

Giovani coordinatori crescono

Appunti, note e materiali
del corso di formazione regionale

marzo 2009 - maggio 2010

Giovani coordinatori crescono

Appunti, note e materiali
del corso di formazione regionale

marzo 2009 - maggio 2010

Indice

Alcune note di presentazione	7
Sandra Benedetti Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza - Regione Emilia-Romagna <i>Intervento di apertura del corso - 12 marzo 2009</i>	9
Angela Fuzzi Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza - Regione Emilia-Romagna <i>Intervento di apertura del corso - 12 marzo 2009</i>	13
PROGRAMMA DEL CORSO	15
Contributi 1° modulo <i>La competenza del coordinatore/trice nei servizi per la prima infanzia</i>	
Claudia Marabini Studio APS di Milano <i>Sintesi del contributo</i> <i>Il ruolo e la funzione di coordinamento</i> <i>per i coordinatori pedagogici della Regione Emilia-Romagna</i>	17
Fabiola Crudeli Tutor del gruppo di lavoro <i>La competenza del coordinatore nei servizi per l'infanzia</i>	20
La competenza del coordinatore nei servizi per la prima infanzia <i>Documento del gruppo di lavoro</i> <i>a cura di: Alessandra Mantovani, Francesca Tarantola</i>	21
<i>Materiale fornito e indicazioni bibliografiche</i>	23
Contributi 2° modulo <i>La competenza relazionale e comunicativa</i> <i>del coordinatore/trice nei servizi per la prima infanzia</i>	
Massimo Matteini <i>Sintesi del contributo</i>	25
Giorgio Maghini <i>Il lavoro con le coordinatrici pedagogiche "junior".</i> <i>Alcune considerazioni dal punto di vista di un tutor</i>	27

La competenza comunicativa e relazionale del coordinatore pedagogico <i>Documento del gruppo di lavoro</i> <i>a cura di Giorgia Simoni</i>	29
--	----

Contributi 3° modulo

La progettazione in ambito pedagogico

Antonio Gariboldi <i>Sintesi del contributo</i>	31
--	----

<i>Indicazioni bibliografiche</i>	33
---	----

Pinì Gennari Tutor del gruppo di lavoro <i>La progettazione in ambito educativo - appunti</i>	35
---	----

La progettazione in ambito pedagogico <i>Documento del gruppo di lavoro</i> <i>a cura di Saula Cicarilli</i>	39
--	----

Materiale fornito da Antonio Gariboldi	41
--	----

Contributi 4° modulo

Analisi della normativa nazionale e regionale di riferimento nel settore 0-6 anni

Cristiano Gori <i>Sintesi del contributo</i>	93
---	----

Massimo Terenziani <i>Il ruolo dei Comuni nei servizi per la prima infanzia.</i> <i>Le differenti modalità di gestione, le scelte organizzative</i> <i>principali inerenti i servizi e il ruolo del coordinatore pedagogico</i>	95
--	----

Analisi della normativa nazionale e regionale di riferimento nel settore 0-6 anni <i>Documento del gruppo di lavoro</i> <i>a cura di Roberta Simone</i>	105
--	-----

Materiale fornito da Cristiano Gori	107
---	-----

Materiale fornito da Margherita Govi	129
--	-----

Il corso di formazione regionale per giovani coordinatori

<i>Docenti e tutor dei moduli - Partecipanti</i> <i>Materiali distribuiti da Regione Emilia-Romagna</i>	163
--	-----

Alcune note di presentazione

Questo quaderno è da considerarsi come un brogliaccio di appunti *in progress* e, pertanto, volutamente non rifinito dal punto di vista della curatela, poiché si è ritenuto necessario dare visibilità all'insieme dei materiali diffusi e consultati all'interno dei quattro moduli sui quali si è articolato il corso rivolto ai giovani coordinatori, di cui questo volumetto costituisce una prima sistematizzazione.

In particolare ciò che è stato raccolto si riferisce prevalentemente a presentazioni ed articoli consegnati dai relatori e la nostra intenzione è stata quella, anche nella riproduzione degli stessi, di mantenere fede allo stile adottato da ciascuno di loro. A corredo di ogni modulo è presente anche un documento di sintesi elaborato dal corrispondente gruppo di lavoro.

La composizione del volumetto procede dall'idea che il testo non sia compiuto e definitivo nell'attuale versione, ma sia caratterizzato da una certa flessibilità nell'ottica di una continua integrazione; è infatti intenzione del gruppo redazionale aggiungere i contenuti che emergeranno dal seminario di chiusura del corso, previsto per il 25 maggio 2010 ed in particolare le relazioni che verranno presentate in quell'occasione. Sarà quindi diffusa un'edizione completa in occasione del convegno regionale dedicato ai coordinamenti pedagogici provinciali, che avrà luogo a Modena nell'ottobre del 2011.

Tra i materiali allegati, accorpati per modulo, risultano decisamente più corposi quelli relativi alla legislazione regionale ed alla progettazione di ambito educativo. Nel primo caso si è operata la scelta di non trascurare nulla di quanto è stato diffuso, ritenendo la normativa di particolare rilevanza tra i bisogni formativi dell'intero gruppo di coordinatori. Nel secondo caso la tematica trattata assume un particolare rilievo nell'attuale confronto sul tema della qualità dei Servizi.

Analogamente non sono state trascurate le indicazioni bibliografiche preparate da ciascun relatore comprese le presentazioni dei docenti che riteniamo possano costituire un prezioso compendio al testo.

Ogni elemento di imperfezione è pertanto, come si dice anche per gli abiti originali, da imputarsi alla confezione artigianale del prodotto stesso...

Sandra Benedetti

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

Intervento di apertura del corso - 12 marzo 2009

In apertura del corso regionale di alta specializzazione dedicato ai giovani coordinatori pedagogici è stata precisata la volontà dell'Assessorato regionale alle Politiche sociali di governare i transiti generazionali nella convinzione che il patrimonio dei servizi 0-6 anni che costituisce il sistema integrato debba essere tutelato nella sua qualità e non compromesso dal passaggio del testimone tra le generazioni che hanno contribuito ad aprire i servizi e quelle che li ereditano.

Si tratta di un'opportunità unica nel panorama nazionale non solo perché questa figura professionale non è universalmente diffusa (mentre per la nostra regione costituisce un tratto distintivo del sistema socio educativo 0-6 pubblico e privato e della progettualità che lo sottende) ma anche perché il menù proposto prevede una gamma di tematiche tra loro integrate tutte connesse all'impianto normativo nazionale e regionale che regge l'impalcatura progettuale e il lavoro quotidiano del coordinatore in una regione che da sempre ha investito in direzione delle politiche rivolte all'infanzia e alle famiglie.

Impossibile dunque disperdere tale patrimonio che richiede forze, passioni, competenze, ingredienti questi non automaticamente acquisibili nei contesti scolastici e universitari, nonostante lo sforzo compiuto dalla Regione Emilia-Romagna e dall'Università degli studi di Bologna, tramite la convenzione siglata con la Facoltà di Scienze della Formazione e con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, ha reso possibile in questi ultimi dieci anni convergenze tra il mondo della ricerca e quello dei servizi, proponendo percorsi formativi e di approfondimento maggiormente integrati con gli obiettivi e i bisogni dei servizi stessi.

Oltre la formazione universitaria si pone, infatti, per i neolaureati e i neocoordinatori il problema di integrare i saperi con le esperienze "sul campo", quelle che non si conoscono finché non si vivono direttamente e che spesso non sono percepite nel loro valore con la sola trasmissione orale da parte dei più "anziani" verso i "più" giovani.

Il tema dell'impatto con i servizi comporta spesso uno scotto non indifferente per i giovani coordinatori poiché dinnanzi a loro si affacciano diversi interlocutori: dapprima il personale dei servizi anch'essi a lungo ancorati a tale professione e sovente identificati con il servizio che hanno aperto oltre 25-30 anni fa; sono educatori, cuochi e ausiliari massicciamente formati da anni e che hanno acquisito una competenza che li identifica con un "sapere essere" e un "saper fare" spesso eterodiretto, ancora più spesso autocentrato e autoreferenziale.

Poi l'affiancamento ai colleghi coordinatori presenti anch'essi nei servizi che hanno operato per la costruzione di una cultura dell'infanzia e dunque inevitabilmente identificati non solo con i servizi che coordinano, ma con l'etica e il rigore necessario a far passare con autorevolezza il messaggio pedagogico e il bisogno che esso si traduca in azioni a tutela dei diritti dei bambini e delle famiglie e della qualità del contesto in cui hanno luogo le relazioni. Tutto ciò richiede tempo, pazienza, apertura al dialogo, disponibilità alla discussione fin'anche al conflitto creativo e costruttivo.

Poi ancora le famiglie depositarie anch'esse di saperi proposti oggi con un'interlocutorietà più impegnativa di un tempo.

Per queste ragioni è spesso prevedibile un impatto problematico che, se lasciato vivere in solitudine, può generare difficoltà e non solo ansie da prestazione, ma scoraggiamenti fino alla sensazione di sentirsi profondamente inadeguati; dinnanzi a queste emozioni l'atteggiamento di rinuncia da un lato, o di difesa dall'altro sono inevitabili; dunque il rischio è, o un ripiegamento in sé stessi, o al contrario una sorta di aggressività per tutelare le certezze e le sicurezze acquisite.

È per arginare questi rischi e per facilitare un'immersione nel lavoro più adeguata alle aspettative dei nuovi coordinatori, ma anche di quelli che li accolgono nei servizi a cui sono assegnati, assieme al personale e alle famiglie in esso presenti, che il corso regionale intende intervenire nella consapevolezza che per ricevere occorre dare reciprocamente. Solo in questo modo la restituzione che la Regione si attende nel tempo dai giovani coordinatori, si traduce in una più adeguata interpretazione del loro ruolo che strada facendo si perfeziona alla luce anche degli ulteriori contributi formativi proposti.

Insomma un investimento sul capitale umano per mantenere qualificata l'offerta educativa del sistema dei servizi.

Quella del coordinatore pedagogico, va ricordato, è una professione relativamente giovane che è andata sempre più configurandosi nel tempo fino ad assumere oggi un carattere sistemico. Se negli anni '70 e '80 il profilo e la funzione del coordinatore si delineava prevalentemente nel suo rapporto con i servizi e le famiglie assumendo come soggetto prioritario dell'alleanza educativa, il bambino, dagli anni '90 ad oggi l'intervento ha dovuto considerare come destinatari l'insieme dei soggetti che operano nel contesto educativo più allargato, includendo agenzie del territorio diversamente implicate nella costruzione della relazione educativa.

Si è passati dal singolare al plurale, dal semplice al complesso fino ad arrivare ai tempi odierni che Baumann dichiara liquidi e nella liquidità il rischio che tutto scorra velocemente senza sosta, all'insegna del consumo, è reale, persino le relazioni diventano sfuggenti, veloci, compulsive; quindi quella del coordinatore è una professione sistemica perché esercitata nelle maglie complesse della rete: quella costituita dalle molteplici identità familiari, quella rappresentata dal personale dei servizi, quella che opera negli ambiti strettamente collegati ossia nelle aree del sociale e del sanitario.

Ma la professione del coordinatore essendo relativamente giovane non risente, almeno spero, dell'appartenenza di casta: non esprime il "potere" che si ritrova in altre professioni di più lunga tradizione (pediatri, psicologi) e spesso a testimonianza di ciò parlano le retribuzioni e la precarietà occupazionale rafforzata dalle difficoltà imposte dalle finanziarie di questi ultimi anni.

La professione del coordinatore assume la sua forza e la sua competenza nella capacità di comunicazione, nella trasferibilità dei saperi, nella relazione e nella valorizzazione del lavoro collegiale, nell'alleanza con i saperi dei colleghi che operano nel sociale e nel sanitario e quindi non nell'auto rappresentazione, ma in quella dell'intera rete co-evolutivamente coinvolta.

Tale collegialità include diversi soggetti: il personale dei servizi, le famiglie, i colleghi, gli amministratori, i dirigenti, insomma tutti i diversi profili professionali con i quali operare e dai quali ricevere e trasferire indicazioni di lavoro, prassi operative a volte concertate, altre volte assunte anche in solitudine e con assunzione diretta di responsabilità.

La precarietà della contemporaneità rende più fragili anche le professioni e il rischio è quello dell'approssimazione, della standardizzazione, della superficialità, mentre questo è un ruolo che va interpretato secondo copioni omologati, ma secondo approcci resi vitali dalla creatività e dalla competenza dei singoli.

E siccome l'investimento che la Regione compie con questo corso è alto, ciò che vi chiediamo è che proprio in virtù del lavoro collegiale che connota la vostra professione, non consideriate ciò che vi verrà

trasmeso come un regalo solitario, come un plusvalore solo vostro; al contrario l'investimento che stiamo compiendo implica già per noi l'assunzione della responsabilità a trasferire nei coordinamenti pedagogici provinciali ciò che avete appreso; anzi, sarà in virtù di questo percorso che sarete in futuro investiti dell'onere di accogliere all'interno dei CPP, i nuovi coordinatori che entreranno nei servizi sapendo che possono fare riferimento anche a voi, nello spirito di accoglienza al quale ci appelliamo spesso nei progetti pedagogici rivolti ai bambini e alle famiglie.

Ancora sarà importante per noi comprendere l'esito di questo investimento della durata di un anno e sarà così che al termine di "questo viaggio" vi chiederemo di restituirci, attraverso strumenti che individueremo anche in collaborazione con i docenti e i coordinatori coinvolti, e in forma interattiva, ciò che avrete assimilato, compreso, trattenuto.

Gli ambiti e le tematiche che vi proponiamo sono state segnalate da voi ossia da un gruppo di monitoraggio costituitosi lo scorso anno e di cui la Dott.ssa Fuzzi vi parlerà dopo di me assieme alle caratteristiche sulle quali si articola il corso.

