi e continuativi con coloro che hanno istituzionalmente il ruolo di esserlo. È una battuta scherzosa, ma non troppo, riflettiamoci e ragioniamoci sopra.

Il livello di approfondimento da voi raggiunto sul piano dell'analisi del ruolo, delle funzioni, dei compiti e dell'identità del coordinatore pedagogico, è veramente notevole: avete sviluppato una capacità autoriflessiva impressionante per chi vi ascolta dal di fuori. È positivo e confortante che questo accada, perché offre ampie garanzie in merito al quoziente di consapevolezza e di lucidità che accompagna il vostro agire professionale: fattore di importanza non trascurabile in nessun caso, ma particolarmente rilevante nel vostro, data la complessità del ruolo da voi ricoperto. Sollecitiamo sempre il valore della consapevolezza in chi ha compiti educativi: quando c'è, e c'è in questa misura, veramente si rimane colpiti.

Per questo motivo non mi soffermo sull'analisi del ruolo, della funzione, dei compiti del coordinatore pedagogico; avevo riflettuto e cercato di pensare anche in questi termini, ma quello che ho sentito è più che sufficiente e non aggiungerei niente di nuovo.

Le mie riflessioni muovono allora dal riconoscimento di una complessità che, più volte, in questi giorni, e in tanti modi diversi, è stata espressa in termini di complessità sistemica: Morin dice che la complessità ha proprio questa caratteristica, che contemporaneamente si connota di ricchezza e di problematicità, se non c'è la prima non è possibile neppure la seconda, e viceversa; l'una e l'altra sono indissolubilmente intrecciate.

La ricchezza è stata espressa in grande misura, e, così, anche la problematicità. Su quest'ultima, però, ritengo opportuno portarvi il mio contributo, offrendovi chiavi interpretative e prospettandovi percorsi possibili di superamento che vi aiutino a viverla e a rappresentarvela anche come risorsa.

Comincerei, allora, dall'analisi dei rischi che il momento di problematicità si porta dietro in relazione all'esercizio del vostro ruolo professionale e noterete che alcune cose da me pensate si intrecciano ad altre da voi dette.

1. Elementi di problematicità e ruolo del coordinatore pedagogico

1. a. Rischio di burocratizzazione

Le esigenze di organizzazione, di efficienza, di delineazione di criteri, la capacità di verifica della qualità del lavoro, se e quando hanno il sopravvento, comportano un primo rischio di appiattimento, di impoverimento della figura e del ruolo del coordinatore, con prevedibili conseguenze di un suo irrigidirsi e snaturarsi fino ad assumere, appunto, i connotati del burocrate. A questo assimilerei anche quello legato a una troppo marcata identificazione con modelli istituzionali consolidati.

Mi spiego. Per valorizzare la coesione fra sociale e educativo, il coordinatore, muovendo dal riferimento a modelli privilegiati, che sono in genere i servizi pubblici a gestione diretta da cui proviene e in cui è impegnato, dovrebbe tendere all'ottimizzazione di quelli esistenti, ma aprirsi anche alla sperimentazione di altri innovativi. Invece, l'adesione-identificazione con questi modelli istituzionali consolidati e il continuo richiamo ad essi, da parte dell'apparato amministrativo e politico, può condizionare le sue capacità di ascolto e di risposta. È così, ad esempio, nel rapporto con le famiglie, possono nascere problemi che il servizio non è, organizzativamente, in grado di gestire e sui quali la stessa capacità di ascolto empatico del coordinatore pedagogico può risultare inibita, quando presupponga le legittimazione di modelli eterogenei rispetto a quelli veicolati dall'istituzione.

1. b. Rischio di "schizofrenia" dei ruoli

Il coordinatore pedagogico, da un lato è chiamato ad un ruolo di sostegno sul piano pedagogico, ad entrare nel gioco delle dinamiche relazionali all'interno dell'équipe, a intervenire sugli stili educative, sulla progettualità pedagogica, dall'altro deve svolgere funzioni che lo identificano e lo rappresentano come controllore, teso a verificare e a valutare il mantenimento degli standard qualitativi.

Nel primo caso deve cogliere domande, suscitare bisogni, prefigurare obiettivi che nel secondo deve commisurare anche a requisiti di compatibilità istituzionale e non solo di significatività pedagogica.

Il tasso di normatività e prescrittività implicito nel suo essere figura di garanzia dell'identità istituzionale di un servizio può entrare in conflitto con l'esigenza di dimensionare i suoi interventi pedagogici sulle esigenze del contesto in cui opera.

1. c. Rischio di "scivolamento" del ruolo

È frequente quando il condizionamento da parte politico-amministrativa finisce per deprimere la sua funzione di mediatore culturale e sociale, in particolare in relazione all'emergere dei conflitti.

A quel punto, anziché fungere da antenna che percepisce conflitti, rendendosi il portavoce, favorendone l'acquisizione di consapevolezza da parte de-

gli apparati, diventa quello che deve oliare il conflitto, sopirlo, renderlo il meno offensivo possibile, anche a costo, appunto, di azzerarne gli elementi più positivi che potrebbero portare a una maggiore comunicazione, all'espressione dei bisogni, all'apertura e al cambiamento.

1. d. Rischio di oscillazione tra deliri di onnipotenza e sensi di inadeguatezza

È normale che torni, a più riprese, questa riflessione sul delirio di onnipotenza, proprio perché si tratta di un ruolo complesso, con *troppe* funzioni, compiti, richieste da tutti gli altri attori del sistema e nei confronti del quale viene espresso un eccesso d'aspettative; la volontà di corrispondervi comporta sicuramente questo vissuto.

Il coordinatore svolge funzioni di formatore, ma non è prevista una formazione permanente, continua per lui - è molto richiesta, ho sentito, ma non è prevista - decisa e svolta per lui in termini istituzionali.

Così mentre viene percepito e sente di dover essere percepito come professionista competente, e sappiamo quanto sia a tutto raggio la competenza che gli è richiesta, può dover fare i conti con i propri nodi irrisolti, con i propri bisogni di sostegno, di confronto, di condivisione, che possono rimanere senza interlocutori, senza possibilità di risposta.

Ciò risulta, a maggior ragione, paradossale in una situazione in cui egli si configura come crocevia di problemi e di possibili contraddizioni, nella quale tutti gli chiedono di far quadrare i cerchi, riconoscendogliene dunque anche le capacità, ma esprimendo nei suoi confronti sentimenti di rabbia e delusione, quando ciò non accade.

2. Verso il superamento della problematicità: il possibile, l'empowerment, l'utopia

Come tentare di dipanare la problematicità implicita in questi rischi?

Parto proponendovi alcune suggestioni, alcuni suggerimenti, che provengono dalla teoria dell'empowerment: mi collego, nello specifico, ad alcuni studi e ad alcune ricerche, compiute all'Università di Padova dagli psicologi di comunità, che mi hanno coinvolta, perché alcune categorie da loro individuate sono assimilabili e presentano delle assonanze con altre, altrettanto forti, della prospettiva pedagogica, il problematicismo pedagogico, al cui interno mi muovo insieme ai miei collaboratori, sulle orme di Giovanni Maria Bertin.

Fra queste categorie un posto centrale è occupato da quella del possibile. Richiama chi esercita professioni così impegnative a divenire consapevole del fatto che tutti possono tendere delle trappole, che lo stesso coordinatore pedagogico può essere parte attiva nella creazione di trappole tesi a stesso o al mondo. La prima trappola, in questa direzione, può essere individuata nella tendenza a corrispondere a un "dover essere" che si ispira a livelli troppo

elevati di impegno. Per contrastare questa tendenza, occorre uscire dalla categoria della necessità, per affacciarsi all'orizzonte della possibilità: laddove gli altri fanno vedere trappole necessitanti, bisogna cercare di intravedere e di fare intravedere, invece, orizzonti di possibilità. Questo elemento gioca un ruolo importante nella prospettiva pedagogica del problematicismo, poiché essa ritiene che ogni intervento educativo debba, innanzitutto, responsabilizzare i soggetti a scegliere, sì da renderli capaci di confrontarsi con un quadro complesso e controverso di opportunità e di possibilità, tali da non indurre mai a dare per scontata e a considerare come irreversibile la scelta compiuta. Quindi, dicevo, il possibile, la complessità, il protagonismo esistenziale: valori che possono radicalizzare le dimensioni della scelta e della responsabilità portandole a inoltrarsi nei territori ancora inesplorati dell'utopia. Non è scontato, credo, questo collegamento fra l'esercizio di un ruolo professionale, anche coraggioso, come quello del coordinatore pedagogico e l'utopia: esso prefigura, infatti, direzioni d'impegno e d'esperienza tali per cui, anche laddove l'irrigidirsi dei conflitti, la cristallizzazione dei ruoli, dei giochi di potere, il riproporsi continuo di intoppi e lungaggini burocratiche dovessero favorire rappresentazioni claustrofobiche e demotivanti del proprio agire professionale, il coordinatore pedagogico conserverebbe tuttavia la capacità di qualificarsi non solo come educatore, ma anche come operatore sociale, in grado di intravedere e delineare ulteriori strade e possibilità, suscettibili di favorire il cambiamento.

Heidegger diceva che, se pure siamo gettati nel mondo ed apparteniamo ad una certa condizione, il "come se" della nostra "gettatezza", per fortuna, lo possiamo decidere anche noi, sviluppando forme di protagonismo esistenziale che, oltre agli elementi di responsabilità, di lucidità critica, capacità di scelta, già indicati, possono muoversi anche in direzione di fantasia, creatività e capacità di divertirsi. È così che, per non appiattirsi sull'esistente, per non risolversi negli aspetti più normativi del suo ruolo, il coordinatore dovrebbe affiancare alla categoria del bisogno quelle del desiderio e del sogno e prospettare a se stesso e ai propri interlocutori obiettivi anche utopici, in linea col principio che l'utopia in fondo è solo il possibile di domani.

Se il contesto lo consentisse, queste riflessioni sulla prospettiva problematicista e su quella dell'empowerment potrebbero suscitare analisi di ben altro spessore; purtroppo, la sede non mi consente di entrare nel merito. Mi limito, allora, dopo aver enucleato pochi ed elementari punti di contatto fra queste due prospettive, ad evidenziarne anche un elemento di fondamentale irriducibilità e non condivisione: mi riferisco all'accentuazione che nell'empowerment si fa del compito del coordinatore, o dell'operatore sociale, in termini così radicalmente soggettivi, da alludere a possibili dimensioni di titanismo nell'impegno con cui il soggetto persegue i propri obiettivi di cambiamento. Accentuazione, questa, che se può risultare, sempre, tendenzial-

mente inadeguata e inopportuna, sarebbe, a dir poco, ridondante nei confronti di un profilo professionale come il vostro che già si fa carico dell'universo, figurarsi, a quel punto, cos'altro dovrebbe fare!

Su questa linea interpretativa, c'è un altro rischio, un po' paradossale, ma molto interessante, implicito tra le pieghe di questo messaggio positivo che invita ad uscire dalle trappole, a divertirsi e a sognare. Il rischio è che il singolo coordinatore finisca per dipendere dai risvolti e dalle pieghe di questo messaggio e che si senta talmente impegnato a farsi carico della sua realizzazione, da sentirsi in colpa qualora il risultato venisse conseguito solo in parte: il paradosso sarebbe quello di indurlo a vivere come un compito i sentimenti e le possibili dimensioni di felicità connesse all'esercizio del proprio ruolo professionale, compito, per di più, considerato, ingenuamente, come realizzabile grazie all'esclusivo ricorso alla propria volontà.

3. Una formazione continua per disseminare e condividere progetti

Volendo preservare al coordinatore il diritto, e non il dovere, di svolgere il suo compito professionale anche con fantasia, passione e allegria, la mia proposta si può articolare in questi termini: uscire dal perimetro della solitudine, sfuggendo alla convinzione/trappola che l'agire da solo, l'impegnarsi a far quadrare il cerchio da solo, coincida con l'assolvere al proprio dovere o con il detenere e l'esercitare un qualche potere.

In questo senso, già l'istituzione dei coordinamenti pedagogici provinciali costituisce un passo importante, perché permette un primo livello di confronto e di condivisione.

Detto questo, il potere che serve al coordinatore - e questo è un altro aspetto che mi sta molto a cuore sottolineare e che può rendere più produttivo e soddisfacente il suo lavoro - aumenta a livello quantitativo e qualitativo se si dissemina, se coinvolge un numero vasto di soggetti sociali.

3. a. L'empowerment sociale

Quindi, mentre sono contraria a una teoria dell'empowerment soggettivo, trovo molto interessanti prospettive di empowerment sociale, tali per cui l'intervento del Coordinatore provoca reazioni a catena, si dissemina, appunto, e si allarga per cerchi concentrici, facendo sì che non sia mai solo: attore in mezzo ad altri attori, è sempre insieme ad altri e cura, ad esempio, le relazioni con gli operatori dei servizi, con le famiglie, partecipando alla elaborazione di scelte che gli consentono di condividere con essi la responsabilità del progetto, le difficoltà del costruire, la soddisfazione di realizzare gli obiettivi. Anche le domande altrui e le altrui proposte possono contenere *tanto* di propositivo, di desiderante, di allegro e creativo, di utopico. Non è prerogativa del coordinatore produrre tutto questo, la sua è quella di ascoltare, raccogliere, valorizzare, fare in modo che tanta ricchezza non venga dispersa, né

dissipata.

È con quegli interlocutori, insieme a loro in un rapporto solidale e direi complice sul piano educativo, anziché guardingo e prescrittivo, che il coordinatore può dimostrare agli apparati politici e amministrativi, che è possibile instaurare con i cittadini un dialogo su basi diverse da quelle abitualmente praticate dalla politica e far funzionare i servizi come luogo di aggregazione sociale in cui, ad esempio, i genitori si confrontino fra di loro e con le istituzioni, non tanto come genitori di un singolo bambino più o meno problematico o ben inserito, ma anche innanzitutto come cittadini. È così che il coordinatore pedagogico diventa organizzatore di forme e processi di aggregazione sociale e di contesti.

3. b. La formazione continua

Affinché questi obiettivi si rendano pensabili e perseguibili al di fuori di una logica di titanismo solitario, occorre provvedere, oltre alla formazione iniziale, a una formazione continua.

Anche questo è stato detto, non dico niente di nuovo, però sottolineo molto questa esigenza di un piano di formazione continua che non deve esaurirsi in autoformazione né coincidere semplicemente con percorsi che ciascuno fa per conto proprio, magari pagandoseli in prima persona e realizzandoli in tempi che dovrebbero essere dedicati alla famiglia, ai figli, al partner o a qualche altro interesse: trovo positivo che qualcuno nel gruppo abbia posto come problema quello per cui la qualificazione della propria identità professionale passa anche attraverso il riconoscimento e la valorizzazione di un tempo "altro", non immediatamente riconducibile ai problemi e agli impegni di lavoro. La formazione deve inserirsi all'interno del tempo di lavoro e non nei suoi tempi residuali.

La formazione dei coordinatori deve vertere, ovviamente, sul consolidamento delle competenze tecniche, questo è chiaro, ma non solo. Come per tutte le professioni di tipo educativo occorre una competenza in più che consiste nell'arricchimento e nella maturazione continua della propria personalità.

Va prevista allora la formazione in gruppi di pari, perché anche il coordinatore - come altri professionisti - è più abituato a vivere relazioni di tipo asimmetrico in cui di volta in volta è chiamato a giocare un ruolo up o down (sopra o sotto) e meno quello paritario in cui sperimentarsi proprio sul piano della comunicazione, dei feedback, esercitarsi all'ascolto e al confronto, imparare ad entrare in rapporto con le proprie emozioni e con quelle degli altri, a chiamarle per nome, a metterle in discorso e a conoscere la propria conoscenza per smascherare possibili stereotipi, rigidità, pregiudizi e guadagnare quozienti di flessibilità e capacità di decentramento.

Voglio dire ancora due cose che riguardano la formazione: da un lato sottolinearne i suoi aspetti più tecnici, di arricchimento e maturazione anche del-

l'umanità del coordinatore, perché non si può prescindere da questo, e dall'altro privilegiarne anche quelli squisitamente teorici, di saperi che non siano già dati e immediatamente vicini a lui.

Voi avete ragionato moltissimo del luogo dove agite, del ruolo, dei soggetti a cui vi rapportate e questa autoriflessività va benissimo, credo però che sia giunto il tempo di allargare l'orizzonte.

3. c. "Lontano dalla pratica"

Quando facevo formazione con insegnanti, operatori o genitori, accadeva spesso che mi dicessero che tutto ciò che proponevo era bellissimo, ma anche *così teorico e lontano dalla pratica*, e che è quest'ultima ad imporsi con i suoi tempi, le sue esigenze e le sue ragioni, perché tutti i giorni siamo legati a un'operatività che ha bisogno di svolgersi. È vero, indubbiamente bisogna prestare molta attenzione agli eventi e agli accadimenti quotidiani, ma è necessario prestarne altrettanta a tutto ciò che risulta un po' lontano, dissonante rispetto a ciò che sappiamo già, che è divergente e ci spiazzava o anche solo ci fa incontrare con saperi in parte o del tutto sconosciuti, con linguaggi altri, con categorie diverse, che facciamo fatica a comprendere e ci impediscono di agire, perché abbiamo bisogno di tempo per pensare e per elaborare nuove forme di comprensione. Ebbene, anche tutto questo serve, può servire molto, nel senso che dà ossigeno anche all'azione in cui già si è, quotidianamente, impegnati, così come alla percezione del proprio ruolo e di sé come soggetti.

3. d. La collaborazione con l'Università

L'Università credo che in realtà ci debba essere, il fatto stesso che io sia qui corrisponde ad una precisa direzione d'impegno, per la quale ho lottato in prima persona: voi siete il nostro fiore all'occhiello, quando pensiamo alle punte più alte della professione pedagogica, abbiamo in mente voi, quindi vi siamo molto grati dell'impegno con cui corrispondete al vostro compito professionale.

Anche voi forse siete legati a noi, per lo meno in senso storico, essendovi, quasi tutti, laureati presso l'Ateneo bolognese. Allora, è necessario prestare attenzione al rischio di tornare dai primi maestri: andare all'Università non significa rimettersi in contatto, necessariamente, con quelli che si sono già conosciuti, perché si avrebbe, in molti casi, un senso di déjà vu. Ci sono altri, i giovani, altre discipline, altre sedi, c'è una ricerca che va avanti in un modo che può essere interessante.

Ieri Campioni lamentava che l'Università non fa più ricerca nei nidi.

Forse è vero, l'Università di Bologna l'ha fatta molto nei primi anni, c'era uno stato aurorale che ha coinciso con quello di nascita dei servizi, che ha visti i nostri stessi Maestri entrare al loro interno con l'umiltà e il rigore degli studiosi. È indubbio che quella fase, ormai lontana nel tempo, si sia conclusa; l'Università, tuttavia, non è tornata, nel frattempo, semplicemente dentro i confini

dell'accademia, come i servizi venivano espandendosi e sperimentando identità nuove e complesse, così l'Università si confrontava con problemi nuovi, legati, ad esempio, all'organizzazione del tirocinio e alla costruzione di percorsi professionalizzanti.

Adesso, forse, perché Università e servizi tornino ad avere comunicazioni più dirette e ravvicinate, è necessario che si ristabilisca una consuetudine al dialogo e all'ascolto reciproco, che l'una e gli altri siano in grado di stimolarsi e sollecitarsi reciprocamente, che anche i servizi ritrovino elementi di auroralità. Il rapporto instaurato con il regime di convenzione che si è stabilito tra l'Università di Bologna e la Regione Emilia-Romagna muove in questa direzione: prevede la collaborazione proprio sul piano di un agire che però parte dai progetti (di tirocinio per esempio) e che, per questo, può risultare arricchente per entrambi e renderci partecipi di un'azione che è nutrita anche di saperi, di teorie e di obiettivi comuni.

3. e. Orizzonti di ricerca

Un'ultima riflessione. Due anni fa, ho organizzato un convegno sull'infanzia, "Contesti d'infanzia nella globalizzazione", e penso che anche per voi, per il lavoro che fate e per i vostri servizi, ragionare sulla globalizzazione possa essere veramente fare ricerca e avere un valore significativo.

Allora se non facciamo ricerca all'interno dei servizi, ma sulla globalizzazione, forse ci possiamo incrociare lo stesso, perché come dice Giddens, la globalizzazione non riguarda solo i mercati e l'informazione, ma la vita quotidiana di ciascuno di noi e quindi anche la vita dei nostri bambini e quella dei servizi. Possiamo imparare ad incrociarci anche su territori, sui quali non eravamo abituati a muoverci, uscendo dalle stereotipie della nostra storia che ci indurrebbe a ripetere determinati percorsi.

Voglio chiudere leggendovi una frase che mi è piaciuta, mi ha provocato e desidero dividerla con voi.