Vi anticipo solo che i relatori scelti e che hanno offerto la loro presenza non solo nella mattina, ma per le intere quattro giornate lungo le quali si articola ciascun modulo, sono stati individuati in base all'esperienza che essi stessi hanno maturato in questi anni a fianco e direttamente dentro i servizi, lungo i percorsi di formazione messi in campo dagli stessi a sostegno della qualificazione del personale.

Apri oggi il corso la Dott.ssa Margherita Govi, funzionaria regionale da oltre vent'anni ed esperta in ambito giuridico-amministrativo; è la curatrice delle leggi regionali che regolano il sistema dei servizi e la sua presenza odierna è un'occasione per condividere in forma interlocutoria aspetti anche ostici delle leggi. Lo sfondo legislativo proposto oggi fa da cornice a ciò che poi nel dettaglio verrà ripreso nell'ultimo modulo, nel marzo del 2010 in conclusione facilitando in questo modo la possibilità di trattenere quanti più saperi possibili.

Il primo modulo è introdotto dalla Dott.ssa Claudia Marabini, della società APS di Milano che tratterà la competenza del coordinatore pedagogico e il suo ruolo di valorizzatore delle risorse umane in organizzazioni complesse.

Il secondo modulo è curato dal Dott. Massimo Matteini, Presidente del Centro bolognese di terapia della famiglia, esperto di analisi sistemica e di dinamiche di gruppo ci accompagnerà nelle riflessioni sulla triade e sulle influenze determinate dal contesto in cui si opera.

Il terzo modulo vede impegnato il prof. Antonio Gariboldi, professore di pedagogia dell'Università di Modena e Reggio Emilia e che lavora da anni sul tema della valutazione del progetto pedagogico; ha collaborato insieme alle Prof.sse Becchi e Bondioli dell'Università di Pavia alla redazione del testo "La qualità negoziata" testo che ha introdotto il tema degli indicatori di qualità nei servizi della nostra regione.

Il quarto modulo prevede un lavoro in coppia tra il Prof. Cristiano Gori dell'Università Bicocca di Milano che da tempo si occupa di servizi per l'infanzia e del loro valore per la funzione di sostegno che adempiono nel cosiddetto welfare comunitario. Infine con lui interverrà nuovamente la Dott.ssa Margherita Govi a completamento del percorso sulle leggi regionali già introdotto nella giornata odierna.

Ciascun modulo prevede anche la presenza di un team di coordinatori di prima, seconda e terza generazione operanti sia nel pubblico che nel privato e rappresentativi di tutte le province, destinati a raccogliere l'esito degli interventi dei docenti alla mattina riversandoli in provocazioni, riflessioni e discussioni nel pomeriggio.

Angela Fuzzi

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

Intervento di apertura del corso - 12 marzo 2009

Da alcuni anni l'Osservatorio Regionale per l'infanzia e l'adolescenza del nostro servizio monitora l'evoluzione complessiva del ruolo del coordinatore pedagogico in Emilia-Romagna al fine di sostenerlo nel cambiamento e nel consolidamento del sistema territoriale dei servizi per l'infanzia. In particolare la rilevazione di tali dati nell'a.e. 2006/2007 ha messo in evidenza informazioni utili sulle trasformazioni in atto nei diversi territori: i dati generali suddivisi per classi di età e di anni di esperienza dimostravano pienamente il ricambio generazionale che si stava compiendo, infatti, il 43% dei coordinatori corrispondeva ad un'esperienza di lavoro non superiore ai cinque anni.

La conoscenza puntuale di tali trasformazioni, su base quantitativa, ha sollecitato la costituzione di un gruppo di lavoro regionale, composta da giovani coordinatori pedagogici, rappresentativi dell'intero territorio regionale, operanti nei servizi pubblici e in quelli privati. Lo scopo dunque era proprio quello di conoscere le difficoltà vissute al momento dell'inserimento e il grado di accompagnamento.

Il risultato degli incontri ha evidenziato che gli elementi di difficoltà che il gruppo aveva riscontrato riguardavano nella prevalenza la gestione dei gruppi, la conoscenza delle tante e complesse leggi di riferimento ed anche la relazione con le famiglie. Inoltre, gli interventi erano estremamente differenziati nei vari coordinamenti pedagogici provinciali: alcuni di questi avevano istituito un sottogruppo che aveva il "mandato" di accogliere i giovani in una prima fase di inserimento. Altri giovani coordinatori invece avevano un inserimento più gravoso.

E' nata così la scelta del servizio regionale di realizzare un percorso formativo che rafforzi la competenza professionale dei singoli coordinatori e affianchi la riflessione e l'apporto dei coordinamenti pedagogici provinciali.

Dunque *l'organizzazione del corso* si articola in 4 moduli formativi, ognuno dei quali affronta specifiche tematiche; ovvero le stesse che sono emerse nel "gruppo di ricognizione".

Per ogni giornata si prevede di dedicare le *ore della mattinata* a lezioni frontali con i docenti di riferimento. Mentre *al pomeriggio* seguirà un approfondimento degli argomenti trattati, creando dei gruppi di lavoro coordinati dai referenti tecnici dei diversi coordinamenti pedagogici provinciali. Si tratta di coordinatori individuati per la loro esperienza, provenienti da servizi pubblici e privati e di rappresentanza dei diversi CPP.

Per il quarto modulo, abbiamo come rappresentanti dei territori figure professionali con una competenza gestionale-amministrativa.

Le *richieste di partecipazione* sono state 58 (alla data dell'11/3/2009) ma, per mancanza di alcuni dei requisiti richiesti, gli iscritti ammessi al corso sono 55. Per il prossimo incontro del 20 marzo forniremo la composizione dei singoli gruppi.

Non è prevista la *partecipazione* ad un singolo modulo o comunque selezionarne solo alcuni. La data di inizio del corso è appunto oggi, 12 marzo, e si concluderà a marzo 2010.

Il monte ore complessivo corrisponde a 123 ore.

Il calendario è stato formulato cercando di tenere il più possibile presente gli impegni che i servizi hanno, in particolare per alcuni periodi dell'anno.

I *materiali informativi* saranno quelli previsti dai docenti ma anche le varie pubblicazioni raccolte nei Quaderni Regionali che forniremo di volta in volta.

Ad ogni incontro sarà rilasciato un *attestato di presenza*.

PROGRAMMA DEL CORSO

1° modulo

La competenza del coordinatore/trice nei servizi per la prima infanzia

Docente di riferimento:

dott.ssa Claudia MARABINI - Studio APS di Milano

dai Coordinamenti pedagogici provinciali:

Fabiola Crudeli, Laura Malvasi

2° modulo

*La competenza relazionale e comunicativa del coordinatore/trice
nei servizi per la prima infanzia*

Docente di riferimento:

dott. Massimo MATTEINI

dai Coordinamenti pedagogici provinciali:

Paola Vassuri, Giorgio Maghini, Giovanni Sapucci

3° modulo

La progettazione in ambito pedagogico

Docenti di riferimento:

prof. Antonio GARIBOLDI

dai Coordinamenti pedagogici provinciali:

Franca Baravelli, Pini Gennari, Dina Grandi

4° modulo

Analisi della normativa nazionale e regionale di riferimento nel settore 0-6 anni

Docenti di riferimento:

prof. Cristiano GORI

Docente Regione Emilia-Romagna:

Margherita GOVI

Maria Grazia Roversi, Provincia di Modena

Massimo Terenziani, Comune di Modena

1° modulo

La competenza del coordinatore/trice nei servizi per la prima infanzia

Claudia Marabini

Studio APS di Milano

Il ruolo e la funzione di coordinamento per i coordinatori pedagogici della Regione Emilia-Romagna

Trattare questo tema all'interno del percorso per i coordinatori pedagogici ha significato rendere esplicite alcune ipotesi con cui ci si avvicina al ruolo e alla funzione di coordinamento. La prima è che non si può parlare di ruolo e funzione a prescindere dai contesti socio-organizzativi in cui i coordinatori pedagogici sono collocati. In questa direzione Sandra Benedetti ha aperto il percorso formativo ricostruendo la storia dei servizi per l'infanzia e le evoluzioni rispetto alle attese di ruolo che sono indicate a livello regionale e all'interno dei coordinamenti provinciali: viene proposta una transizione da un Coordinatore Pedagogico che esercita il proprio ruolo con gli operatori e le famiglie assumendo il bambino come soggetto prioritario dell'alleanza educativa a un Coordinatore Pedagogico che considera come destinatari l'insieme dei soggetti che operano per l'educazione del bambino nel contesto educativo allargato, includendo le agenzie del territorio diversamente implicate nella costruzione della relazione educativa.

Il compito di un servizio per l'infanzia, cioè ciò che deve essere realizzato nell'attività quotidiana, ciò che si deve produrre, è il nucleo centrale attorno al quale costruire l'organizzazione, ed è a partire da questa identificazione che si definiscono e si articolano anche i ruoli.

La riflessione sul ruolo, quindi, non può che qualificarsi prendendo vita attraverso un dialogo tra i nuovi mandati, le rappresentazioni delle esigenze-caratteristiche-problematiche dei bambini e delle loro famiglie e delle modalità con cui si ritiene opportuno occuparsene, e le attese dei diversi soggetti coinvolti (educatori, personale ausiliario, famiglie, amministratori, altri servizi socio-educativi del pubblico e del privato). Possiamo dire che il contenuto del ruolo e della funzione di coordinamento è quello di accompagnare il gruppo di lavoro e il servizio nel suo complesso nella lettura e comprensione di ciò che viene richiesto a livello istituzionale e nel contesto sociale e nel progettare e realizzare attività pertinenti.

Potremmo dire che sappiamo cosa deve fare un nido, un centro per le famiglie, uno spazio gioco, ecc. da un punto di vista formale, ma il problema è come questo mandato viene interpretato dagli operatori. La questione complessa è che ogni educatore mette in campo delle rappresentazioni, delle mappe costruite nel tempo attraverso cui legge e decodifica le realtà che incontra, attribuisce significati e orienta il lavoro con i bambini, le famiglie, gli altri soggetti sociali. È importante che questi riferimenti siano esplicitati, confrontati, e sufficientemente condivisi per aiutare le persone a ricostruire il senso e a dare spessore a ciò che sono lì a fare: il rischio è duplice, non riuscire a identificare l'oggetto del lavoro (confondendolo con l'attività educativa o gli strumenti che si utilizzano) e non riuscire a costruire accordi tra gli educatori per poter lavorare in modo sufficientemente integrato (ognuno segue i suoi riferimenti).

È cruciale, per il funzionamento organizzativo del Servizio, che le prestazioni delle singole educatrici siano connesse le une alle altre attraverso la condivisione di un quadro di riferimento comune e la costruzione di accordi sul senso dell'intervento: i processi di informazione e comunicazione, gli spazi di incontro previsti per le educatrici ed il loro utilizzo rivestono, quindi, una particolare importanza perché possono consentire

una regolazione e definizione dell'oggetto di lavoro e l'elaborazione delle fatiche che il lavoro con bambini, le famiglie e gli altri interlocutori sollecita.

Per il coordinatore pedagogico significa aiutare i singoli e il gruppo in questo processo di elaborazione, di attribuzioni di significati e di presa di accordi, di ricerca di connessioni tra il Servizio e le nuove domande che arrivano dal contesto sociale.

Il coordinatore pedagogico si trova a dover garantire la messa in atto di processi di lavoro efficaci e un funzionamento complessivo integrato ma anche mantenere sistemi di relazione tra persone e tra gruppi, chiarificare obiettivi, sostenere decisioni, attivare comunicazioni, verificare e controllare gli esiti del lavoro. In questa visione sulla funzione e il ruolo di coordinamento la conduzione del gruppo costituisce una competenza specifica da affinare e sviluppare: sono richieste capacità di lettura dei problemi, di comprensione delle difficoltà e degli aspetti relazionali che condizionano la collaborazione e la produzione tra gli operatori, di esplicitazione delle ipotesi relative al lavoro educativo e al funzionamento organizzativo dei Servizi, di collegamento e integrazione del lavoro dei singoli e dei gruppi, di gestione delle risorse, di scelta e di iniziativa.

Nel percorso formativo con i coordinatori pedagogici, oltre a collocare il ruolo di coordinamento nel funzionamento complessivo di un'organizzazione e sviluppare degli approfondimenti sulla conduzione dei gruppi, abbiamo messo a fuoco alcuni fattori che condizionano le dinamiche e le possibilità produttive dei gruppi:

* Il funzionamento del gruppo è fortemente influenzato dall'oggetto di lavoro, dall'obiettivo produttivo che il gruppo si dà e dal legame che le persone sviluppano con l'oggetto di lavoro, da quanto lo riconoscano con chiarezza, da quanto lo percepiscano interessante, attraente o, invece, impegnativo, ansiogeno. Se un gruppo non riesce a individuare l'oggetto di lavoro o non se ne appropria, mancano i presupposti per lavorare insieme e le persone scivolano sul piano delle relazioni interpersonali inevitabilmente ambivalenti o si attaccano alla tecnica perché non vedono il contenuto lavorativo.

* Gli operatori portano aspettative e domande all'interno del gruppo di lavoro che influenzano i legami interconnessi all'oggetto di lavoro: attese più o meno esplicite che i singoli hanno nei confronti della situazione lavorativa e di ciò che (per loro) l'organizzazione deve mettere a disposizione, attese di sviluppo e crescita professionale, attese di più informazioni e più formazione, attese di maggiore supporto nelle difficoltà quotidiane, ecc. Ma le attese più profonde e meno esplicitate sono le attese di riconoscimento di sé, di riconoscimento di ciò che si è capaci di fare, di riconoscimento di ciò che si produce. Queste attese - richieste di riconoscimento - se non vengono ascoltate, trattate, riformulate, ricollocate bloccano le possibilità comunicative e aprono a una situazione conflittuale.

* Nel confronto professionale gli educatori esprimono le proprie competenze su un determinato problema, misurano ciò che sanno fare e ciò che sanno fare gli altri: questo comporta la verifica della propria adeguatezza professionale e dei propri limiti; si sperimenta la dipendenza dagli altri e la capacità di sviluppare una propria autonomia rispetto ai contenuti di lavoro; attraverso il confronto ciascuno prende coscienza del proprio valore, delle proprie capacità e costruisce un'immagine realistica di sé.

In relazione a questi fattori che condizionano le dinamiche e le possibilità produttive dei gruppi è cruciale per il coordinatore pedagogico sviluppare competenze per allestire spazi organizzativi orientati a processi di crescita e apprendimento, per sostenere una funzione elaborativa e una capacità di pensiero all'interno del gruppo, per ascoltare e trattare attese delle persone e gestire le situazioni conflittuali, per riconoscere e identificare le problematiche presenti all'interno del gruppo di lavoro. Nel percorso formativo abbiamo sperimentato l'analisi delle problematiche presenti nei gruppi di lavoro, la progettazione e realizzazione di riunioni, l'analisi di situazioni conflittuali per lavorare sulla sensibilizzazione allo sviluppo di queste competenze.

Infine, la conduzione del gruppo va riattualizzata rispetto ad alcuni cambiamenti nel contesto sociale e organizzativo più ampio: le modificazioni nel tipo di rapporto contrattuale, sociale e psicologico che legano attraverso forme sempre più esili le persone all'organizzazione lavorativa e l'istituzionalizzazione del gruppo come dispositivo a supporto del funzionamento organizzativo sembrano aver portato a un diffuso disinvestimento nella pratica del gruppo, a una perdita di senso della necessità di investimento nel gruppo, a un vissuto dominante di fatica nel lavorare insieme rispetto al valore aggiunto del confronto, dello sviluppo di appartenenza e dell'integrazione dei processi di lavoro.

Potremmo dire che si tratta di passare da un'idea, una rappresentazione in cui il gruppo c'è, esiste comunque e va soltanto seguito o guidato a un'idea in cui il gruppo è presente, è auspicato o temuto ma va piuttosto costruito giorno per giorno con le risorse disponibili ed entro i vincoli organizzativi e istituzionali predefiniti.

Milano, 6 aprile 2010

Fabiola Crudeli

Tutor del gruppo di lavoro

La competenza del coordinatore nei servizi per l'infanzia

Premetto che per me coordinatrice di ventennale esperienza, è stato molto importante avere un tempo ed un modo per mettermi in relazione con i nuovi coordinatori dei servizi per l'infanzia.

Coordinatori che si presentano ai miei occhi carichi di entusiasmo, esplicitando verbalmente il loro bisogno di formazione in relazione allo svolgimento del loro ruolo professionale.

Un lavoro ed una funzione che è articolata e svolta su vari fronti: in relazione alle famiglie, ai bambini, alle educatrici, alle Amministrazioni locali, alle cooperative di cui la maggioranza delle junior risulta essere dipende e alla rete di istituzioni locali che si occupano a vario titolo d'infanzia.

Un sistema complesso! Ancora più complesso se si pone l'accento al fatto che buona parte del ruolo e della funzione del coordinatore pedagogico è basato sulle relazioni umane. Oserei dire sulla capacità e competenza che essi hanno di instaurare delle buone relazioni interpersonali.

Questo elemento viene subito messo in luce all'interno dei gruppi di lavoro che ho condotto, dove la gestione del conflitto all'interno dell'equipe educativa è la punta dell'iceberg che si trovano in primis a dover affrontare.

Cosa può ostacolare o facilitare l'assunzione del ruolo e della funzione di coordinamento in relazione al rapporto con i bambini e le famiglie, in rapporto alle organizzazioni, in rapporto al contesto, all'equipe educativa?

Queste sono state le sollecitazioni sulle quali ci siamo fermati a riflettere e sulle quali abbiamo cercato di dare delle risposte, di pensare a delle possibili strade da percorrere, interessati al processo delle azioni che mettiamo in atto o dentro le quali ci troviamo coinvolte.

Spero tanto che la nostra esperienza di coordinatori senior all'interno dei gruppi di lavoro, possa essere stata una testimonianza significativa, di un processo che prevede un passaggio di conoscenze tra una generazione e l'altra, senza perdere di vista le buone prassi che negli anni abbiamo faticosamente consolidato nei contesti educativi svolgendo la nostra mission.

Forlimpopoli, 19/03/10

La competenza del coordinatore nei servizi per la prima infanzia

Documento del gruppo di lavoro

Penna M. Pia (Casalecchio di Reno), Suzzani Valentina (Piacenza), Rossi Monica (coop. ArgentoVivo - Correggio), Blanco Rosi (coop. Cadiati - Bologna), Tarantola Francesca (Comune di Parma), Mantovani Alessandra (Comune di Parma)

Coordinatrice: Malavasi Laura (direttrice coop. ArgentoVivo)

Il gruppo di lavoro si confronta seguendo una proposta tesa a valutare quanto il tema trattato all'interno del modulo 1 si sia mostrato utile in merito a:

1. pregnanza del tema
2. dubbi sciolti
3. dubbi che permangono
4. proposte di sviluppo (quale evoluzione, quali percorsi?)

1.

Il tema trattato nel 1° modulo dalla d.ssa Marabini, *Le competenze del coordinatore nei servizi per la prima infanzia*, si è mostrato ad alta priorità per i temi trattati, in quanto ha permesso di collocare la figura professionale del coordinatore pedagogico all'interno di un complesso sistema di relazioni.

La centralità del suo ruolo parte dalla definizione stessa di organizzazione e comprende la capacità di gestione del gruppo di lavoro e delle situazioni di conflitto.

In particolare la centratura riflessiva sulla riunione, con gli strumenti professionali che devono contraddistinguere la conduzione, ha permesso di mettere meglio a fuoco la complessità relazionale che governa il gruppo di lavoro e che può metterne maggiormente a rischio la sopravvivenza.

È un “**agire organizzativo**” quello che contraddistingue il fare, dinamico e in progress, delle organizzazioni che producono servizi rivolti all'infanzia; c'è infatti un mandato politico-istituzionale, non autoreferenzialmente orientato, che continuamente richiede di essere negoziato tra gli attori del sistema. La negoziazione implica:

- esplicitazione degli impliciti sottesi all'organizzazione
- negoziazione e ri-negoziazione del mandato
- ridefinizione dell'oggetto di lavoro in virtù di una processualità che dovrebbe fare convergere al consenso-accordo

Forse qui è il ruolo nodale, strategico e –diremmo- estremamente faticoso del coordinatore: tenere insieme, unire, essere in grado di entrare in relazione con punti di vista differenti all'interno della gestione del gruppo di lavoro. Il coordinatore deve lavorare sugli accordi/consensi temporanei, ricomporre i punti di vista, favorire l'interazione e lavorare in direzione dell'integrazione.

La ricomposizione dei punti di vista, che deve essere operata all'interno dell'organizzazione stessa, implica capacità di gestione delle differenze del gruppo, con attenzione a che essa non avvenga in virtù di una centratura sul proprio punto di vista. Non è la gerarchia il meccanismo che permette di giungere al consenso; il consenso, la cui processualità è attivata e sostenuta professionalmente dal ruolo del coordinatore pedagogico, non è solo a partire dagli operatori interni ma anche dalle famiglie: un sistema di erogazione di servizi rivolti all'infanzia infatti è costruito a partire dai clienti e dalle loro problematiche.

In questo senso, se assumiamo che i genitori sono i destinatari ultimi dell'organizzazione, è necessario ricollocarne il bisogno all'interno di una comunità educante.

Il coordinatore è quindi il fulcro del sistema complesso rappresentato dall'organizzazione, svela gli impliciti, costruisce accordi temporanei, sostiene il mandato organizzativo ma lo sa riadattare in funzione di significati che sanno tenere insieme i punti di vista, le aspettative e le rappresentazioni personali.

Il coordinatore è quindi chiamato a proteggere la valenza costruttiva dei conflitti che sono fisiologici al funzionamento dell'organizzazione, a gestire il complesso sistema delle aspettative personali e delle relazioni interpersonali, mantenendo la tensione sull'oggetto di lavoro.

2.

La collocazione della figura professionale del coordinatore pedagogico all'interno delle organizzazioni che erogano servizi ha restituito al gruppo l'idea di complessità del governo del sistema, permettendo di abbracciare una visuale più ampia e variegata rispetto all'universo plurimo di interlocutori che abitano il servizio.

La consapevolezza della complessità relazionale e della densità emotiva che regola un'organizzazione che si regge sulle relazioni interpersonali hanno permesso al gruppo di valutare diversamente la funzione del **tempo** nella sua dimensione di attesa.

Attesa cognitivamente orientata, attesa come "sospensione del giudizio", come dimensione euristica che, a fronte di un problema, ne sa ricostruire le radici, ne ripercorre la storia, lo sa collocare in un contesto, è in grado di leggerlo in relazione a delle motivazioni e a delle aspettative.

La tensione del dare subito la risposta, condivisa fra tutti i giovani coordinatori, ha così potuto collocarsi all'interno di una dimensione più distesa, in cui la valutazione della complessità dell'assetto organizzativo ha portato a considerare non praticabile la strada dell'immediata linearità della risposta: governare la complessità implica abbracciare strategie risolutive più complesse, variegate e non sempre tempestive.

3.

Il dubbio che permane è profondamente connaturato alla complessità del ruolo ed è appunto quello del senso di impotenza e talvolta di incapacità di gestire e governare tutti i livelli del sistema, con un frustrante senso di inadeguatezza professionale.

Abbiamo riflettuto sulla natura della nostra "**expertise professionale**" che, fuori dalle tradizionali gerarchie di sapere (il sapere teorico struttura e sostiene il sapere pratico, che ne è fenomenica conseguenza e/o manifestazione), si costruisce su un'esperienza che si matura solo sul campo. Le nostre conoscenze si esercitano su competenze che nascono "sitate" e che apparentemente inficiano tutta la preparazione e la formazione universitaria del giovane coordinatore.

4.

Una volta riconosciuta la specificità delle nostre conoscenze, abbiamo evidenziato la non convenzionalità del nostro ruolo e al tempo stesso la sua post-modernità (nel senso della sua fluidità e interdisciplinarietà).

Ci siamo quindi interrogate se sia possibile trasferire le nostre competenze ad altri ambiti non necessariamente pedagogici, evidenziando in questo però anche il rischio di un'eccessiva autoreferenzialità.

Abbiamo convenuto che la sfida non è tanto esportare il nostro sapere ad altri ambiti per renderci maggiormente riconoscibili, quanto piuttosto saper **creare contesti** in cui il nostro punto di vista si possa confrontare e contaminare con altri saperi e linguaggi.

A questo proposito ci siamo chieste se la figura di sistema "descritta" dalla L.R. 14/ 2008 possa coincidere con la figura del coordinatore, per il quale si rende necessaria anche la competenza di promuovere e sostenere la rete di servizi del territorio.

a cura di:

Alessandra Mantovani, Francesca Tarantola

(Coordinamento Scuole dell'Infanzia, Nidi d'Infanzia - Comune di Parma)

Materiale fornito da Claudia Marabini

- 1) Quaderni di Animazione Sociale: LA PROGETTAZIONE SOCIALE Achille Orsenigo “La costruzione dell’oggetto di lavoro e il modo di trattarlo nella progettazione” da pag. 98 a pag.114;
- 2) Cose (mai) viste Franca Olivetti Manoukian, Gino Mazzoli, Francesco d’Angella : RI-CONOSCERE IL LAVORO PSICOSOCIALE DEI SER.T. da pag. 28 a pag.37;
- 3) Animazione Sociale: IL LAVORO SOCIALE COME CO-COSTRUZIONE (Franca Olivetti Manoukian), pag. 46 a pag. 61;
- 4) Studio APS - Claudia Marabini, intervento al Convegno “L’Albero dei genitori” Venezia, ottobre 2000 : NARRAZIONE, ASCOLTO E RICERCA COME STRUMENTI DI INTERVENTO;
- 5) Claudia Marabini, Franca Olivetti Manoukian, “Problemi e competenze dei dirigenti”, in “Prospettive sociali e sanitarie”, n.15, 2006
- 6) Claudia Marabini e Valter Tarchini MINORI E FAMIGLIE STRANIERI E PROGETTUALITA’ SOCIALE NEL TERRITORIO;
- 7) SPUNTI (2001 – n. 4) Achille Orsenigo : LE RIUNIONI DI LAVORO da pag. 49 a pag.66

Indicazioni bibliografiche

- la nostra rivista SPUNTI, scaricabile dal sito dello studio e a cui ci si può abbonare,
- la rivista Animazione Sociale del Gruppo Abele di Torino, a cui ci può abbonare
- “Zygmunt Bauman intervista sull’identità a cura di benedetto vecchi” Ed Laterza
- Franca Olivetti Manoukian “Produrre Servizi” Ed Il Mulino
- I Geki di Animazione sociale: “Discutere di lavoro sociale”, “Possiamo ancora cambiare?”, “Per un’etica del lavoro sociale”

2° modulo

La competenza relazionale e comunicativa del coordinatore/trice nei servizi per la prima infanzia

Massimo Matteini

Il mio progetto, prima di partire, era molto semplice: stare insieme per quattro volte con giovani pedagogiste che non conoscevo, che avevano certamente aspettative diverse, preparazioni diverse, personalità diverse.

Sarei partito dal presentare i miei pregiudizi perché nella relazione ci sarei stato io con quello che so e quello che so fare, per come sono personalmente e professionalmente.

Avrei incontrato loro che si sarebbero mostrate con le loro caratteristiche e aspettative, solo allora, avremmo deciso cosa fare insieme.