Si tratta di un'intervista a Gilberto Gil, Ministro della Cultura del Governo Brasiliano di Lula, che parla di culture e di politica, del tempo storico nel quale siamo catapultati e di una possibile dimensione dell'impegno politico, che può essere tale solo nella misura in cui è autenticamente, radicalmente nostro, sino a dispiegarsi anche sul piano etico ed educativo: "Il nichilismo, il contestazionismo cronico, la fobia per lo Stato rimangono alle nostre spalle. L'attuale epoca mondiale ci invita a rivalorizzare, a reinventare una dimensione politica dell'esistenza umana. L'ideologia neoliberale, l'ideologia della globalizzazione, vuol farci credere che non c'è niente che possiamo fare, ma ciò è fondamentalmente falso. Disseminiamo progetti che rompano con queste egemonie ideologiche, per noi la tela del nostro lavoro è immaginare e proporre la creazione di nuovi mondi, lanciare segni di libertà e di utopia per tutti. Per questo dobbiamo piantare il seme della critica, della trasformazione

e del sogno, nell'economia, nelle conferenze, negli spettacoli, nella tv, in Internet" - e io aggiungo - nei servizi, all'Università, in mezzo a tutti noi.

Arrigo Albini*

Intervenire in questo convegno mi fa estremamente piacere, ma mi crea anche enorme difficoltà. È un piacere perché nella mia vita ho svolto per poco meno di trent'anni l'attività di docente, di professore nella scuola e quella di volontario all'interno dell'Associazione Scout, e quindi queste tematiche mi coinvolgono direttamente da sempre. Adesso le sento ancora di più, ma nell'ottica completamente diversa dell'Amministratore.

Qui sta l'aspetto difficile, perché se per Mariagrazia Contini il fatto di partecipare a queste due giornate è stato, come del resto per tutti noi, un piacere notevole e un arricchimento, ma soprattutto non è risultato stressante perché alle tante domande non c'era bisogno di risposte immediate, purtroppo per me è esattamente l'inverso, in quanto mi trovo di fronte, come Amministratore, a situazioni e a problematiche che richiedono di trovare delle soluzioni il più rapidamente possibile.

Vi do semplicemente un dato che si riferisce alla mia esperienza: Rimini è l'ultima in graduatoria a livello di Capoluoghi di Provincia dell'Emilia-Romagna per quanto riguarda la disponibilità di posti nei servizi per la prima infanzia 0-3 anni, e questo naturalmente ci crea dei bisogni e delle necessità che, come dicevo, esigono risposte forti, urgenti, serie e anche di qualità.

Se partiamo dal presupposto che il bambino appena nato acquisisce tutti i diritti di cittadino e di cittadinanza, avere un servizio che fin dai primi mesi di vita possa supportare nel quotidiano l'attività della famiglia di appartenenza è uno dei suoi primi diritti e sicuramente di estrema importanza.

Rimini purtroppo, o per fortuna, ha subito negli anni una trasformazione. Nel passato era una realtà territoriale caratterizzata da economie familiari supportate dall'attività stagionale delle madri che poi nel periodo invernale non lavoravano, per cui ci si trovava di fronte a una domanda di servizio 0-3 complessivamente modesta, alla quale era abbastanza facile dare delle risposte.

*Assessore Istruzione e Università – Comune di Rimini

Nell'ultimo decennio si è verificato un cambiamento radicale: da una parte sempre più spesso entrambi i genitori lavorano, dall'altra si è sviluppata un'altra concezione, un'altra valutazione dei servizi per la prima infanzia. Infatti, se una volta venivano considerati prevalentemente, forse in modo improprio anche rispetto al servizio di allora, come dei luoghi dove poter collocare il proprio figlio in un'ottica assistenziale o di baby-sitteraggio, oggi, invece, sono ritenuti una necessità, da molti genitori che vedono nel nido una risposta importante alle prime esigenze fondamentali di socializzazione dei propri figli. Va aggiunto il fatto che sono aumentate in modo considerevole le famiglie immigrate, sia provenienti da altre parti del territorio nazionale, sia extracomunitarie, famiglie a cui manca quel supporto parentale fondamentale che garantiva appunto nei decenni passati l'assistenza al bambino nei primi mesi di vita e nella prima infanzia. Allora solitamente si decideva di trovare delle soluzioni per tenerlo a casa fino ai tre anni e inserirlo in seguito nella scuola dell'infanzia. Adesso non è più così.

La dominanza dell'aspetto culturale e di scelta rispetto a quello di necessità è un dato molto positivo, bisogna però analizzare oggettivamente la situazione e trovare delle risposte. Questi sono obiettivi prettamente politici e amministrativi.

Ora vado a riferirmi al ruolo più specifico del coordinatore pedagogico da considerare in questo contesto come uno dei primi collaboratori di quei politici che operano nei settori dell'istruzione e delle politiche sociali, come colui che insieme a loro può leggere le situazioni e con loro entrare in sintonia e in simbiosi.

Ciò significa andare ad individuare dei passaggi e delle soluzioni, che sono, per fortuna già indicate e inserite nella L. R. n. 1/2000 della nostra Regione.

Dico per fortuna, perché precedentemente, viceversa, si andava per sperimentazioni e per tentativi, che poi hanno originato esperienze importanti e valide in varie realtà provinciali e regionali divenendo le basi per questa legge, che, chi si trova adesso nelle condizioni di dover recuperare una carenza consistente, ha la possibilità di utilizzare in tutte le sue sfaccettature.

Immediatamente, cioè appena si è avuta la possibilità di affrontare politicamente il problema, si è andati alla programmazione e progettazione di nuovi nidi, di cui però sappiamo quali sono i tempi e i modi di realizzazione.

Bisogna quindi, pensare anche ad altre soluzioni, ad altre tipologie e ad altri servizi integrativi e sperimentali, così come prevede appunto la L. R. n.1/2000.

In questo contesto va visto il ruolo del coordinamento pedagogico.

Nella realtà di Rimini l'offerta dei servizi per la prima infanzia è coperta prevalentemente dalla gestione diretta del Comune, con 460 posti, più un centinaio dai privati, con regolare autorizzazione al funzionamento.

Non è pensabile che la risposta possa venire soltanto dal pubblico per i tempi, i modi e la difficoltà di gestione. Sapete bene i problemi che abbiamo a livello di assunzioni, di bilancio e tutto il resto.

Bisogna entrare nell'ottica che questo è un cammino da fare insieme, che dopo tutto riproduce una fase storica già vissuta quaranta anni fa con le scuole dell'infanzia.

Mi pare di poter leggere, in base alla mia esperienza, la possibilità di lavorare insieme. Pensiamo da un punto di vista normativo all'importanza della L. 62 sulla parità scolastica, che ha portato ad individuare e a legittimare un servizio pubblico complessivo con diversi tipi di gestione. Devo riconoscere e dare merito a chi mi ha preceduto come Amministratore di aver stipulato convenzioni con le scuole paritarie, allora private, già negli anni precedenti alla L. 62. Ora abbiamo la possibilità di confermare questa linea di appoggio e di collaborazione importante in una realtà che vede per le scuole dell'infanzia, il 54% a gestione comunale e statale, con un 46% di scuole paritarie.

È fondamentale pensare a una situazione simile anche per lo 0 - 3, perché concretamente, obiettivamente, non ci sono le possibilità, né le risorse per fare altrimenti: basta considerare il poco o niente che ci arriva dallo Stato a livello di trasferimenti di risorse. Se negli anni passati c'erano dei contributi specifici, adesso non è più così.

Nella realtà di Rimini, che ha quasi la totalità dei servizi a gestione diretta, una sola figura non può gestire un'attività così complessa e quindi parliamo di coordinamento pedagogico, formato da quattro persone che speriamo possano aumentare in proporzione alla mole di lavoro di cui si devono far carico. Dico questo perché anche la stessa esperienza dell'educatrice domiciliare, che cerchiamo di lanciare come una possibilità che ci consentirebbe nell'immediato, almeno parzialmente come servizio integrativo sperimentale, di dare delle risposte, necessita, e lo abbiamo messo molto esplicitamente anche nel bando di assegnazione del progetto, di un lavoro impegnativo di preparazione, di controllo, di verifiche in itinere di quanto si vuole proporre.

Questo significa dare un carico ulteriore al coordinamento pedagogico che già è gravato da un lavoro notevolissimo e consistente, rivolto a circa 2.000 bambini in età 0-6 anni.

È un processo molto difficile e complesso.

L'altro compito estremamente importante all'interno della collaborazione fra il ruolo tecnico-pedagogico del coordinatore e quello più strettamente politico degli amministratori, è quello di avere la capacità come coordinamento pedagogico di leggere immediatamente situazioni e bisogni del territorio, che dovranno o potranno essere elementi per progettare nuove iniziative, nuove possibilità e nuove occasioni.

Ecco allora un obiettivo che a me sta molto a cuore e che stiamo cercando di

realizzare a livello di scuola elementare, di scuole medie, perché in quel caso è più facile: far sì che la struttura scuola sia luogo di incontro e di confronto oltre l'esperienza didattica. Cioè la scuola deve essere un luogo aperto a tutti i cittadini e non necessariamente riservato a quelli che hanno i figli che la frequentano. Pensiamo solo alle scuole di periferia, pedemontane, collinari, situate quindi in un territorio dove non ci sono luoghi di incontro e ambiti di riferimento.

La scuola deve non solo essere un contenitore, ma anche e soprattutto farsi promotrice di incontro fra i genitori, che sono poi anche i cittadini. È un altro aspetto molto importante e anche in questo caso il coordinamento pedagogico è il riferimento e l'osservatorio in grado di leggere meglio le situazioni.

Nella realtà di Rimini le domande aumentano con andamento iperbolico soprattutto negli asili nido: negli ultimi quattro anni da circa 450 sono passate a 820.

Abbiamo fatto di tutto come Amministrazione: in questo stesso periodo i posti disponibili sono cresciuti di oltre un terzo, quando nei precedenti dieci anni erano aumentati di 70 unità: però non è bastato, il divario si va ancora più allargando ed è sempre maggiore il numero di genitori con i propri figli in lista di attesa.

Ecco perché, dicevo, è impensabile poter trovare delle risposte da soli.

Mi permetto di dire che siamo contenti di una domanda così forte, perché rappresenta la risposta al nostro lavoro e sta a significare che il servizio offerto è di ottimo livello.

Questo risultato sicuramente è merito di chi direttamente ci lavora, pensiamo alle educatrici, ma anche di chi con le educatrici opera nei processi di formazione e di realizzazione dei progetti educativi, nelle verifiche di questi e nei confronti con le famiglie.