Volevo cioè proporre un percorso di collaborazione allo stesso modo di come io penso sia il percorso di collaborazione delle pedagogiste con le “loro” insegnanti o delle stesse con le “loro” famiglie: uno stare insieme tra persone e/o professionisti diversi, con caratteri, conoscenza e aspettative diverse, che tentano di fare delle cose insieme soprattutto per il bene dei bambini di cui si occupano ma anche, magari, anche per il proprio.

Pensavo anche che in questi incontri ci si dovesse muovere su due piani: quello della conoscenza di sé stessi, perché è con le proprie caratteristiche personali e il proprio sistema di significati che si stabiliscono le relazioni e il piano della professionalità che insegna ad utilizzare le proprie risorse, a dare organizzazione ai propri vissuti e pensieri nel tentativo di costruire delle relazioni evolutive, di supporto alle capacità degli altri.

Questo modo di impostare il lavoro nasce dalla mia convinzione che non serva una relazione istruttiva che insegna, suggerisce, magari anche impone alcuni contenuti intelligenti, ma che sia necessario che, nelle conversazioni formative ed educative, ciascuno trovi il proprio modo di sviluppare le proprie risorse, sia che si lavori con professionisti, sia che si lavori con “utenti” e che sia utile che ciascuno si alleni a riconoscere la diversità come origine di novità e sviluppo e non come timore dell’ignoto o messa in discussione delle proprie certezze.

Siamo partiti quindi nel restituire a ciascuno il diritto di vedere il mondo con i propri occhi, frutto delle diverse esperienze e di vita; il diritto di avere aspettative diverse; fino all’orgoglio del proprio punto di vista, che diventa, però, anche responsabilità personale nel momento in cui non si poggia più su una presunta “verità”.

Da questo, nelle relazioni di collaborazione, non più la ricerca della realtà oggettiva o lo scontro tra le diverse percezioni e descrizioni, ma lo sforzo di trovare aree di collaborazione all’interno delle diversità.

Questo, penso, significhi accoglienza, ma non accoglienza paternalistica e strumentale, piuttosto curiosità per il mondo dell’altro, rispetto profondo dei sistemi di significato altrui, senza rinunciare al proprio, ma come requisito indispensabile per incominciare un percorso di cambiamento insieme.

Abbiamo allora cercato di riflettere su come ciascuno dei partecipanti si vede dal punto di vista personale e professionale, nel tentativo di ipotizzare come ciascuno di noi contribuisce, con i propri comportamenti, le proprie sensibilità emotive, le parole che usa, alla costruzione delle relazioni professionali che instauriamo.

Allo stesso modo abbiamo cercato di esplorare il mondo degli altri ipotizzando le aspettative che le diverse professionalità che, nel complesso sistema sociale nel quale siamo inseriti, intrecciano quelle del coordinatore pedagogico, e come il coordinatore stesso possa cercare di coordinarsi con queste, rispettando anche le aspettative verso sé stesso e verso gli interlocutori coinvolti allo scopo di costruire una relazione collaborativa ed evolutiva.

E, ampliando in campo di osservazione, alcune verità sociali, in che modo partecipano a costruire le nostre descrizioni e su cosa fanno luce e su cosa ci rendono ciechi, rispetto ai fenomeni sociali e culturali che attualmente osserviamo? In particolare: cosa “vediamo” attraverso la lente delle teorie che descrivono lo sviluppo del bambino in modo diadico e cosa vediamo se utilizziamo quelle che lo descrivono in modo triadico? Il nostro modello implicito di famiglia, che è ancora quello della famiglia nucleare, quali discriminazioni, carenze ci fa evidenziare a fronte delle nuove tipologie di famiglia cui sempre più frequentemente appartengono i nostri utenti? Cosa cambia, quali risorse riusciamo a mettere in campo se utilizziamo nuovi strumenti di analisi per fenomeni sociologici nuovi?

Ognuno di noi ha pensato a quanto sopradetto, qualcuno sarà cambiato, qualcuno no, qualcuno avrà osservato cose nuove, altri avranno perso tempo. Ciascuno avrà imparato cose diverse.

Credo che ognuno possa rispondere solo per sé stesso, perché la formazione, anche se condotta in gruppo e costruita attraverso il confronto di gruppo, resta un fatto individuale.

Ora poi, tutti insieme, nel convegno di oggi, cerchiamo di contrattare alcune comuni verità, che ci accordiamo possano diventare caratteristiche provvisorie dei nostri servizi, cioè ambiti di condivisione e collaborazione tra tutti quelli che hanno partecipato al corso, chi lo ha organizzato e chi lo ha condotto.

Giorgio Maghini

Il lavoro con le coordinatrici pedagogiche “junior”. Alcune considerazioni dal punto di vista di un tutor

1. In generale, l'impressione è che il gruppo delle coordinatrici condivida un'immagine perfettamente adeguata del ruolo del coordinatore. Adeguata che può essere espressa da due categorie:

- percezione di sé all'interno di un **sistema complesso**
- percezione della necessità di una **formazione multidisciplinare**

2. un sistema complesso

Le coordinatrici si percepiscono all'interno di un sistema articolato che, mettendo al centro il bambino e i servizi offerti, è in relazione con le committenze pubbliche e private, con le dirigenze politiche e tecniche, i genitori, gli insegnanti.

Nel delineare il ruolo del c.p., emerge la percezione del doversi porre come “crocevia dei problemi”: il professionista cui tutti i poli del sistema sopra descritto possono chiedere risposte immediate e coerenti. Risulta difficile emanciparsi dall'immagine di c.p. come di colui che ha “tutte le risposte subito”.

In positivo, va evidenziato il fatto che il c.p. è anche visto come “valorizzatore”: della professionalità insegnante, della genitorialità, dell'offerta di servizi nel suo insieme.

3. formazione multidisciplinare

Il far parte di un sistema così vasto ha come conseguenza più immediata la necessità di una formazione a più aspetti: occorre parlare il linguaggio amministrativo, quello politico, quello organizzativo-gestionale, quello pedagogico e quello psicologico.

In diversi esempi riportati dalle corsiste, è emerso come molto spesso le domande portate dai genitori richiedano risposte che tengano conto di tutte le dimensioni; un esempio per tutti è la richiesta di abbreviare i tempi dell'inserimento di un bambino per motivi di lavoro: una risposta corretta a tale richiesta dovrà contemperare tutte le ottiche sopra elencate.

4. feed-back sul corso

In termini di coerenza tra la formazione ricevuta nell'ambito del corso e la loro professionalità, le c.p. hanno evidenziato come l'ottica “almeno-triadica” studiata nel modulo condotto dal dott. Matteini sia funzionale a rappresentare compiutamente le dinamiche in cui si trovano ad operare, tanto in risposta ai bisogni riportati dai genitori, quanto alle situazioni di supervisione del gruppo di insegnanti.

In quest'ottica, il gruppo ha ricontestualizzato le dinamiche di affidamento, sostituzione, cooperazione, passando dall'ottica psicoeducativa a quella organizzativo-gestionale.

Analogamente, l'analisi approfondita del progetto pedagogico condotta col prof. Gariboldi, pur aprendo a spazi di approfondimento e di connessione con numerose tematiche di pedagogia teorica e applicata, ha evidenziato come le giovani c.p. “maneggino” con competenza lo strumento “progetto pedagogico” e sappiamo situarlo in modo fruttuoso nel contesto di lavoro.

5. A margine

A margine, si può annotare che è diffusa nel gruppo una tendenza a vedere il proprio lavoro come profondamente intriso di risonanze sociali ed etiche (“politiche” nel senso più nobile del termine), che talvolta sfumano addirittura nel campo della concezione “filosofica” di sé, del lavoro, del proprio ruolo sociale. In un periodo tecnicistico e funzionalistico come quello che stiamo attraversando, è un dato che non era necessariamente da aspettarsi.

La competenza comunicativa e relazionale del coordinatore pedagogico

Documento del gruppo di lavoro

PERTINENZA DEL TEMA TRATTATO (utilità rispetto ai contenuti e alle modalità)

- Matteini ha posto l'attenzione su due ambiti, quello "personale" e quello legato al "contesto". Ci ha fatti riflettere sull'importanza del contesto e ci ha permesso di condividere esempi concreti legati a situazioni problematiche che abbiamo realmente vissuto. Questo modo di lavorare, che non propone un modello astratto, ma riporta al concreto, ci ha permesso di riflettere su noi stessi e sulle nostre competenze, dandoci strumenti per orientarci ed essere più consapevoli
- In ambito Universitario non si approfondisce in genere la complessità del contesto in cui poi ci si troverà a lavorare
- Il lavoro del coordinatore è sicuramente un lavoro che riguarda in maniera prioritaria le RELAZIONI, con diversi soggetti (bambini, educatori, famiglie, amministratori, responsabili), per questo il tema del modulo è stato assolutamente pertinente e utile per la pratica quotidiana e per sviluppare maggiori consapevolezze su di noi e sul nostro ruolo professionale
- La modalità con cui sono state trattate le tematiche è stata avvincente e coinvolgente, ha permesso una nostra partecipazione attiva. Questa modalità si potrebbe definire a nostro avviso "socratica", "maieutica": non ci ha trasmesso nessuna verità, ma ci ha aiutati ad adottare un atteggiamento costruttivo, a guardare noi stessi e i contesti in cui operiamo con occhi più attenti e meno "giudicanti"

DUBBI SCIOLTI (cosa abbiamo imparato)

- Il modulo ci ha permesso di avere maggiori strumenti per leggere meglio i contesti con cui entriamo in relazione e ci ha dato nuove risorse per la gestione dei conflitti
- Abbiamo imparato che non esiste una verità, ma possiamo cercare una soluzione creativa per ogni situazione, per ogni problema. Non sempre ciò che è giusto è utile in quel momento, cerchiamo di fare la cosa utile per quel contesto e per quelle persone
- Abbiamo posto attenzione al fatto che il cambiamento avviene solo all'interno di una relazione di accoglienza, la prima cosa che dobbiamo fare è "creare la relazione", dopo c'è il "fare", dopo possiamo pensare che ci possa essere un cambiamento
- Abbiamo imparato a prestare attenzione al vissuto del gruppo, alle aspettative e alla storia precedente, a non fermarci quindi alla superficie, ma a porci domande, cercare di capire, andare a fondo
- In una discussione non dobbiamo cercare chi ha ragione e chi ha torto, ma "cosa possiamo fare insieme"
- Accettare il nuovo, accettare di essere destabilizzati
- Uno dei compiti del coordinatore è tentare di far emergere le risorse che le persone possiedono, non dobbiamo per forza trovare una soluzione, dare delle risposte, ma possiamo mettere a disposizione le nostre conoscenze e la nostra esperienza per aiutare le altre persone (educatori, genitori) a risolvere una situazione problematica utilizzando le risorse che loro stessi possiedono; ognuno deve trovare la propria strada personale per la risoluzione di un problema, solo in questo modo potrà seguirla

DUBBI CHE PERMANGONO (difficoltà che emergono)

- Se le persone con cui ci relazioniamo non sono accoglienti, noi come possiamo continuare ad esserlo con loro?
- Come possiamo trovare il giusto equilibrio fra le certezze e le conoscenze che possediamo e nello stesso tempo le messa in discussione di quelle certezze? Mettere in discussione le proprie certezze può diventare destabilizzante, possiamo sentirci frustrati, insicuri. Quali sono i punti fermi che dobbiamo mantenere? Non è facile trovare questo equilibrio. È giusto mettersi in discussione ma questo ci fa perdere sicurezza e ci destabilizza, soprattutto a noi giovani coordinatori che non abbiamo una lunga esperienza alle spalle.

PROPOSTE DI SVILUPPO

- Sarebbe molto utile riproporre questo modulo per le educatrici dei servizi per l'infanzia, le aiuterebbe nelle relazioni con le famiglie e nelle relazioni fra loro
- Proporre alle educatrici un lavoro sulla consapevolezza di sé, riproporre lo SCUDO anche a loro, per aiutarle a conoscersi meglio e per aiutarci a conoscerle meglio
- Ci piacerebbe continuare questo percorso per approfondire il ruolo del coordinatore pedagogico nell'ambito del sostegno alla genitorialità, approfondire le modalità relazionali e comunicative con cui rapportarsi alle famiglie. Matteini ha parlato molto delle tecniche relazionali, meno delle tecniche comunicative. Saremmo interessati ad approfondire questo aspetto. Ci piacerebbe fare una sorta di "corso di counselling" per imparare a sostenere e far emergere le potenzialità delle persone con cui ci relazioniamo (soprattutto genitori), aumentando così le loro capacità di scelta
- Vorremmo, se possibile, avere del materiale e una bibliografia su questo modulo e sugli argomenti trattati

a cura di Giorgia Simoni

3° modulo

La progettazione in ambito pedagogico

Antonio Gariboldi

Il modulo formativo ha inteso approfondire il tema della progettazione e valutazione in ambito pedagogico anche alla luce del lavoro attualmente in corso in Regione Emilia-Romagna sulla definizione delle procedure di accreditamento dei servizi educativi per la prima infanzia. L'elaborazione di un indice comune del progetto pedagogico, e di alcune idee di qualità condivise, si pone lo scopo di favorire la costruzione di un equilibrio tra coerenza e diversità all'interno del sistema dei servizi regionali. Non si tratta, quindi, di creare le condizioni per uniformare e "omogeneizzare" le differenti fisionomie educative dei servizi, espressione anche di orientamenti pedagogici e percorsi locali diversi, ma di esplicitare e definire alcuni elementi comuni di quella cultura pedagogica che si è andata elaborando in questi anni all'interno dei nidi e dei servizi integrativi, per promuoverne ulteriormente la qualificazione e l'integrazione su base territoriale. In linea con tale intento il sistema di valutazione che si vuole attivare dovrà valorizzare il ruolo dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali in riferimento a procedure valutative contestualizzate, sostenibili e caratterizzate in senso formativo.