L'ultimo elemento, che praticamente ho già toccato, è che come coordinamento pedagogico, all'interno dei processi di formazione degli insegnanti e di cura delle situazioni particolari, si debba avere e trasmettere l'attenzione a rapportarsi con tutti i genitori.

Mi spiego meglio: il rapporto che le educatrici hanno con i bambini e le bambine all'interno del servizio è quotidiano ed immediato, ed è facile operare o lanciare dei messaggi importanti ai genitori nel loro cammino perché possano trovare risposte a problemi specifici legati alla crescita, alla formazione, all'educazione e alla socializzazione del proprio figlio.

Però come politico ho la preoccupazione di riuscire a rapportarmi con disponibilità nei confronti di tutti i genitori.

Dico questo perché durante la mia esperienza come educatore nell'associazionismo, quando si andava alla verifica di una particolare attività, si diceva che era stata eccezionale, centrata, a partecipazione ottima, che i

ragazzi e le ragazze avevano risposto in pieno, però poi si constatava l'assenza di qualcuno. È proprio nei confronti di chi manca, di chi è in difficoltà che occorre rivolgere le attenzioni.

Credo che arrivare a tutti debba essere la preoccupazione di fondo di noi che operiamo in questo settore come educatori, ma anche come politici.

L'ultima cosa fondamentale: un altro compito del coordinamento pedagogico è quello di collaborare con chi opera nello stesso settore in gestioni diverse, penso ai privati e ad altri tipi di coordinamento, in un'ottica di confronto aperto, di crescita, perché gli obiettivi sono gli stessi, perché insieme si vuole aiutare a crescere i nuovi cittadini.

Allora permettetemi una semplice metafora: se riteniamo di avere svolto un ottimo lavoro, possiamo pensare di essere farina che però ha bisogno del lievito e il lievito lo troviamo al di fuori della nostra esperienza.

Così chi si ritiene lievito ha bisogno della farina.

Questa, scusatemi, è una riflessione che stavo facendo proprio ieri sera, al termine di un Consiglio Comunale che è terminato nelle ore tarde della notte e, non avendo cenato, mi è venuta in mente questa immagine.

Però poi mi sono chiesto: sì, farina e lievito, però senza il sale e senza l'acqua, genitori e bambini, e senza il calore, il pane non si forma e il calore è la volontà da parte di tutti di raggiungere questi obiettivi.

Nadia Simoni*

È comprensibile l'accalorarsi di un Assessore comunale, che si trova in rapporto diretto con i cittadini tutti i giorni e deve dare delle risposte, non solo perché è loro dovuto per competenza e compiti legislativi, ma anche perché il buon governo presuppone, nel patto fra gli eletti e gli elettori, il mettersi in relazione e rispondere.

Alle Province, diversamente, anche se via via nel tempo ci sono stati dei cambiamenti, sono assegnati compiti di coordinamento, cioè di condivisione rispetto al sistema dei Comuni e di altri soggetti, e di concertazione - oggi poi dalla concertazione siamo passati all'idea della *governance*, che va anche oltre.

Da questo punto di vista diventa fondamentale la condivisione e mi voglio soffermare su questo concetto. Perché parlo di condivisione?

Non c'è solo il tema del sistema e della sua costruzione, ma ce n'è anche uno forte a valenza culturale. La difficoltà a volte di costruire percorsi fluidi, sta proprio nel fatto che abbiamo concezioni diverse che provengono da idee culturali, radici e storie differenti.

Non per niente quando si parla di pubblico e privato abbiamo opinioni anche contrastanti.

Ieri si è usato il termine "ideologie": c'è anche questo, non però in senso negativo, ma a significare storie e pensieri culturali diversificati che ancora oggi si confrontano. E quando parliamo di sistema di offerta educativa sul territorio, ho in mente i compiti della Provincia, che sono quelli di fare i programmi e i Piani Triennali, di attuare delle leggi, insieme ai Comuni e ai soggetti privati, la FISM ed altri.

Questa mattina in Provincia, a Ravenna, era in approvazione il programma, che diventerà piano annuale, dei servizi 0-3, e nella mia Giunta, che per fortuna è di coalizione larga, avevamo opinioni diverse per cui c'è stata discussione su questo tema pubblico-privato. Uno sguardo nuovo deve essere puntato

*Assessore Politiche educative e programmazione scolastica - Provincia di Ravenna

sulla dimensione pubblica della città a cui dobbiamo commisurare le questioni che oggi affrontiamo.

Tra l'altro l'esperienza ci ha insegnato che là dove ci sono più servizi, maggiore è la richiesta e la domanda aumenta anche perché in queste realtà i servizi per l'infanzia sono visti nel loro valore educativo e probabilmente le nuove famiglie affidano sempre di meno i propri figli ai nonni – quando questi sono presenti - secondo un progetto educativo del passato, e stabiliscono una relazione con questa nuova opportunità.

Evociamo un bisogno di essere pragmatici, non solo rispetto ad un fare, ma anche ad un coniugare cultura, progettualità, azione e buone prassi.

Questo è un tema specifico per chi fa l'Amministratore pubblico.

E poiché appunto lo sono e, per mia fortuna, ho anche la passione politica a cui tengo fortemente, rivendico anche per me il bisogno, il desiderio del sogno e dell'utopia.

Ma se questo non è della politica, di chi deve essere?

Siamo chiamati tutti i giorni a rispondere a bisogni sempre più complessi ed urgenti, la complicità sociale e la percezione del cittadino hanno reso sempre più alta la sua esigibilità di risposte: da qui nasce l'esigenza di doverci riprendere in mano un tempo che ci permetta maggiormente di coniugare questi diversi aspetti.

Intanto è necessario affermare che oggi non affrontiamo tutti allo stesso modo le questioni che in questa sede sono state poste, e il non assumerne coscienza sarebbe non cogliere il valore di ciò che è successo qui, ma soprattutto non dare a noi l'opportunità di doverci creare altri appuntamenti.

Secondo me non è un bene che a queste giornate non abbiano partecipato Amministratori pubblici: bisogna avere più appuntamenti dove insieme costruiamo un patto, perché altrimenti si mette in moto un rapporto di rivendicazione che non ci aiuta.

Voi avete, giustamente, una percezione forte - lo si diceva prima - della vostra professionalità e di valori culturali, perché come coordinatori pedagogici vivete nella nostra Regione una realtà, avete una storia e una percezione culturale come probabilmente non accade altrove e noi tutti siamo figli anche di questa storia. Avete forte la consapevolezza che la vostra concezione di professionalità, di come si colloca il vostro ruolo e in quale servizio, corrisponda ad una idea di società e ai valori in essa contenuti. Questo lo noto sempre. Non posso dimenticare, ad esempio, che rispetto al rapporto pubblico-privato, non sempre c'è stata sintonia, ma anzi conflitto tra chi fa questo mestiere e gli Amministratori pubblici.

Prima mi sembrava si volesse dire al coordinatore: "io ho un bisogno, devo rispondere, non ce la faccio più, ci sono soggetti diversi, il tuo compito è quello di facilitare il mio".

Non è l'unica strada praticabile, anzi io credo che il coordinatore pedagogico non si debba far carico di una mediazione che appartiene ad altri, e che anche nell'esercizio di una professionalità ci possa essere una radicalità culturale e progettuale che serve anche a tenere alto, sul piano della mediazione politica e della costruzione dei processi, un percorso che può avere molteplici connotazioni.

Diversa è la radicalità intesa come rigidità rispetto ad un modello di riferimento. Ma allora discutiamo, confrontiamoci.

Io credo che il coordinamento pedagogico provinciale possa diventare una sede importante, ma partendo da una definizione più precisa del ruolo di coordinatore. Voi l'avete chiara, ma non è percepita da tutti in modo così puntuale, perché la quotidianità pone problematiche che vanno affrontate giorno per giorno – quella, ad esempio, emersa negli interventi, della stabilità del proprio ruolo, cioè il ricorso ad incarichi o no.

E ancora, il coordinatore pedagogico diventa una figura di sistema o no? Se lo è, allora il "chi fa che cosa", dove si colloca, in quale snodo strategico sta? Questo non è chiaro ovunque, ma perché abbiamo di fronte una storia giovane. Credo, però, che varrebbe la pena, assumendoci degli impegni insieme e continuando il lavoro di questi giorni, ridefinire meglio, altrimenti c'è il rischio che il coordinatore pedagogico si debba fare carico della lettura dei bisogni, di essere mediatore di conflitti, di risolvere problemi gestionali e amministrativi... e non ce la può fare ad assolvere a tutto questo.

Competenze, conoscenze e anche una propria idea forte dal punto di vista culturale possono diventare una grande risorsa, perché intanto anche altri comincino ad operare nella rete di sistema. A livello di governo, può offrire una capacità di progettualità che aiuta, anche nella costruzione del sistema, a sciogliere le rigidità in esso contenute.

Concludo in relazione al compito che ci compete come Provincia, cioè definire progetti di qualificazione e progetti migliorativi. Ho rilevato che con i coordinatori pedagogici è più facile intendersi sulla parola "progetto", perché hanno chiaro che cosa significa e partono da quel significato per ragionare su che cosa fare.

Che cosa vuol dire fare rete?

Se andiamo al confronto dei sistemi, ognuno di essi tende fortissimamente alla sua difesa e a sottolineare le criticità insite negli altri, e quindi risulta molto faticoso trovare e definire azioni comuni, tanto è vero che per realizzarle diventa necessario siglare dei protocolli regionali in cui ci si danno delle regole minime per capire come agire.

Io credo che il coordinamento pedagogico, per la propria competenza e radicalità culturale, può supportare i sistemi nella costruzione di un riconoscimento reciproco, andando al superamento delle rigidità. Su questo possiamo

lavorare.

Il coordinamento pedagogico provinciale può essere, ne sono convinta, non solo una sede di coordinamento e di scambio di esperienze, ma anche un luogo di progettazione e di proposta nei confronti di chi è a un altro livello e fa il mestiere dell'Amministratore. Questi, a sua volta, può contribuire a che si creino le condizioni per cui chi fa coordinamento sul territorio possa trovare quel contesto che gli consente di fare meglio il proprio lavoro.

Noelia Paci*

Stavo ascoltando con molto interesse il vivace dibattito suscitato dalle "provocazioni", e mi sono sentita molto coinvolta e stimolata ad intervenire in quanto ritengo che la provocazione possa essere sicura occasione di confronto e di crescita.

Premetto che appartengo sicuramente alla vecchia generazione, a "quelli che ci sono ancora" - come diceva ieri Sandra Benedetti nel suo excursus storico così chiaro ed efficace su questi trent'anni di esperienza dei servizi - e quindi, ho potuto cogliere, seppure in modo certamente non esaustivo, la continuità di questo processo.

Mi pare pure necessario precisare, per meglio far comprendere le posizioni che assumerò nel mio intervento, che non sono un coordinatore e non sono una pedagoga, ma ho, tuttavia, lavorato per trent'anni nei e per servizi per l'infanzia partendo dal ruolo di educatore negli asili nido, transitando in quello di Coordinatore con competenze prevalentemente organizzative - non certo, quindi, con il ruolo che oggi noi sappiamo essersi costruito dopo un lungo percorso - fino ad arrivare ad un'esperienza di dirigente amministrativo, che poteva sembrare un'abdicazione rispetto alla mia formazione di laureata in pedagogia, ma che non lo era e oggi più che mai ne sono consapevole.

Scegliere di fare la pedagoga, provarci, fare un'esperienza estremamente utile, poi improvvisamente un giorno decidere di fare altro, per chi non mi conosce può apparire strano, ma io forse sono un po' strana, e quindi per me è assolutamente un comportamento coerente.

Per concludere il percorso, devo dire che, in tempi recenti ho lasciato il mio posto di Responsabile Amministrativo del Settore Pubblica Istruzione e Servizi Educativi, che tutto sommato mi manca, per assumere il ruolo di Direttore dell'Area Servizi al Cittadino componente della Direzione Operativa, una direzione collegiale, che nell'Ente in cui lavoro, il Comune di Forlì, sostituisce sostanzialmente il Direttore Generale; mi trovo quindi oggi ad occuparmi di

*Direttore Area Servizi al Cittadino - Comune di Forlì

un'area che travalica assolutamente, pur contenendolo, l'ambito dei servizi educativi per l'infanzia.

Detto questo finalmente arrivo a spiegarvi dove ho colto le provocazioni.

Alcune parole hanno suscitato in me particolare interesse, perché personalmente, per la mia storia professionale, che come detto si colloca nelle file, nelle righe di quella tracciata ieri da Sandra Benedetti, alcuni aspetti rimarcati come rischi per il ruolo del coordinatore, e quindi prospettati con una connotazione negativa, possono essere, a mio avviso, assunti e rilette in chiave positiva.

Mi spiego. Faccio riferimento, ad esempio alla contaminazione individuata come connotazione assolutamente da evitare: ebbene io credo possa costituire, al contrario, un'occasione positiva.

Dico questo perché il mio stare un po' dentro e un po' fuori dal sistema, non essendo mai stata un amministrativo puro e neppure un pedagogo puro, mi ha permesso di cogliere, da fuori appunto, da un osservatorio, tutto sommato, privilegiato - e voi, prima di me, sapete che essere implicati nell'attività non consente di percepire fino in fondo il significato di quello che si fa, perdendo moltissime opportunità - cose che non avrei potuto leggere stando dentro anche se, ovviamente, ha comportato una perdita rispetto ad altre, quelle più squisitamente legate ai contenuti e al frutto della vostra esperienza reale, del vostro lavoro quotidiano e della vostra possibilità di relazionarvi con soggetti che vi sanno dare e a cui sapete dare.

Nella mia prospettiva quindi la contaminazione, diventa occasione per integrare "culture" tradizionalmente diverse, anche distanti tra loro, così da consentire una lettura dei fenomeni a più livelli, tenendo nella dovuta considerazione l'intreccio degli elementi che li legano; occasione perché si realizzi, ad esempio, una reale e positiva integrazione fra la dimensione educativa, quella organizzativo-gestionale e politica. Perché, attraverso la contaminazione, si determini una "crescita comune" è però necessario che si creino, nell'organizzazione, condizioni che favoriscano un reale confronto e la effettiva partecipazione di tutti gli interlocutori.

Ciò che dico potrebbe sembrare pura retorica, ma non lo è: l'esperienza che personalmente ho vissuto, nel corso della mia vita professionale, e sarà capitato certamente ad altri, testimonia che ciò è possibile.

Non c'è dubbio che la storia dei servizi per l'infanzia sia stata prioritariamente la storia della costruzione di un ruolo, che è quello del coordinatore, ma mi piace leggerla anche in senso contrario, come il banco di prova che, in qualche modo, ha costretto altri ruoli, penso agli Amministratori e ai Dirigenti, a dover fare qualche passo indietro, o meglio ad aprirsi al confronto, tradizionalmente non usuale, con altri interlocutori.

La professionalità, la competenza e la credibilità che voi Coordinatori, in que-

sti anni, vi siete costruite è una risorsa per l'intero sistema e se, chi ha responsabilità di governo o chi è chiamato a fare scelte strategiche non si avvale di questa risorsa, perde certamente una grande opportunità; per potersene avvalere, però, è necessario che la si conosca e la si capisca e quindi occorre che si sviluppi un linguaggio comune capace di fra crescere una effettiva relazione in cui si valorizzi il sapere professionale di ciascuno. Voi siete maestri delle relazioni, perciò da voi possiamo imparare molto.

È evidente che tutto questo non si costruisce in un giorno, presuppone un progetto, una modalità e uno stile che non possono essere occasionali, ma vanno programmati, condotti e vissuti insieme.

Come vi dicevo, faccio riferimento a condizioni che possono realmente realizzarsi: l'esperienza sulla qualità - che oggi ovviamente non vi riproporrò - che abbiamo condotto nella realtà del Comune di Forlì, ci ha portato realmente a porre le basi per un'alleanza fra l'attività politico-amministrativa e l'attività tecnico-gestionale dei Servizi, un'alleanza partecipata che si è dimostrata possibile nel momento in cui sono stati condivisi i valori e i problemi che insieme si andava a gestire.

Come responsabile Amministrativo ritengo di aver ricevuto molto dai tecnici dell'Ente che hanno condotto questa esperienza con me, mi riferisco al Dirigente Responsabile del Coordinamento pedagogico, il dottor Zanelli, e ai Coordinatori tutti, ma credo, ed in questo forse sono un po' presuntuosa, di essere riuscita, a mia volta, "a passare loro qualcosa".

Sono frutti che non si possono raccogliere una sola volta, vanno coltivati, e questo è molto faticoso e richiede che si investa tempo. Capisco gli Amministratori - persone con cui, per il ruolo che ricopro, mi relaziono molto frequentemente - e credo di comprenderne urgenze e necessità: so quindi, come qualcuno prima sottolineava, che la loro prima esigenza è quella di poter dare risposte. E' perfettamente vero; però vorrei ricordare loro che per poter contare su di un'organizzazione che sia di reale e qualificato supporto, occorre che questa non sia chiamata esclusivamente a fare quello che serve, ma sia coinvolta e chiamata a partecipare ad ogni fase di costruzione di quella risposta. Credete, è molto diverso. Chi si sente riconosciuto e motivato sa dare molto, e chi riceve, volente o nolente, in qualche modo restituisce: si determinano quindi le condizioni per una crescita reciproca.

Basta fare un ulteriore esempio partendo da un'altra provocazione: è stata evidenziata come negativa, la richiesta che si fa alla figura del coordinamento di esercitare funzioni strettamente tecnico-pedagogiche ma di garantire contestualmente funzioni gestionali che appesantiscono e se, portate all'eccesso, appiattiscono addirittura il ruolo centrale del coordinamento stesso.

Penso che questo sia un problema reale.

Credo, infatti che il Coordinatore non possa fare tutto da solo, perché non

può avere tutte le competenze, perché costruisce e condivide il "Progetto educativo (dall'ideazione all'attuazione) con altri che, pur avendo competenze diverse, concorrono allo stesso obiettivo. Questa mia convinzione è, ancora una volta, riconducibile all'esperienza fatta nella mia realtà lavorativa dove da tempo, si è chiesto ai coordinatori di essere impegnati al 90% - uso una percentuale solo a titolo indicativo per farmi capire - nell'ambito educativo, progettuale, pedagogico, ma anche, e credo non possa essere che così, di orientarsi nel contesto complessivo delle problematiche che condizionano il funzionamento dei Servizi (vincoli, limitazioni, regole, impedimenti, budget, bisogni diversificati ecc.).

Non si richiede ai Coordinatori di occuparsi, da soli, di tutte queste questioni, di affrontarle e risolverle, ma la conoscenza consente loro di poter collaborare fattivamente e dare un contributo importante in sede di individuazione delle soluzioni per la loro gestione o per il loro superamento.

Poco importa, a mio avviso, che un coordinatore sappia predisporre una determina, una delibera o un contratto, quello che conta è che intervenga nella definizione della sostanza degli atti - che sia nella condizione, ad esempio, di poter dare il suo contributo in sede di definizione degli standard di servizio da richiedere ad un privato cui viene affidata la gestione di un servizio - che dia il suo contributo in sede di definizione degli obiettivi dei Servizi, di attribuzione delle risorse e di messa a punto dei sistemi di controllo.

E sicuramente, credete, il risultato non può che essere positivo, anche se questo comporta fatica e conflitto, non ce lo nascondiamo, perché non c'è nessuna realtà dove tutto è rosa, tanto meno la nostra, però, quando si avvia questo meccanismo, si stabilisce progressivamente una relazione di fiducia che riduce il numero degli interventi da fare per poter superare ostacoli o individuare soluzioni.

Arrivo all'ultima provocazione, perché mi è sembrata molto interessante e si ricollega al discorso fatto ieri da Sandra Benedetti sui punti critici individuati nella nostra esperienza già negli anni '90, mi riferisco alla questione del controllo.

Potrebbe sembrare contraddittorio che al pedagogo, cui si chiede, fra l'altro, di supportare, seguire e stimolare l'attività degli operatori, si richieda altresì di garantire il controllo sull'andamento del servizio quando, storicamente il "controllore", in quasi tutte le organizzazioni, è percepito in chiave negativa dal "controllato".

Io credo, invece, che il coordinatore non possa non esercitare questa funzione; e allora mi si chiederà come sia possibile evitare che l'esercizio del controllo faccia insorgere tensioni, conflitti e pregiudichi quindi il clima relazionale (coordinatori-operatori) essenziale per una buona qualità del Servizio. Io credo che occorra in primo luogo definire puntualmente a che tipo di controllo ci

si debba riferire. La verifica programmata sull'andamento delle attività educative che vede impegnati educatori e coordinatori in un contesto positivo caratterizzato, se vogliamo, da un rapporto di fiducia e che permette ad entrambi di confrontarsi, riprogettare ed introdurre cambiamenti nell'operatività, è certamente una forma di controllo che non determina contrasti insanabili o situazioni conflittuali ingestibili.