In coerenza con il lavoro che si sta conducendo a livello regionale, la nozione di progetto è stata in primo luogo esaminata in relazione all'obiettivo di costruire un lessico condiviso tra i coordinatori pedagogici dei differenti servizi, distinguendo tra due livelli di progettazione – pedagogica e educativa – e approfondendo le diverse concettualizzazioni dell'azione progettuale. A fronte di un modello di progettazione lineare e razionalistico che esalta, sotto il profilo metodologico, la dimensione dell'intenzionalità e della sistematicità, si pone un'interpretazione dell'azione progettuale che la intende come processo maggiormente flessibile e orientato alla problematicità e alla complessità (Fasce 2004). In questo senso la progettazione si configura come un processo di ricerca, che assume l'imprevedibilità come elemento strutturale della situazione educativa e che quindi si sviluppa anche parallelamente all'azione sulla base di una valutazione in itinere che consente di alimentare il piano della riflessione sul fare (Fasce, 2007). Lo scarto che si può concretamente determinare tra progetto ed esperienza educativa, tra dichiarato ed agito, deve essere affrontato "andando a focalizzare le relazioni tra intenzionalità e inintenzionalità, tra consapevolezza e inconsapevolezza", in quanto "l'azione educativa mette in gioco una ricca complessità di variabili soggettive e oggettive che rinviano alla necessità di leggerne sempre la dimensione inintenzionale che le è sottesa" (Barone, 2007). Se da un lato occorre, quindi, che la progettazione pedagogica identifichi chiaramente le condizioni necessarie allo sviluppo di specifici propositi e intenti educativi, definendo le linee metodologiche e i criteri che guidano l'azione educativa, dall'altro appare necessario che valutazione e autovalutazione, operazioni che possono avere differenti forme e diversi livelli di analiticità, agiscano in modo ricorsivo nel processo di progettazione, consentendo di recuperare al piano dell'intenzionalità e della consapevolezza pedagogica quegli elementi dell'azione che tendono ad essere assunti in modo irriflesso ed a trasmettersi come abitudini istituzionali.

Si è dunque approfondito il tema dell'autovalutazione in quanto processo sistematico di esame e revisione delle pratiche messe in opera da un gruppo educativo: processo di analisi, problematizzazione e riflessione individuale e corale sui significati pedagogici delle azioni formative, sul loro grado di condivisione e sui possibili scostamenti tra il piano del dichiarato progettuale e quello dell'agito quotidiano. In questo senso l'autovalutazione, a prescindere dalle differenti procedure e strumenti con cui può essere realizzata, sollecita un'azione di de-costruzione e ricostruzione dell'identità educativa di un contesto, favorendo così l'emergere dei significati impliciti delle pratiche e una migliore definizione e condivisione delle implicazioni concettuali dell'attività formativa. I processi autovalutativi si caratterizzano, quindi, come processi di natura essenzialmente formativa, sia in riferimento alla funzione che svolgono nello stimolare le azioni di innovazione

e miglioramento del servizio, sia in relazione all'assunzione di una maggiore consapevolezza e capacità di autodeterminazione da parte dei soggetti educativi (Fettermann, 2000).

Se dunque una funzione fondamentale dell'autovalutazione è quella di promuovere e sostenere la capacità di modificare e modificarsi, allora le operazioni autovalutative possono essere anche intese come la tecnologia più adeguata di un approccio situato e riflessivo alla formazione; un approccio che pensa la formazione come transizione riflessiva, apprendimento trasformativo e negoziazione di significato (Fabbri, 2007). Nell'ambito di questa prospettiva la validazione dei modi con cui si simbolizzano e s'interpretano le esperienze è legata alla centralità che viene ad assumere il pensiero critico-riflessivo, e la possibilità di attivare processi partecipati di trasformazione e sviluppo passa attraverso la capacità di esplicitare e condividere le conoscenze tacite sviluppate nel corso dell'azione: "Ogni processo formativo implica la negoziazione di nuovi significati, la creazione di strutture di conoscenza emergenti, l'elaborazione di identità e rappresentazioni personali e professionali attraverso la trasformazione di schemi e di strutture di significato preesistenti in grado di prefigurare nuove *traiettorie di partecipazione* all'interno di pratiche condivise da una comunità. Apprendere in una comunità significa costruire forme di mutua implicazione che conducono a comprendere e orchestrare il processo di apprendimento come impresa socialmente condivisa e a sviluppare nuovi significati, nuove teorie, nuovi repertori." (Ivi, p. 17)

Testi di riferimento

- Barone, *Due nozioni critiche per il "lavoro pedagogico". Intenzionalità e progetto tra materialità dell'accadere educativo e setting esperienziale*, in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., Gariboldi A., *Idee guida del nido d'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2003.
- Benzoni I. (a cura di), *L'incontro... una storia, tante storie. Lo sfondo integratore non è un filo conduttore*, Edizioni Junior, Bergamo, 2000.
- Bondioli A., Ferrari M., *Verso un modello di valutazione formativa*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2004.
- Bondioli A. e Ghedini P.O. (a cura di), *La qualità negoziata*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2000.
- Bondioli A. (a cura di), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2002.
- Borghi L., *Il metodo dei progetti*, La Nuova Italia, Firenze, 1953.
- Caggio F., *Pre-testi per alcune riflessioni sulla progettazione educativa*, "Bambini", 9, 1995.
- Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Cerri R. (a cura di), *Valutare i progetti educativi*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Cipollone L. (a cura di), *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2001.
- Cipollone (a cura di), *Strumenti e indicatori per valutare il nido*, edizioni Junior, Bergamo, 1999.
- Colombo G., Cocever E., Bianchi L., *Il lavoro di cura*, Carocci, Roma, 2004.
- Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma, 2007.
- Fasce M., *Definire: i concetti*, in Cerri R. (a cura di), *Valutare i progetti educativi*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Fasce M., *Progettazione*, in Renza Cerri (a cura di), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Carocci, Roma, 2007.
- Fetterman D.M., *Foundations of Empowerment Evaluation*, Sage, Beverly Hills, 2000.
- Franchi L., Caggio F., *Per una cultura della qualità*, Edizioni Junior, Bergamo, 1999.
- Gariboldi A., Fabbri C., Mauro D., *Questa è un'altalena. Spazi e contesti al nido d'infanzia: l'esperienza ferrarese*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2008.
- Gariboldi A., *Progetto e educazione*, "Ambientinfanzia", vol. 2, 2008, pp. 21-23.
- Gusmini M.P., *Riflettere*, in Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*, Junior, Azzano San Paolo (BG), 2004, pp. 93-143
- Harms T., Cryer D, Clifford R.M., *Scala per la valutazione dell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- Palmieri C., *Il progetto della Cura*, Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Savio D. (a cura di), *La relazione educativa come processo di indagine*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2001.
- Zanelli P., Sagginati B., Fabbri E. (a cura di), *Autovalutazione come risorsa*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2004.

Pinì Gennari

Tutor del gruppo di lavoro

La progettazione in ambito educativo - appunti

Un progetto pedagogico di un servizio educativo per la prima infanzia come il nido si costruisce partendo dalla **consapevolezza che gli attori che non solo “abitano” ma costruiscono e condividono attività, esperienze ed emozioni all’interno del servizio sono molteplici**: i genitori, i bambini, il personale educativo e ausiliario, la pedagoga; esistono inoltre **interlocutori istituzionali e politici con i quali la “comunità nido” interagisce** costantemente e che contribuiscono. **in modo determinante** a definire la qualità dell’offerta educativa del servizio stesso (perciò un progetto pedagogico sta all’interno dei mandati istituzionali).

Per parlare di progettazione può essere utile prendere in esame l’indice del Progetto pedagogico (proposto dalla Regione Emilia-Romagna) utilizzandolo come traccia per una riflessione insieme.

Se esaminiamo le finalità (1° punto) indicate dalla Regione sono sottolineati “i valori e gli orientamenti che definiscono l’identità pedagogica del servizio e le intenzioni educative del servizio calibrate in relazione ai bisogni educativi, sociali e culturali dei bambini e delle famiglie legate al concreto contesto di vita e volte ad assicurare ai bambini e alle bambine il diritto all’educazione nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze”.

Se consideriamo i 3 termini **“valore, orientamento, intenzioni”** inevitabilmente dobbiamo riflettere su che cosa è un servizio educativo 0-3 anni.

È un servizio molto delicato che, come dice Nice Terzi (responsabile pedagogica prima dei nidi comunali di Parma e poi di quelli di Roma) in “Prospettive di Qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo” – Edizioni Junior, “mette a disposizione risposte a richieste complesse delle famiglie che vi accedono sempre più per scelta, ma anche per necessità in un intreccio di fiducia ed apprendimento; un servizio che entra in una dimensione privata e intima della vita affettiva ed organizzativa delle giovani famiglie e degli individui, che accoglie bambini nella fascia più importante, che sicuramente impegna il personale non solo sul piano delle competenze culturali ed intellettive, ma soprattutto sul piano soggettivo della capacità relazionale e del proprio spessore umano e professionale.

Si tratta di un mestiere serio che mette in campo conoscenze, esperienze, riflessività e capacità di contenimento delle emozioni; un mestiere che si apprende dall’esperienza e dall’esercizio della riflessione” (anche la pedagoga si configura in questa descrizione).

Come indicato nel documento regionale “la progettazione e l’organizzazione educativa di un servizio per la prima infanzia è una costruzione che si fonda sull’attività collegiale del gruppo di educatori e dei relativi coordinatori pedagogici; attività collegiale in cui vanno tenuti presenti vari aspetti reciprocamente implicanti e legati tra loro:

- Criteri e modalità di organizzazione del contesto educativo: spazi, tempi, relazioni e proposte educative;
- Criteri e modalità di relazione e partecipazione delle famiglie e rapporto con il territorio;
- Criteri e modalità di funzionamento del gruppo di lavoro;
- Valutazione”.

Vorrei soffermarmi sull’aspetto che riguarda i “Criteri e le modalità di relazione e di funzionamento del gruppo di lavoro” cominciando ad analizzare gli attori della relazione, a partire dal bambino:

- che idea abbiamo di bambino?

Proviamo a riflettere sulle diverse idee di bambino che ci vengono proposte dalle varie scuole di pensiero pedagogico.

In realtà ognuno di noi ha un'idea di bambino e conseguentemente, in base alla nostra immagine, ci avviciniamo al bambino in modo diverso e con degli obiettivi diversi:

- il bambino può essere considerato una “creatura fragile”, in questo caso le parole chiave che promuovono il nostro agire possono essere: prevenzione, affettività;
- il bambino come “mente in evoluzione”, parole chiave possono essere: sviluppo intellettuale, differenze cognitive, stimolazione sensoriale;
- bambino “inserito nell'ambiente”, parole chiave possono essere: interazione, negoziazione, linguaggi, relazione;
- bambino come “soggetto sensibile ai saperi”, parole chiave possono essere: programmazione, curriculum, materiali;
- bambino come “soggetto da indirizzare”, parole chiave possono essere: riparare, proporre identificazioni alternative;
- bambino come “soggetto libero”, parole chiave possono essere: spontaneità, natura.

Dopo esserci poste questa domanda e avere trovato una risposta attraverso la ricerca, lo studio, la riflessione e il confronto, noi indirizziamo il personale educativo perchè la progettazione educativa è una costruzione che si fonda sull'attività collegiale degli/le educatori/ci e della pedagoga.

Possiamo porre l'attenzione sul gruppo degli educatori affrontando altri quesiti direttamente interconnessi fra loro:

- come le educatrici esplicano la loro competenza in relazione ai bambini, cioè come “mettono in campo” la loro capacità di sviluppare la crescita dei bambini? (l'educatrice ha la responsabilità della relazione e più i bambini sono piccoli più il comportamento dell'educatrice incide sul bambino) ma anche: come si relazionano con i soggetti coinvolti nel percorso educativo cioè con i genitori, con i colleghi, con la pedagoga? In questo caso la parola chiave è: CORRESPONSABILITA'

Sono convinta che il gruppo educativo (l'intervento educativo non è mai individuale) è responsabile della relazione con le persone che abitano il nido e in modo particolare deve essere in grado di COSTRUIRE SIGNIFICATI DEL FARE DEI BAMBINI.

Dare significato vuol dire RISIGNIFICARE cioè interrogarsi sul senso che hanno le azioni quotidiane che le educatrici compiono con i bambini, le colleghe, i genitori.

Costruire significati o risignificare è il SENSO FONDAMENTALE di un progetto educativo. Un progetto deve nascere dal desiderio di trovare dei significati o risignificare le attività, cioè nasce da una ricerca di significati.

Progettare non significa PENSARE per PROGETTI ma avere un PENSIERO PROGETTUALE, cioè avere una modalità di pensiero, un pensiero curioso che si pone delle domande (a parer mio l'educatrice/la pedagoga che pensa di sapere tutto, di conoscere tutto non ha un pensiero progettuale - vedi Ada Cigala da “Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo” - Edizioni Junior).

Quando ci poniamo una domanda ci dobbiamo dare TEMPO e SPAZIO per OSSERVARE. Osservare significa ASCOLTARE e GUARDARE per poter cogliere anche l'IMPREVISTO.

Il pensiero progettuale è diverso dalla PROGRAMMAZIONE che prevede momenti distinti e in successione: osservazione, progetto, verifica.

Il pensiero progettuale prevede un tempo per osservare ma anche un momento di NON SAPERE in cui non ci sono ancora STRATEGIE RISOLUTIVE; insomma tutto questo prevede: delle domande, uno spazio e un tempo per osservare, uno spazio e un tempo per riflettere e per il confronto, per potere successivamente costruire degli obiettivi. (Ada Cigala da "Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo. Edizione Junior).