Io credo che occorra ispirarsi a questo modello quando si affronta la questione del controllo nell'ambito dei Servizi; un modello in cui il controllo si configura come strumento di guida nella gestione e di governo, che consente di utilizzare le informazioni sui risultati ottenuti per introdurre correttivi nella propria attività, nell'organizzazione e nei comportamenti.

Mariannina Sciotti*

Rispetto alla mia duplice funzione, da una parte organizzativa, in quanto Presidente che deve preoccuparsi dell'organizzazione, del reperimento dei contributi, della collaborazione alla legiferazione di un progetto più ampio che è quello del cosiddetto Sistema Integrato che dovrebbe essere punto di forza della nostra Regione, o perlomeno passa per esserlo, e dall'altra di responsabile del coordinamento pedagogico della FISM, faccio fatica a introdurmi in questo discorso perché in effetti negli anni sono andati avanti due percorsi paralleli, anche se implicitamente avevano identificato gli stessi bisogni.

Affronterò il problema di un coordinamento pedagogico delle strutture, dei servizi, ma, vi confesso, faccio molta fatica ad usare un linguaggio che non mi è proprio, perché vengo storicamente da un vissuto di educatrice e di pedagoga che non applicava le categorie che oggi si usano per declinare il coordinamento pedagogico attuale e per me diventa difficile mediare i due linguaggi. Noi non abbiamo mai parlato di servizi, ma di un ambiente educativo che a poco a poco si era venuto consolidando in scuole materne e anche in servizi 0-3.

Da anni la FISM a livello centrale, poiché in tutto il territorio italiano ha reti di scuole che si differenziano poi a loro volta in relazione alle diverse realtà, ha sentito il bisogno di avere un coordinamento pedagogico che, per la sua struttura anche istituzionale, partisse da un livello nazionale per diramarsi poi in coordinamenti regionali e provinciali.

Già quindici anni fa la FISM, infatti, aveva ipotizzato l'avvio, la sperimentazione di questi coordinamenti pedagogici provinciali affidando al suo Presidente, che aveva un ruolo politico ma anche pedagogico e didattico, l'organizzazione di équipe di professionisti che mettessero in rete - e parlo di quindici anni fa - a livello locale e poi anche sul territorio nazionale, le diverse scuole che si identificavano in un progetto educativo comune.

Si sentiva questa necessità non solo per avvalorare sempre di più e far cre-

*Presidente FISM Emilia-Romagna

scere questo progetto educativo in particolare in un momento di trasformazione in cui queste scuole passavano dalla gestione di personale prevalentemente religioso a quella di personale laico, ma anche perché si credeva fortemente che la collaborazione e l'apertura all'interno di un sistema che aveva una sua configurazione anche a livello verticale, fosse di crescita per le realtà più piccole, per le monosezioni ad esempio, che, vivendo un isolamento anche pedagogico educativo, avevano bisogno di supporto.

Quindi anche nella nostra storia nacque già diversi anni fa l'esigenza di promuovere un coordinamento pedagogico che facesse formazione e che rilevasse le necessità, i bisogni dei singoli territori, per poi elaborarli in progetti e in tematiche da portare a livello nazionale e politico.

Quando fu emanata la prima Legge sul diritto allo studio, la FISM richiese che a livello regionale vi fosse un riconoscimento della figura del nostro coordinamento pedagogico e questo anche a livello economico, livello che purtroppo resta insufficiente - ma vedo che questa è una lamentazione abbastanza generale. È mio compito continuare a fare questa rivendicazione.

Per anni ognuno è andato avanti per la propria strada, senza scambi, senza possibilità di conoscenza, in questo sistema che io definisco "cosiddetto integrato" perché ancora non è tale. Attualmente c'è una forte presenza logistica di questi servizi privati, e ve ne darò i dati, ma non sono stati ancora superati gli steccati, alcuni di carattere ideologico, altri proprio di non conoscenza, di non approfondimento degli aspetti che possono essere comuni nel rispetto di quella che invece è la differenza. Ci sono momenti in cui si deve rispettare la differenza, ma ci possono essere anche delle congruenze in progetti e in discussioni da portare avanti insieme.

Come FISM abbiamo sempre temuto l'idea della promozione di un progetto educativo unico (sostenuto dal pedagogista comunale), cosa che non possiamo accettare per la salvaguardia della nostra stessa identità. Non nascondo che in alcuni Comuni la discussione su questo tema ha portato ad un vero e proprio scontro.

Noi siamo promotori di un nostro modello, che è discutibile come ogni esperienza educativa deve essere discutibile in quanto si propone in modo diverso, ma non è necessariamente da omogeneizzare perché allora perderemmo la nostra storia, le nostre radici, i nostri valori, che poi sono anche la forza nella qualità del nostro servizio, perché un servizio senza una idealità profonda è solo un servizio. Noi non vogliamo essere un servizio che cambia all'occorrenza, che si muove a seconda del mercato, vogliamo crescere con la comunità, essere comunità educante.

Si nasce da esigenze storiche, sociali, ma si deve essere in grado a volte di trasformarle, di modificarle, perché noi vediamo ad esempio che là dove sorgono dei servizi che danno solo una risposta ai bisogni, non c'è qualità ma

solo assistenza e ci dobbiamo impegnare perché ciò non avvenga.

Se è vero che abbiamo la forza dell'educazione e che siamo tecnici di questo valore, possiamo lavorare per cambiare le scelte politiche fatte dall'alto e non sempre subirle.

Sto cercando in questo periodo - proprio perché dei nidi aziendali anche solo la parola mi faceva effetto - di promuovere un progetto tramite una convenzione in atto nella Provincia di Reggio Emilia che, se va in porto, stravolgerà completamente la Legge.

Sono convinta che in questi pochi anni abbiamo compiuto dei passi che in decenni non erano stati fatti. C'è ancora tanto da fare, perché quando discutiamo in certi gruppi, il rischio grosso di voler far prevalere un aspetto rispetto a un altro c'è ancora, però l'essere tutti presenti condiziona i linguaggi e anche i pensieri. Perché un conto è trovarsi fra persone dello stesso gruppo, si diventa necessariamente autoreferenziali, non ci si confronta e si pensa sempre che quello che si sta dicendo in quel gruppo chiuso è oro colato, ma appena si introduce un altro, ecco che si è costretti a cambiare anche le proprie idee.

È quello che a Reggio Emilia per la prima volta abbiamo fatto tanti anni fa come sperimentazione sulla verifica, e non controllo, della convenzione. Ci siamo detti già da allora che se una convenzione è data da un atto di reciproca fiducia, perché ci si conosce in quanto siamo un servizio sul territorio, non c'è bisogno che venga l'ispettore a controllare, ma si deve trovare un modo per conoscersi meglio e da qui è nata l'idea degli scambi. All'interno della convenzione non veniva fatto il controllo burocratico degli atti, che la convenzione prevedeva ma che risultava abbastanza arido, ci siamo proposti invece di andare reciprocamente dentro i servizi. E siccome la convenzione era firmata da Provveditorato, Comune, FISM, queste tre realtà, che coesistevano da una vita sul territorio, hanno cominciato a conoscersi e si sono smontati parecchi preconcetti.

Da una prima conoscenza si è passati a una discussione più profonda, quella sul progetto educativo, e ormai siamo arrivati a confrontarci sulla concezione del bambino, della famiglia, sui valori che una scuola e l'altra portano avanti e in quale modo lo fanno. È difficile che su questi elementi di fondo non ci sia accordo, ma ci sono modi e risposte diverse per portarli avanti, così come le domande e le richieste di senso che i bambini ci fanno possono avere risposte diverse.

A questo punto io sostengo che, con tutti i difetti che hanno, le Leggi Regionali hanno avuto anche dei meriti.

Il primo è stato l'applicazione del diritto allo studio che ha visto la nostra Regione legiferare per prima a livello nazionale su questo tema, e noi siamo convinti che sia appunto un diritto del bambino e della famiglia avere pari

opportunità. Le pari opportunità però si creano con servizi che abbiano la stessa possibilità di svolgere il proprio compito.

Ad esempio, per quanto riguarda i coordinatori pedagogici, mentre nell'exkursus storico di Sandra Benedetti risulta già in parte superato il contratto a termine, per i nostri non siamo neanche a questo tipo di rapporto di lavoro, ma solo a dei progetti molto limitati, perché i contributi che si ricevono non permettono al Gestore di avere questa figura, a meno che non sia in grado di sostenerla autonomamente.

Allora però, siccome la necessità aguzza l'ingegno, abbiamo usato un criterio di utilizzo dei coordinatori di rete, che nasce dalla storia del coordinamento pedagogico nazionale. La L. 62 considera le scuole della FISM tutte paritarie e quindi prevede un coordinatore didattico intermedio che è quello per scuola. I nostri pedagogisti sono i cosiddetti coordinatori didattici di plesso, e fanno da tramite, da intermediari con i coordinatori pedagogici di zona. Per cui i collegi dei docenti delle nostre istituzioni seguiti da questi coordinatori di scuola, sono all'interno di una rete che fa riferimento ai pedagogisti del gruppo pedagogico regionale.

Questo ci ha consentito, facendo di necessità virtù, di ottimizzare il nostro personale, ma è stato anche molto utile, perché ci ha dato l'opportunità di avere esperti che mettersero in rete materiali sulla documentazione, sull'aggiornamento degli insegnanti, sulle risorse delle varie scuole e ci ha permesso scambi e confronti al nostro interno, migliorando la qualità. La partecipazione al Coordinamento Pedagogico Provinciale della Fism è avvenuto solo in un secondo tempo: qualcuno ha rotto il ghiaccio ed ha considerato che in un coordinamento di rete la presenza della Fism fosse importante per rappresentare una realtà significativa del sistema scolastico. La Provincia di Reggio Emilia è stata la prima a sperimentare l'idea di far partecipare alle attività del gruppo anche le istituzioni private, come le cooperative presenti sul territorio. È stato difficile all'inizio perché ci sentivamo proprio degli intrusi.

Come vi dicevo prima, gli steccati gradualmente si sono sgretolati. È stato difficile, ma non ci siamo arresi ed ora abbiamo raggiunto un livello di confronto e di dialogo che solo due anni fa era impensabile.

Vi fornisco i dati, non solo perché sono un motivo di orgoglio, ma in quanto sono significativi di quello che diceva prima Sandra Benedetti.

La risposta che la FISM dà sul territorio ha un significato pressante dal punto di vista politico. Le scuole paritarie, come sono definite dal sistema nazionale, in Regione sono 818, delle quali 554 sono della FISM, le sezioni sono 2.277 di cui 1.407 della FISM, i bambini frequentanti sono in totale 54.184, di cui 33.168 in servizi FISM.