Quando sento parlare di progetti educativi mi chiedo quante volte noi pedagogiste facciamo lo sforzo di aiutare le educatrici ad esplicitare le intenzioni educative, mettendo a confronto la continuità delle scelte intesa come coerenza educativa.

Sforzo che sta alla base della progettazione e del lavoro di gruppo del nido; esplicitazione che riguarda prevalentemente la quotidianità, la riflessione e la periodica rivisitazione della quotidianità intesa come spazi - tempi - ritmi .

E ancor più della rivisitazione delle azioni, vorrei sottolineare l'importanza della rivisitazione di pensieri ed emozioni, che stanno dentro ad una possibilità di riflessione su quello che accade, tra l'educatrice e i bambini, e i bambini fra loro all'interno del confronto che si svolge nella quotidianità del gruppo educativo.

Confronto attento e dichiarato tra quello che succede a ciascuna educatrice e quello che ha in mente di fare: solo così si ottiene la coerenza nell'azione educativa.

La pedagoga che si trova ad interagire con un gruppo educativo necessariamente si chiederà:

- che gruppo di educatori ho davanti? cioè è un gruppo capace di condividere, discutere, confrontarsi, riflettere o è un gruppo che fatica a farlo? (potrei portare vari esempi dalla mia esperienza partendo da un semplice, ma non banale, problema di cosa fare quando le educatrici di una sezione hanno idee diverse rispetto allo spostamento di alcuni oggetti da un angolo all'altro)
- (che cosa devo fare come coordinatore?) Quale è la mia funzione pedagogica all'interno del gruppo educativo? e quali sono le strategie pedagogiche per portare il gruppo ad avere una professionalità alta? (ascolto, contenimento, sostegno, indirizzo).

Il dato di fatto è che il coordinatore traccia le linee di lavoro e quindi ha una grande responsabilità pedagogica.

Il progetto pedagogico coinvolge anche la famiglia che però a volte risulta tenuta in scarsa considerazione (ad esempio, una famiglia contesta una nostra scelta educativa: non desidera che il proprio bambino giochi con le bambole; come si pone il gruppo educativo?).

Dobbiamo pensare che i genitori sono portatori di cultura, i genitori portano all'interno del nido l'intensità degli affetti e tutto questo deve essere sostenuto; l'accoglienza (non la rigidità) porta alla condivisione delle scelte educative del nido.

Bambini, educatrici, genitori, pedagoga rivestono un ruolo importante anche se con sfumature diverse.

Quando stiliamo un progetto educativo dobbiamo tenere presente che i concetti fondamentali sono:

- l'identità del bambino (i suoi bisogni, i suoi momenti di scoperta, di ricerca, di crescita individuale) - chiarire questo concetto in relazione al fatto che il nido fornisce un robusto sostegno alla socialità-
- l'identità dell'educatrice (i suoi obiettivi rispetto al bambino, alla famiglia, alle colleghe, a se stessa)

- l'identità della famiglia (i suoi bisogni, le sue fatiche, i suoi spaesamenti) ma anche la famiglia inserita in un contesto sociale;
- l'identità di gruppo dell'équipe del personale del servizio: personale educativo e ausiliario

È così che nasce un progetto pedagogico.

Credo che la sola presenza di educatrici competenti non sia sufficiente per riconoscere, stimolare e sviluppare appieno ed armonicamente le varie capacità dei bambini; tale processo di crescita si può realizzare solo all'interno di un contesto costituito da oggetti e da persone che contengano, favoriscano e supportino un intervento veramente educativo

Questo processo deve svolgersi in un'istituzione competente: un servizio educativo può diventare un'istituzione competente solo se si pone in una logica di autoriflessione, di problematizzazione delle situazioni e di condivisione delle risposte.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

Qui di seguito, "un po' alla rinfusa", annoto alcuni "snodi problematici", ciascuno dei quali meriterebbe, a mio parere, una particolare riflessione e discussione.

- La fatica più grossa per una coordinatrice pedagogica è quella di far esplicitare alle educatrici le loro intenzioni educative nella quotidianità (spazi, tempi, azioni, pensieri, emozioni); pertanto, a mio parere, è necessario riflettere su quello che accade quotidianamente;
- È importante aiutare il personale a riflettere sulle proprie **intenzioni** cioè su quello che ha in mente di fare un'educatrice nei confronti del bambino o del gruppo di bambini;
- È importante evidenziare che ci deve essere una coerenza fra i comportamenti messi in atto e i contenuti che si comunicano ai bambini (tono della voce, gesti, sguardi);
- Che **valore e che intenzione** hanno i nostri comportamenti nei confronti dei bambini? È necessario agire con un atteggiamento di rispetto, di **ascolto** e di **attenzione all'identità**; pertanto **la coerenza e l'intenzione** devono essere i 2 cardini per **ascoltare e intervenire** ma soprattutto per **riconoscere** il bambino. infatti gli educatori devono essere consapevoli delle loro intenzioni;
- È necessario capire che cosa succede ai bambini, che segnali ci mandano; per dargli **riconoscimento**, dobbiamo **guardare, cogliere, capire, restituire**;
- Come un adulto sostiene lo sviluppo della conoscenza? non è la programmazione a definire il ruolo dell'educatrice;
- È importante avere chiaro che il pensiero di gruppo nasce dall'ascoltare gli altri

La progettazione in ambito pedagogico

Documento del gruppo di lavoro

Sue hellen Silvani, Michela Venturi, Silvia Guidarini, Giuliana Resta, Elisabetta Mazzoni, Roberta De Simone, Cicarilli Saula

Consegne di Sandra Benedetti

Durante l'ultimo incontro sono state date da Sandra Benedetti le seguenti consegne:

1. Fornire una "nota" sul modulo di Gariboldi, ossia una **valutazione dei quattro incontri da lui condotti**. Come è stato fatto per il primo modulo si dovranno individuare i punti deboli e i punti di forza di tutto il percorso con il docente. (Questo elaborato in parte coinciderà con la seconda consegna).
2. Orientare il lavoro di **preparazione della relazione finale** rispondendo a quattro domande e, successivamente, **elaborare uno schema** da consegnare come lavoro di restituzione (insieme alla relazione).

Il gruppo operativo (formato dalle persone sopra elencate) ha tentato di rispondere alle quattro domande come canovaccio di partenza per costruire la relazione finale.

Al gruppo si potranno aggiungere altri coordinatori pedagogici e il lavoro si articolerà con la divisione in sottogruppi e un incontro da fissare a metà percorso.

In questo gruppo le persone appartengono alle zone di: Ravenna, Forlì e Cesena.

In un secondo momento il gruppo dovrà scegliere la persona che esporrà il contenuto dell'elaborato, in 15 minuti circa, durante la giornata di restituzione fissata alla fine di maggio.

Le domande poste da Sandra Benedetti sono le seguenti:

1. **Pregnanza del tema: utilità, priorità, funzionalità, modalità con cui è stato trattato.**
2. **Dubbi sciolti: quali, da dove nascono, come e perché sono stati superati.**
3. **Dubbi che permangono: irrisolti, perché, a causa di, per quali ragioni.**
4. **Proposte di sviluppo: quale evoluzione attesa, quali percorsi suggerisce.**

Pregnanza del tema: utilità, priorità, funzionalità, modalità con cui è stato trattato

Il tema del progetto pedagogico è apparso molto pregnante, perché legato ad aspetti pratici e teorici del lavoro svolto dal coordinatore pedagogico.

- L'aspetto più importante evidenziato dal gruppo operativo è stato la capacità del docente di **far chiarezza sul lessico utilizzato**, ossia sui termini che spesso, anche in uno stesso territorio, sono confusi o coincidono quando si cerca una definizione precisa (esempio: progetto pedagogico, didattico ed educativo). Questo tentativo di cercare un linguaggio comune e condiviso è stato utile anche per chi, all'interno del CPP, ha lavorato allo stesso obiettivo. Infatti, è stato molto interessante verificare direttamente le diversità dell'uso della terminologia nei vari territori da noi rappresentati. Questa verifica ci ha fatto riflettere ulteriormente sulla complessità del tema in esame.
- **I contenuti teorici del progetto pedagogico sono stati esposti dal docente con linearità e chiarezza e sono stati arricchiti anche da esempi pratici** (Sono stati riportati dati di ricerche

e osservazioni sul campo). In questo modo il tema, trattato a singole tappe e arricchito con esempi pratici, è stato esplorato in modo da permettere una contestualizzazione del sapere teorico. Aspetti teorici e aspetti pratici sono stati valutati importanti linee guida, capaci di orientare il lavoro del coordinatore pedagogico.

- Al centro dei temi trattati sono stati posti i **valori del progetto pedagogico**, ossia sono stati dati suggerimenti e forniti spunti di riflessione sul sistema valoriale implicito e/o esplicito del progetto.
- Capacità del docente di fornire vari punti di vista di uno stesso tema, che sono stati descritti attraverso aspetti teorici ed esempi pratici, senza esprimere giudizi di valore.

Dubbi sciolti: quali, da dove nascono, come e perché sono stati superati

1. **Ricerca di un linguaggio comune**
2. **Dal docente è stata valorizzata la valutazione, intesa come tappa importante per promuovere cambiamento.** La valutazione prepara il passaggio verso l'accreditamento per tanto diventa un aspetto importante del progetto pedagogico. Essa viene presentata come un processo costruttivo, non giudicante (non deve essere utilizzata come giudizio fine a se stesso o come etichetta che svaluta il servizio), che si avvale dello strumento dell'osservazione. Sono stati forniti e messi a confronto dal docente diversi modelli teorici di riferimento, senza dare giudizi di valore, cercando di focalizzare l'attenzione sugli aspetti positivi e negativi di ognuno.

Dubbi che permangono: irrisolti, perché, a causa di, per quali ragioni

1. Il passaggio verso l'accreditamento risulta ancora confuso e lontano. Attualmente le forme di controllo non vengono concretizzate in tutti i servizi presenti nel territorio (per esempio nelle scuole dell'infanzia paritarie, ecc).
2. Il progetto pedagogico deve essere ripreso nel tempo e collocato in una dimensione "in divenire" (nella sua progettualità). Diventa importante l'analisi costante dei bisogni del territorio alla luce dei cambiamenti sociali (scelte politiche e lavoro, organizzazione della famiglia, ecc.).
3. La Valutazione dell'aspetto di cura diventa difficile perché molto complessa, in particolare individuare gli indicatori.
4. Partecipazione della famiglia alla vita del servizio non è effettiva. Il progetto dovrebbe essere circolare, capace di valorizzare le competenze genitoriali e non limitarsi ad un approccio informativo.

Proposte di sviluppo: quale evoluzione attesa, quali percorsi suggerisce

1. Individuare i **criteri che permettono il controllo dei servizi uguale per tutti gli attori sociali:** privati convenzionati e non, (scuole paritarie, private e semiprivato, ecc) la questione non è solo pedagogica ma anche politica.
2. **Partecipazione reale delle famiglie**
3. **Formazione permanente** del coordinatore (riconosciuta in termini di ore anche nel contratto) come pilastro che permette la verifica continua del servizio. Formazione continua degli operatori
4. **Progetto pedagogico condiviso dai vari attori sociali** (sociale, sanitario ecc) alla ricerca di un linguaggio comune. Il progetto pedagogico come può dialogare con tutte le parti? Operazione culturale di tipo estetico e operativo, costruzione di un'idea di bambino condivisa da tutti gli attori che entrano in gioco nella cura e nell'educazione dei bambini.
5. **Rendere il progetto pedagogico permeabile** e creare una **vera connessione con tutti gli ordini e gradi della scuola.** Attualmente c'è molta differenza all'interno dello stesso territorio, in particolare tra le scuole dell'infanzia comunali, paritarie e statali, tra scuola primaria e scuola dell'infanzia ecc.

a cura di:

Saula Cicarilli, coordinatrice Pedagogica Valle del Senio (Castel Bolognese - Ravenna)

Materiale fornito da Antonio Gariboldi

La progettazione in ambito educativo (1)

Regione Emilia-Romagna
Corso regionale di formazione per giovani coordinatori

3° Modulo: 1/10-15/10-12/11-3/12-2009

GRUPPO DI LAVORO REGIONALE

Accreditamento (L.R. 1/2000)



Direttiva sull'accREDITamento



Mandato del gruppo di lavoro regionale:
definire le linee fondanti il progetto
pedagogico e le procedure di autovalutazione

FASI DI LAVORO

- 1. Progetto pedagogico** (struttura e idee di qualità condivise)
- 2. Descrittori** (riferimento comune per l'elaborazione degli strumenti di valutazione)
- 3. Metodologia di valutazione** (strumenti e procedure)

PROGETTO PEDAGOGICO

- 1. FINALITA'**
- 2. PROGETTAZIONE E ORGANIZZAZIONE EDUCATIVA DEL SERVIZIO**
 - 2.1 Criteri e modalità di organizzazione del contesto educativo:**
 - Spazi
 - Tempi
 - Relazioni
 - Proposte educative
 - 2.2 Criteri e modalità di relazione e partecipazione delle famiglie e rapporto con il territorio**
 - 2.3 Criteri e modalità di funzionamento del gruppo di lavoro**
 - 2.4 Valutazione**

SPAZI

- L'organizzazione dello spazio educativo è legata alla necessità di coniugare il bisogno di intimità/sicurezza emotiva del bambino con l'esigenza di esplorazione/scoperta. In questo senso lo spazio si qualifica come luogo intenzionalmente connotato, accogliente, accessibile, leggibile e differenziato funzionalmente. L'organizzazione dello spazio deve favorire e sostenere la molteplicità e la qualità delle relazioni, valorizzare la dimensione del piccolo gruppo e attribuire un'attenzione particolare alla possibilità che il bambino possa ricostruirvi una sua sfera privata e personale.

SISTEMA DI VALUTAZIONE

- **FORMATIVO**
- **CONTESTUALIZZATO**
- **SOSTENIBILE**

Intenzionalità e azione educativa

- “Le abitudini che si subiscono e quelle che ci possiedono, invece di essere noi a possedere loro, sono abitudini che fanno cessare la plasticità. Segnano la fine del potere di variare.”

(J. Dewey)

LA MODIFICA PROGRESSIVA DELLO SPAZIO

La zona morbida diventa “rifugio”.

- Dal racconto di alcune educatrici: “Avevamo notato che la zona morbida non assolveva più la propria funzione a causa del rapido sviluppo motorio del gruppo, tant’è vero che avevamo osservato una bimba, che spesso prendeva a scodellate in testa i compagni quando le si avvicinavano, stendersi prona sul pavimento con la testa nel punto dove si incontravano le due pareti, alla ricerca di un movimento di isolamento o quanto meno di separazione. E’ stato sufficiente collocare la zona morbida nell’angolo della stanza, anziché a metà di una parete, e creare una specie di barricata con grandi cuscini, per ridurre il passaggio e permettere al bambino stanco che vuole guardare “stando fuori” di trovare rifugio”.



Il gioco presimbolico.

- Durante l'attività con la farina gialla, all'inizio di febbraio, si è potuto notare la differenza di interessi e capacità dei bambini coinvolti:
- Alessandro (13 mesi) manifestava repulsione al contatto, ma interesse per le caratteristiche fisiche dei cucchiaini e dei piccoli contenitori e anche un accenno ad un loro uso pre-simbolico durante un'interazione con una compagna.
- Al contrario Rebecca (10 mesi) toccava a palmo aperto, lasciava tracce e metteva in bocca, ignorando gli oggetti. Emanuele (14 mesi) mostrava una grande capacità di concentrazione, per nulla influenzato dai compagni e con un tempo d'attenzione superiore, esplorava sia il materiale che gli oggetti con tutti i mezzi a disposizione: occhi, mani, bocca, corpo.



Così durante un'attività con il Cestino dei Tesori, proposto per curiosità anche quando i bambini avevano ormai più di 9 mesi, si è notato l'interesse di Claudia per la bambolina, il tentativo di metterle un nastrino al collo e di cullarla.

A questo punto si è proposto un **cestino del gioco pre-simbolico** contenente biberon, cucchiali, bicchieri, scodelle, pettini, pannoloni, flaconi vuoti ma ancora profumati di shampoo o sapone, tutti in numero di due o superiore per facilitare il gioco imitativo e le interazioni.



Intenzionalità e azione educativa

- intenzionalità e azione irriflessa
 - coerenza tra dichiarato e agito
 - congruenza tra intenzionalità educativa degli adulti e intenzionalità espressa dai bambini
 - effetti formativi imprevisti rispetto a quanto progettato
-

Il progetto come...

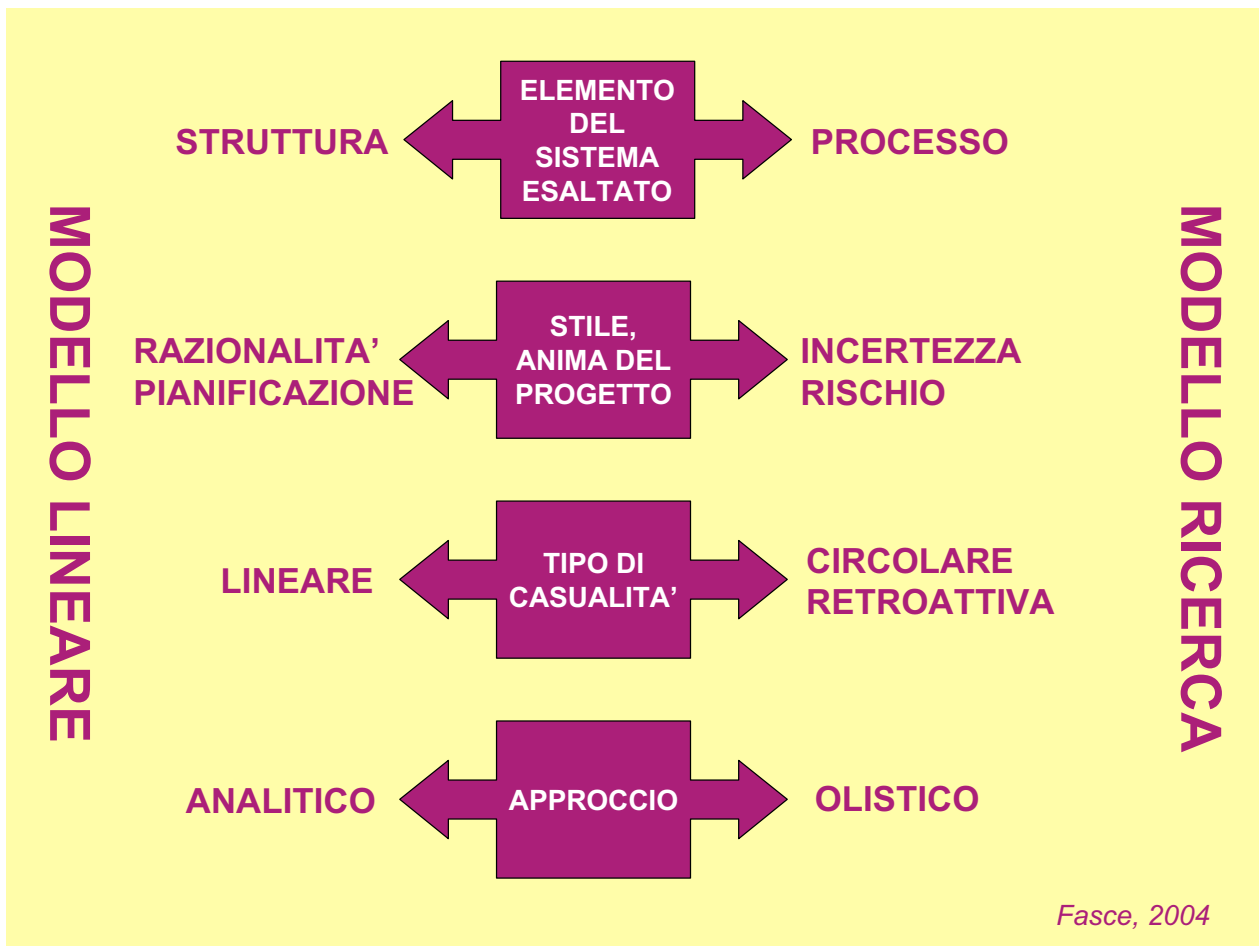
- luogo di senso
- processo di conoscenza
- contesto di attivazione di un pensiero di gruppo

Il senso del lavoro di èquipe

- condivisione cognitiva ed emotiva delle problematiche educative
 - esplicitazione e negoziazione di significati
 - apprendimento riflessivo e trasformativo
-

PROGETTAZIONE

RAZIONALITA'  INCERTEZZA



Progettazione come processo di ricerca

- la progettazione accetta una condizione di provvisorietà, tiene conto della complessità dell'evento educativo
- la progettazione può essere considerata un piano parallelo all'azione
- la valutazione è intesa come processo

IL PROGETTO PEDAGOGICO

- progetto da intendersi come possibilità di delineare intenzionalmente le condizioni complessive necessarie allo sviluppo di determinati intenti educativi

- setting pedagogico come spazio di rappresentazione dell'accadere educativo

Barone, 2007

La progettazione in ambito educativo (2)

*Regione Emilia-Romagna
Corso regionale di formazione per giovani coordinatori*

IL PROGETTO PEDAGOGICO

- Il progetto pedagogico è un documento di **impegni** tra l'istituzione educativa e il territorio. E' basato sul rapporto tra istituzione, bambini e famiglia ed esplicita la filosofia educativa e le linee metodologiche del servizio.
-

IL PROGETTO PEDAGOGICO

- contestualizzazione
 - responsabilizzazione
 - trasparenza (di scelte e azioni)
-

VALORI, ORIENTAMENTI E FINALITA'

- “Un bambino...attivo, alla ricerca del significato del mondo sin dalla sua nascita, un cocreatore di conoscenze, identità, cultura e valori; un bambino che può vivere, imparare, ascoltare e comunicare, ma sempre in relazione agli altri; un individuo la cui individualità e autonomia dipende dall'interdipendenza e che necessita e cerca rapporti con altri bambini e adulti; un cittadino con un ruolo ben preciso nella società, un soggetto di diritto che la società deve rispettare e sostenere.”

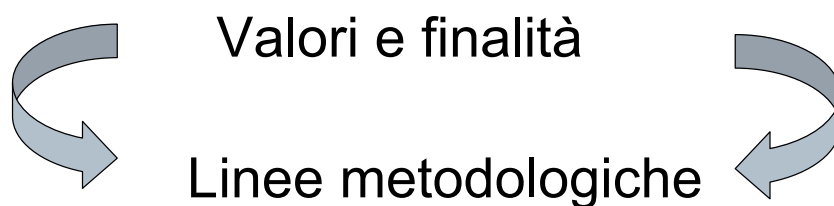
L'infanzia e i servizi per l'infanzia: verso un approccio europeo, 2007

VALORI, ORIENTAMENTI E FINALITA'

- “Il bambino chiede e merita un servizio con un approccio olistico, che presupponga l'inseparabilità tra cura e istruzione, ragione ed emozione, corpo e anima; che presenti il potenziale per un gamma infinita di possibilità: culturali, linguistiche, sociali, estetiche, etiche, politiche ed economiche e che rappresenti il punto di incontro per bambini e adulti nel significato fisico ma anche sociale, culturale e politico del termine.”
- “I servizi d'altronde, dovrebbero essere luoghi dove la diversità non è solo riprodotta, ma attivamente creata, supportando la co-costruzione da parte di tutti i partecipanti, bambini e adulti, di nuove e diverse conoscenze, valori e identità.”

L'infanzia e i servizi per l'infanzia: verso un approccio europeo, 2007

La struttura del progetto pedagogico



La struttura del progetto pedagogico

□ AREE DEL PROGETTO



□ DIMENSIONI SPECIFICHE



□ DECLINAZIONE METODOLOGICA



Strumenti di lavoro del gruppo educativo

Es. DOCUMENTAZIONE

□ Funzioni

- comunicazione e socializzazione
- valutazione
- memoria

□ Dimensioni operative

- documentazione dell'offerta educativa
 - documentazione sistematica dei percorsi realizzati
 - documentazione personale (es.diario)
-

Funzioni e criteri

SICUREZZA FISICA:
rispetto norme di sicurezza
rispetto norme igieniche

SICUREZZA EMOTIVA:
personalizzazione
morbidezza
intimità
riconoscibilità e stabilità



PROGETTO PEDAGOGICO E PROGETTO EDUCATIVO (esempi di definizioni)

- Il **Progetto Pedagogico** fornisce l'inquadramento teorico comune per l'elaborazione e l'attuazione dei singoli progetti educativi dei nidi e definisce le linee guida della programmazione educativa, vale a dire gli orientamenti teorici a cui ogni nido d'infanzia deve attenersi nella programmazione e progettazione operativa.
 - Il **Progetto Educativo** costituisce un documento di pianificazione dell'attività pedagogica elaborato annualmente da ciascun gruppo di lavoro. E' uno strumento presente in tutti i nidi dal quale emergono gli indirizzi della programmazione educativa. Il progetto educativo; rappresenta quindi la "carta di identità" di ciascun nido, perché definisce nel concreto le modalità di organizzazione della struttura e le linee della progettazione educativa.
-

PROGETTO PEDAGOGICO E PROGETTO EDUCATIVO (esempi di definizioni)

- Il **progetto educativo**. L'attività del servizio Asili Nido e dei servizi complementari si svolge all'interno del "Progetto educativo della prima infanzia" contenente gli elementi della programmazione educativa generale delle attività interne ed esterne, collegate o integrative del servizio. Il progetto educativo generale definisce le coordinate di indirizzo ed ha carattere di flessibilità per garantire una sempre maggiore rispondenza alle esigenze dei bambini e delle famiglie. All'inizio di ogni anno di attività l'Amministrazione pubblicizza il Progetto educativo ai nuovi utenti.
 - **La programmazione educativa**. La programmazione educativa, definendo i tempi, le modalità, gli strumenti, la documentazione e la verifica dell'attività, realizza le finalità del Progetto educativo. La programmazione educativa è compito professionale del gruppo di lavoro di ciascun servizio nella specificità delle competenze professionali. All'inizio di ogni anno di attività il personale dei singoli servizi presenta alle famiglie-utenti le linee generali della programmazione educativa.
-

La progettazione in ambito educativo (3)

Regione Emilia-Romagna
Corso regionale di formazione per giovani coordinatori

3° Modulo: 1/10-15/10-12/11-3/12-2009

PROGETTAZIONE DEI CONTESTI QUOTIDIANI

(Caggio, 1993)

ORARIO	ATTIVITA'	SPAZIO	GRUPPO ED ETA' DEI BAMBINI	BISOGNO EMERGENTE DEL BAMBINO	INTENTO EDUCATIVO	DECLINAZIONE DELL'INTERVENTO DELL'EDUCATRICE
9.00- 9.30	Accoglimento dei bambini Giochi liberi	Spazio sezione	Gruppo sezione	Bisogno affettivo	Favorire una separazione serena e l'ambientamento al nido	Sensibile ed attenta al distacco (rituali) Disponibilità corporea Ascolto comunicazioni dei genitori riguardanti il bambino Interesse verso ciò che il bambino porta da casa
...