A fronte di una situazione di questo genere, io penso di poter rivendicare il diritto all'autonomia nel confronto e nella collaborazione.

Lorenzo Campioni*

Un grazie sentito all'Assessore Massimo Pironi, al quale sono legato da stima e amicizia da molti anni, a tutti i suoi collaboratori e ai colleghi della Regione presenti e assenti per la progettualità e l'impegno che hanno offerto per lo svolgimento di questo seminario. Ringrazio tutti i coordinatori pedagogici del coordinamento provinciale di Rimini e tutti voi che avete partecipato attivamente ai lavori e che ci consegnate un materiale prezioso e ricco di riflessioni e proposte che saranno oggetto della nostra attenzione come Servizio regionale.

Sarò breve, spero di esserlo stante l'ora. Accennerò a quattro punti o asserzioni di cornice e a qualche considerazione sul ruolo del coordinatore pedagogico e concluderò con alcune informazioni sulla attività dei prossimi mesi.

Quattro asserzioni di cornice

1. Riconosciamo la centralità dei servizi per l'elaborazione e il progresso di una cultura dell'infanzia e sull'infanzia, con al centro il nido d'infanzia e, in funzione non solo satellitare, i servizi integrativi e sperimentali.

Abbiamo superato, e il dibattito di questi giorni lo conferma, la fase ideologica circa questi ultimi - faccio riferimento in particolare all'educatrice familiare e domiciliare - per rimboccarci le maniche e mettere le mani in pasta. I servizi integrativi e sperimentali sono delle opportunità e delle sfide, non delle minacce, come inizialmente molti di noi li avevano percepiti. Non siamo elogiatori solo di quello che è stato fatto e consolidato nel tempo ma aperti ai nuovi bisogni e sensibili ai cambiamenti della società: non siamo dei giapponesi dispersi in qualche piccola isola in attesa ancora della fine della guerra!

Stiamo parlando di servizi che devono rispettare quanto previsto nella legge regionale 1/2000, nelle direttive attuative e nei programmi triennali e annuali. Non sono servizi "fai da te", come vorrebbe qualche Ministro di questo Go-

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

verno. Sono servizi integrativi e sperimentali che vogliono essere "luoghi di pensieri, di pratiche e di utopia", come abbiamo sentito questa mattina.

I servizi per l'infanzia fanno parte di un più ampio sistema integrato di servizi territoriali con cui debbono dialogare, penso, ad esempio e in prima battuta, ai Centri per le famiglie, che sono i nostri vicini di casa non sufficientemente valorizzati. Molti Centri per le famiglie hanno accumulato una grandissima esperienza nei rapporti con i genitori, in specie sulle problematiche del sostegno alla funzione genitoriale e, purtroppo, in molte realtà, non sono ancora in rete con i servizi per l'infanzia. Abbiamo degli sprechi "in famiglia" che sarebbe bene rivedere.

La separazione culturale e istituzionale, come è stato ripetuto in questi due giorni, a lungo andare indebolisce e atrofizza i servizi. Le nicchie, anche perfette, ci stanno strette. Desideriamo respirare a pieni polmoni guardando un orizzonte più vasto e, qui siamo al mare, lo possiamo fare. Nessuna realtà locale può essere totalmente appagante per chi ricerca orizzonti di qualità.

2. Non possiamo disinteressarci del 75% di bambini e di famiglie escluse dal circuito dei servizi per la prima infanzia, che sono opportunità e, direi oggi, necessità per la crescita dei bambini, per il sostegno alla genitorialità e per una tempestiva prevenzione.

Credo che i genitori si trovino spesso soli di fronte alla complessità quotidiana della tematica educativa. Abbiamo nella nostra Regione, ritenuta una delle prime in Europa per il tenore di vita, circa trentamila bambini e ragazzi che sono seguiti dai servizi sociali e di questi solo un quarto è per motivi economici, gli altri sono interessati a vari problemi addebitabili, in alcuni casi, anche all'inadeguatezza genitoriale: pochi hanno aiutato questi genitori quando avevano i bambini piccoli o hanno fatto scelte per prevenire, nei limiti del possibile, l'insorgenza di serie difficoltà.

I servizi debbono diventare centri locali di diffusione della cultura educativa e di cura. Non è più sufficiente per essere un buon servizio avere un'accettabile qualità interna, si tratta di svolgere una funzione di promozione anche per il territorio circostante.

Il CENSIS, proprio nel 36° rapporto sulla situazione sociale del Paese, notava un cambiamento di clima. Vi è oggi, di fronte a una diffusa incertezza, la domanda di politiche pubbliche più impegnate e più presenti: è un cambio completo rispetto agli anni precedenti in cui si richiedeva "meno Stato, più privato". Il "meno Stato, più privato" oggi preoccupa. Il pericolo, non solo teorico, è lo smantellamento dello Stato sociale, che faticosamente si è venuto costruendo e che è stato da poco ripensato e rilanciato grazie alla legge 328/2000 e ad alcune leggi regionali. Preoccupazioni giustificate dalle riforme o da proposte recenti di riforma della sanità, della scuola, delle pensioni... si

inizia a intuire che l'impostazione o la ventata neoliberista non funziona o meglio funziona per pochi, i più forti, ma non garantisce i più deboli. Il rischio è che invece di investire in servizi, allargando l'offerta come da richiesta di tante famiglie soprattutto di nuova costituzione, si riconosca, nel nostro caso, alle stesse un piccolo beneficio economico per i figli e poi ognuno 'si arrangi'.

3. Ribadiamo il ruolo chiave degli Enti locali, garanti della quantità e della qualità dei servizi per l'infanzia a livello territoriale.

È ovvio che le nuove politiche pubbliche saranno diversissime da quelle che abbiamo vissuto fino a oggi. Il trend positivo delle nascite, che è in atto dal 1996 nella nostra Regione, credo che esiga un impegno straordinario per mantenere e possibilmente incrementare la percentuale dei posti disponibili nei nidi d'infanzia, che oggi si aggira intorno al 22%. Quest'anno la Regione impegnerà circa nove milioni di Euro in conto capitale per l'estensione dei servizi e circa sette milioni per il consolidamento e la qualificazione degli stessi. Capisco che è poca cosa rispetto alle 6.000 domande in lista di attesa, ma va anche riconosciuto alla Regione e a molti Enti locali emiliano-romagnoli, grazie alla legge regionale n.1/2000, un impegno straordinario per l'estensione di questi servizi, un raro esempio da additare anche ad altre Regioni ed Enti locali.

La risposta ai nuovi bisogni delle famiglie non può essere quella del "Libro bianco sul welfare - Proposte per una società dinamica e solidale" del Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali Maroni, che scarica sulle famiglie problemi sociali, oppure l'art. 21 del decreto legge collegato alla Finanziaria, citato anche dall'Assessore Gianluca Borghi, che prevede un bonus di mille Euro dal secondo figlio in poi. Se poi le rette dei servizi per l'infanzia - relegati ancora nell'elenco dei servizi a domanda individuale - gestiti dagli Enti locali e da gestori privati aumenteranno perché i trasferimenti dello Stato saranno sempre più scarsi, andremo verso una situazione che non avrà nulla da spartire e vedere con una 'società solidale' come auspicato dal Libro bianco. Né ci conforta la recente promulgazione del "Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva", che non prevede nessun impegno economico e rinvia alla Finanziaria prossima.

4. Ridefiniamo una nuova governance, come si è ripetuto più volte in questa sede, ripensiamo una nuova capacità di governo da parte degli Enti locali.

Una società complessa non può essere governata facendo riferimento ad un modello autoritario, né tantomeno ad uno lassista. È importante che il pubblico non si ritiri proprio ora, in cui i bisogni dei singoli e delle famiglie sono e diverranno più articolati. L'esperienza di gestione diretta di servizi da parte di numerosi Enti locali è stata una scuola importante per attuare i diritti dei

bambini ma anche per capire le necessità e i bisogni cangianti delle famiglie, sostenere servizi di qualità, curare l'ascolto e permettere la contestabilità da parte dei cittadini, senza alcuna idea occulta di fedelizzazione.

Ma ora è necessario allargare i protagonisti delle risposte. Solo così potremo mantenere i livelli attuali, proiettarci nel futuro e possibilmente incrementarli per raggiungere, nel 2010, il 33% dell'utenza potenziale nei servizi per la prima infanzia, come definito dal Consiglio europeo di Barcellona nel 2002. Non è più sufficiente amministrare e gestire bene come qualche anno fa; bisogna attrezzarsi anche per governare bene, per programmare una rete di servizi territoriali, pubblici e privati, che siano di qualità e l'Ente locale ne è il garante di fronte alle famiglie e ai bambini.

Il rapporto pubblico-privato nei servizi per la prima infanzia ha visto varie fasi. I nidi nascono come servizi comunali (vedi legge 1044/1971), quindi a gestione pubblica locale. Da una prima fase in cui il privato - faccio mea culpa se c'è da compiere una confessione pubblica - veniva tollerato o disconfermato, siamo passati a una fase in cui il privato viene riconosciuto parte integrante del sistema dei servizi, anche se siamo ancora un cantiere aperto e dobbiamo terminare l'opera.

Riconosciamo che vi è stato uno snodo epocale, lo metteva in risalto anche la presidente della FISM regionale Mariannina Sciotti. Nel giro di qualche anno il clima, i nostri pensieri, il modo di porci e di sentire l'altro è notevolmente cambiato: il pubblico e il privato possono e debbono collaborare per il benessere delle nuove generazioni, nella condivisione di regole comuni e nell'attuazione di progetti educativi di qualità. Nel progetto regionale 'scambi pedagogici', a cui sono interessate oltre cinquanta realtà pubbliche e private, abbiamo costantemente la conferma di questo.

Ci avviamo a una nuova fase in cui anche il privato è chiamato ad attivare un processo virtuoso di rivisitazione del proprio progetto educativo, che nessuno vuole assolutamente omologare: io mi auguro che ci siano molti, tantissimi progetti educativi di qualità che potranno confrontarsi ed essere in rete. Ma è necessaria anche una rivisitazione dei rapporti col territorio e con il sistema più generale dei servizi, come sta avvenendo nel pubblico, per intercettare i fattori di innovazione e dare delle risposte non elefantache e in tempi rapidi che arrivino quando il bisogno si evidenzia.

Alcune considerazioni sulla figura del coordinatore

Le politiche sociali ed educative naturalmente esigono concertazione, pazienza, interconnessioni, alleanze e dialogo a trecentosessanta gradi. Ma le politiche sociali e educative esigono coraggio e, come è stato detto, anche denuncia quando si tratta di diritti dei più piccoli e della qualità dei loro servizi messi in pericolo. In questi ultimi mesi noto un nuovo fermento, un rinnovato inte-

resse per i servizi per l'infanzia nei movimenti spontanei, nelle organizzazioni sindacali, in alcuni partiti e in alcuni datori di lavoro. Questo è un dato confortante, dopo anni di silenzio, in cui i servizi educativi venivano considerati solo un aggravio per i bilanci! Oggi sento fare, in più sedi, ragionamenti diversi e che tengono presente la complessità della realtà educativa, sociale... Auspico che questo interessamento si trasformi in un nuova alba per i servizi per l'infanzia. Tocca a noi non ritirarci proprio in questo momento.

Abbiamo un grosso cambiamento nel panorama del coordinamento: nel 2001 i coordinatori, censiti nella nostra pubblicazione, erano l'82% pubblici e il 18% privati; oggi i coordinatori pubblici sono il 65% e i coordinatori privati il 35%. Un quadro in rapida trasformazione, grazie anche alla legge regionale 1/2000. È indispensabile trovare sedi di confronto per creare le condizioni per fare rete in una logica di eccellenza: credo che la Regione Emilia-Romagna, un territorio ricco, non possa permettersi servizi di bassa qualità o servizi "fai da te". I bambini hanno diritto ad avere servizi che li aiutino nell'avventura della costruzione faticosa della loro compiuta personalità.

Ieri e questa mattina si è tornati più volte sul ruolo del coordinatore pedagogico, sulla molteplicità dei suoi compiti, sulla necessità di tenere compresenti nel suo orizzonte l'interno e l'esterno dei servizi, il livello amministrativo e i vari contesti locali, regionali, nazionali... Si tratta di equilibrare questi vari aspetti, di darsi delle priorità, non tanto di eliminarli perché la realtà comunque interpella il coordinatore. Queste sollecitazioni mi hanno richiamato quanto Erasmo da Rotterdam diceva di Tommaso Moro nell'*Elogio della follia* "[...] sei capace di essere un uomo per tutte le stagioni, comportandoti con eccezionale mitezza e disponibilità verso gli altri: e ti fa piacere riuscirci". 'Un uomo per tutte le stagioni' non nel senso qualunquistico in cui oggi lo interpretiamo ma nell'accezione di uomo saggio o di donna saggia nel governo, che segue e persegue fini e obiettivi alti, nelle condizioni favorevoli e avverse. Mi prefiguro il ruolo del coordinatore come quello di un/una professionista 'per tutte le stagioni' in questo senso alto.

Credo che pur nella molteplicità di compiti, di competenze, di tecniche gestionali, amministrative diverse, mi sembra che si possa affermare l'esistenza di un nucleo centrale che fa riferimento, come è stato ripetuto anche questa mattina, a un ruolo di 'cura educativa', che si esplica, prima di tutto, nell'ideazione, nella costruzione, nell'attuazione del progetto educativo dei singoli servizi, nella sollecitudine per la formazione continua del personale e nella costruzione e nel funzionamento della rete. La formazione è il motore di tutto il sistema e 'il pensiero dei pensieri' del coordinatore pedagogico: offrire ai propri collaboratori, educatori, insegnanti, dade, atelieristi... saperi vari, profondi, problematici che rafforzino professionalità, intenzionalità educative, capacità di ascolto e comportamenti favorevoli a creare condizioni di incontro con i

genitori e con il territorio per la diffusione di una cultura dell'infanzia. Senza i coordinatori pedagogici noi oggi saremmo molto più poveri e i bambini non potrebbero godere di nidi, servizi integrativi e sperimentali di qualità e i genitori di validi sostegni alle loro responsabilità educative.

Non sono d'accordo con chi sostiene che, per allargare l'offerta, bisogna diminuire la qualità. Chi afferma questo, o è miope o è in cattiva fede, non c'è alternativa. Non mi risulta - e faccio riferimento proprio alla cronaca scolastica nazionale di questi ultimi anni ma potrei parlare anche di alcune realtà locali - che i fondi, risparmiati dall'allora Ministro Berlinguer e, ora, dalla Moratti, siano stati reinvestiti nella scuola come promesso!

Ringrazio Mariagrazia Contini che ha riconosciuto ai coordinatori una grande capacità riflessiva e di promozione. Noi siamo interessati a rapportarci con l'Università, con la sede ufficiale di ricerca, ma alla pari. Negli settanta e ottanta ci rivolgevamo all'Università come utenti, poi c'è stato un lungo silenzio reciproco. Oggi chiediamo all'Università di aprirci le porte, grazie anche ai riconoscimenti che la stessa professoressa Contini ha fatto in questa sede. La convenzione con l'Università ha come oggetto principale la formazione dei futuri insegnanti e educatori, anche attraverso la messa a disposizione dell'Università della cultura dell'infanzia che si è creata nei servizi. Sono convinto che la qualità del futuro dei nostri servizi sia collegata soprattutto alla formazione di base, non solo a quella in servizio. Faccio un appello all'Università per fare studiare, approfondire, ricercare, motivare più di quello che non faccia ora. Abbiamo bisogno di avere degli educatori e delle educatrici e degli/delle insegnanti con solide basi teoriche, capaci di riflettere, di prendere le distanze ma anche di investire, di entusiasinarsi, di essere creativi. La qualità futura dei nostri servizi dipenderà, in grande parte, da come l'Università formerà le nuove generazioni di educatori e insegnanti. Spero che i tirocini, come li abbiamo pensati e organizzati insieme, si trasformino in una importante occasione di formazione e conoscenza diretta dei servizi. Per questo ci siamo detti disponibili a collaborare con l'Università e abbiamo mobilitato i coordinamenti pedagogici provinciali e identificato, in ogni territorio, un coordinatore responsabile dei tirocini. I tirocinanti d'ora in poi troveranno un coordinatore referente provinciale, un tutor locale e un'accoglienza programmata nei vari servizi.

Alcune informazioni

Come avete sentito dall'Assessore Gianluca Borghi, abbiamo lavorato con alcuni di voi a poche ma significative modifiche della legge regionale 1/2000. Adesso inizierà finalmente l'iter ufficiale e mi auguro che, in questo percorso istituzionale, non ci siano delle mutazioni genetiche. Andiamo a fare il punto delle situazione dopo avere ascoltato il territorio e quindi pensiamo che le modifiche che il Consiglio regionale apporterà servano a mantenere la legisla-

zione regionale agganciata alle trasformazioni della realtà sociale, amministrativa e gestionale. Nelle modifiche, tra l'altro, viene previsto il coordinamento pedagogico provinciale e l'obbligo per i gestori di garantire la presenza dei propri coordinatori allo stesso. Speriamo di rispondere così al vostro diritto di formazione, assolutamente necessaria per affinare una professionalità che ha tra i suoi scopi principali proprio la 'cura' della formazione del personale dei servizi. Sono convinto, inoltre, che il coordinamento pedagogico possa trasformarsi in una vera fucina per la foggia i nuovi coordinatori. Il coordinamento non è solo conoscenza e sapere, ma anche arte e come per tutte le arti bisogna andare a bottega e praticare un lungo e paziente apprendistato. Le nostre botteghe sono i coordinamenti locali e quello provinciale: la nostra non è una realtà di serie; non siamo prodotti di processi aziendali, come vorrebbe forse qualcuno.

È stata approvata, da pochi mesi, la legge regionale 12/2003 "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro", che prevede, all'art. 19, la possibilità per Regione ed Enti locali di dotarsi di coordinamenti pedagogici per tutte le istituzioni scolastiche. Quindi si potrebbe aprire un terreno interessante di confronto, come auspicava Mauro Cervellati, con i dirigenti statali anche su questo punto.

Abbiamo tre iniziative che ci vedranno insieme in altrettante giornate di studio: la prima, nel mese di dicembre, sulla qualità della documentazione educativa in collaborazione con il centro di documentazione del Comune di Bologna, a cui la Regione ha affidato un ruolo di coordinamento per la documentazione a livello regionale; la seconda, nel mese di febbraio prossimo, sui diritti dei bambini e dei ragazzi a partecipare attivamente alla vita della comunità; la terza sull'esperienza degli scambi pedagogici di questi anni, curata insieme ai Comuni di Reggio Emilia, Modena e Bologna.

Abbiamo inoltre avviato con i Centri per le famiglie di Ferrara, Modena e Carpi "informafamiglie", il sito regionale, ma non solo, più attrezzato di informazioni e indicazioni amiche per le famiglie. In cartella avete una pubblicazione che vi riporta i principali siti sull'infanzia e questo per facilitarvi il reperimento di notizie che riteniamo importanti per la vostra professione.

Termino con la lettura di poche righe di Edgar Morin, mi sembra che possano calzare bene anche alla vostra figura. Parla dell'insegnamento e dell'insegnante e Morin afferma che è un'arte e una missione di trasmissione; Francesco De Bartolomeis, un altro grande della pedagogia, avrebbe qualcosa da ridire al riguardo della funzione di trasmissione, ma non abbiamo tempo per approfondimenti e passo a leggere.

Una missione di trasmissione

La trasmissione richiede certamente competenza, ma richiede anche, oltre a una tecnica, un'arte.

Essa richiede ciò che nessun manuale spiega, ma che Platone aveva già indicato come condizione indispensabile di ogni insegnamento: l'eros, che è allo stesso tempo desiderio, piacere e amore, desiderio e piacere di trasmettere amore per la conoscenza e amore per gli allievi. L'eros permette di tenere a bada il piacere legato al potere, a vantaggio del piacere legato al dono. È ciò che in primo luogo può suscitare il desiderio, il piacere e l'amore dell'allievo e dello studente.

Là dove non c'è amore, non ci sono che problemi di carriera, di retribuzione, di noia per l'insegnamento.

La missione suppone evidentemente la fede, in questo caso fede nella cultura e nelle possibilità della mente umana.

La missione è dunque molto elevata e difficile, poiché suppone, nello stesso tempo, arte, fiducia e amore.

(Edgard Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2000, pag. 106)

Vi auguro buon ritorno e buon lavoro.

All'atto della presente pubblicazione la Regione Emilia-Romagna ha approvato la L. R. n. 8/2004, «Modifiche alle legge regionale 10 gennaio 2000, n. 1 recante "Norme in materia di Servizi educativi per la prima infanzia"». Il testo della nuova legge è reperibile sul sito www.regione.emilia-romagna.it/infanzia (n.d.r.)