PROGETTAZIONE DEI CONTESTI QUOTIDIANI

(Compagnoni, Piaggese, 2003)

<i>Variabile</i>		<i>Contesto</i>	Accoglienza	Igiene	Pasti	Attività	Riposo/sonno	Commiato
<i>Variabili didattiche</i>	Scopi							
	Obiettivi							
	Attività							
<i>Variabili relazionali</i>	Modalità di gestione/regole							
	Raggruppamento dei bambini							
	Educatori							
	Collaboratori scolastici							
<i>Variabili organizzative</i>	Spazi							
	Tempi							

LO STILE CONDIVISO

- L'interrogarsi delle educatrici, attraverso un confronto collegiale, sulle regole, sulla disciplina, sulle richieste che si fanno, sulle consegne che si danno, sui giudizi che si esprimono, fa parte a pieno titolo di un progetto educativo.

(Caggio, 1995)

LA PROGETTAZIONE

- Con il termine “progetti” si intendono, in ambito didattico, piste di lavoro poco strutturate all’origine e costruite gradatamente attraverso attività associative e dissociative, analitiche e sintetiche dei bambini e delle insegnanti (*Manini, 1985*)

 - L’educatore si caratterizza sempre più come progettista di situazioni e di “contesti a forte valenza relazionale, attenti agli stili cognitivi e alle modalità comunicative dei bambini” (*Sacchetto, 1985*)
-

LA PROGETTAZIONE

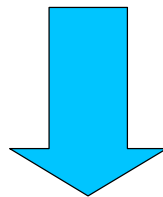
- Riflessione circa:
 - la predisposizione del contesto, dello spazio educativo
 - l’affinamento dello strumento dell’osservazione finalizzato alla conoscenza ed alla progettazione
 - la consapevolezza del ruolo dell’educatore regista-mediatore
 - l’organizzazione del lavoro e della didattica

L'OSSERVAZIONE

- osservazione come dispositivo mentale
 - uso programmato e costante dell'osservazione
(*quaderno personale*)
 - esercitare la pratica del “tener conto” di ciò che si è osservato
-

OSSERVARE PER PROGETTARE

*Quali elementi caratterizzano certi giochi?
Quali costanti emergono? Quali bisogni?
Quali interessi?*



TRACCE

TRACCE

- È possibile considerare *tracce*, i segnali più o meno visibili e più o meno impliciti, che i bambini lasciano, offrono all'attenzione dell'educatore, soprattutto nei giochi spontanei.

Benzoni, 2000

IMPARARE A VEDERE

- *“esiste sempre un'essenziale mancanza di prevedibilità in quello che può succedere in una buona classe, non perché non ci sia un controllo, ma proprio perché c'è il controllo del tipo giusto: proprio perché l'insegnante basa le sue decisioni sull'osservazione dei bambini veri nella loro situazione, nei loro veri problemi, nei loro veri interessi e in quanto di casuale accade lungo la strada e che nessuno può prevedere”*

(D. Hawkins)

- L'osservazione dei bambini in attività ci conferma il loro bisogno di manipolare, di scoprire suoni e rumori, di affinare la propria motricità fine, di esercitare le proprie abilità, rafforzarle e migliorarle, infine fare esperienze con un'ampia varietà di materiali.
- Per assecondare queste esigenze, è stato progettato l'angolo del "posso fare".
- Questo angolo, particolarmente chiuso e raccolto, ha come divisoria una scaffalatura che contiene scatoline di diverse dimensioni, elastici, stecchini di legno, scotch, contenitori di colori, fogli e ritagli di carta. Perché la scelta di certe scatole e non altre? Perché alcune colorate ed altre no?
- Questi particolari non sono stati lasciati al caso: alcune scatole sono state colorate per dare un minimo di indicazioni sulla loro possibile trasformazione; altre sono completamente anonime.

L'ANGOLO DEL "POSSO FARE"



- L'obiettivo prioritario è quello della sperimentazione e dell'autonomia di scelta. Non importa se i bambini si limitano ad impilare o se la scatola diventa una montagna di colla e cartoncino: l'intenzione è che siano loro ad esplorare il materiale e provare a costruire senza l'intervento e i suggerimenti dell'adulto.
- La proposta è dunque aperta, con molteplici soluzioni possibili.
- L'osservazione di un gruppo di 4 bambini impegnati in questa attività per 3 giorni consecutivi ha fatto emergere:
 - un'iniziale incapacità ad usare il materiale e un bisogno di acquisire dimestichezza con gli strumenti (forbici, scotch, colla ecc.);
 - la ripetizione, che migliora il gioco e dà più sicurezza;
 - l'imitazione tra i bambini;
 - un accenno , in alcuni bambini, alla progettazione.



“QUESTA E' UN'ALTALENA”
(ENRICA, 34 MESI)

- L'angolo della "costruttività" rappresenta il punto finale di un ideale percorso educativo fondato sull'utilizzo dei materiali di recupero, in cui le proposte del "Cestino dei tesori", del "gioco euristico" e dei vari angoli sensoriali e di scoperta sono i momenti iniziali e intermedi. Nell'angolo "costruttivo" i bambini incominciano a sperimentare le trasformazioni degli oggetti e inizia a comparire l'attività di assemblaggio e l'intenzione di costruire.

PERCORSI PROGETTUALI

Sezione:

Osservazione dei contesti: "tracce" ed elementi emersi	Ipotesi di rilancio	Riflessioni e interpretazioni

CO-PROGETTAZIONE DELLO SPAZIO

Definizione progettuale dello spazio	Attribuzioni di significato dei bambini	Ipotesi di intervento
Struttura		
Materiali		
Azioni		

LA RELAZIONE COME PROCESSO D'INDAGINE

DEWEY	INTERVENTO EDUCATIVO	
Situazione perturbata	Esigenza di promuovere crescita, apprendimento	
1) suggerione	Idea di intervento-i <i>Se si passa all'azione</i> → <i>Se no</i> ↓	fare
2) intellettualizzazione	Precisazione dell'idea sulla base dell'osservazione della realtà particolare <i>Se si passa all'azione</i> → <i>Se no</i> ↓	modificare
3) ipotesi	Alternarsi e compenetrarsi di osservazioni e ideazioni fino alla definizione di un piano d'intervento adeguato <i>Se si passa all'azione</i> →	progettare
4) ragionamento	↓	
5) controllo con l'azione	Realizzazione del piano d'intervento ----- → Se si accerta la corrispondenza tra fatti attesi e fatti rilevati	Controllare, sperimentare

(Savio, 2001)

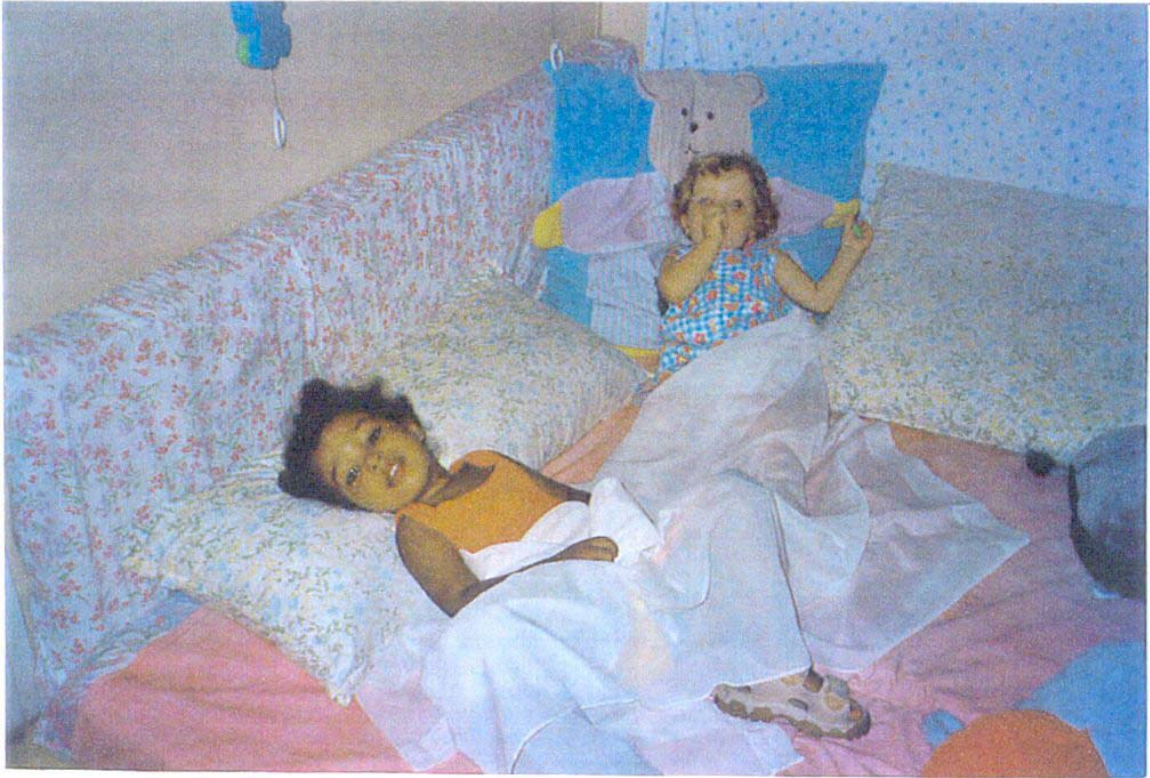
LA METODOLOGIA PROGETTUALE (B. MUNARI)

Problema	Riso verde
Definizione del problema	Riso verde con spinaci per quattro persone
Componenti del problema	Riso, spinaci, prosciutto, olio, sale, pepe, brodo
Raccolta di dati	C'è qualche altra persona che lo ha già fatto?
Analisi dei dati	Come lo ha fatto? Cosa posso imparare da lei?
Creatività (<i>ipotesi di soluzione del problema</i>)	Come metto assieme tutto nel modo più giusto?
Materiali, tecnologia	Quale riso? Quale pentola? Che fuoco?
Sperimentazione	Prove, assaggi
Vverifica	Buono, va bene per quattro
Soluzione	Riso verde servito su piatto caldo

IL RADICAMENTO CORPOREO DEI PROCESSI EDUCATIVI

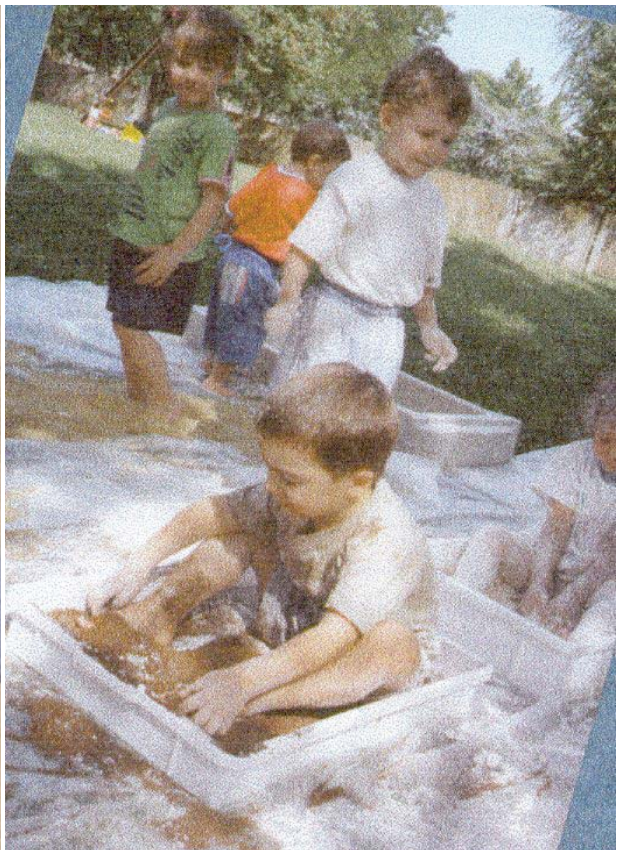
- Gli atteggiamenti nei confronti del mondo sono derivati da quelli concernenti il proprio corpo; e ciò che noi pensiamo del nostro corpo è un riflesso dell'atteggiamento che altri hanno avuto nei confronti di esso nella nostra infanzia

(B. Bettelheim)





2







La progettazione in ambito educativo (4)

*Regione Emilia-Romagna
Corso regionale di formazione per giovani coordinatori*

LA QUALITA' EDUCATIVA

- Natura valoriale, relativistica e dinamica del costruito di qualità
 - Definizione di ciò che è qualità come esito di un processo di negoziazione e costruzione sociale
 - Qualità intesa in senso trasformativo
-

FUNZIONI DELLA VALUTAZIONE

CONTROLLO  **PROMOZIONE**

IL SENSO DELL'AUTOVALUTAZIONE

- Autovalutazione come strumento di un approccio situato e riflessivo alla formazione:
 - transizione riflessiva
 - apprendimento trasformativo
 - negoziazione di significato
-

LA VALUTAZIONE

- L'atto valutativo può essenzialmente definirsi come un'**assegnazione di senso-valore** a un determinato evento o processo educativo (e agli oggetti, fatti elementi che lo costituiscono).

 - Ciò che indichiamo con il termine generico "valutazione" si può collocare in un continuum che vede ad un estremo forme di "**misurazione**" vera e propria, all'altro forme di "**interpretazione**".
-

APPROCCI ALLA VALUTAZIONE

PARADIGMA RAZIONALISTA



PARADIGMA INTERPRETATIVO- COSTRUTTIVISTA

realismo ingenuo/critico

relativismo

dualismo-oggettivismo

transazionale-
soggettivismo

metodologia
sperimentale-
manipolatoria

metodologia
ermeneutico-dialettica

Santelli, Varisco, 2000

APPROCCI ALLA VALUTAZIONE

- **Approccio realista o razionalista:** “esistono situazioni oggettive, cioè date indipendentemente dai presupposti delle persone che osservano e dal contesto specifico all’interno del quale avviene tale osservazione, che determinano modalità di realizzazione e risultati degli interventi sociali. All’interno di quest’ottica compito del valutatore è quello di trovare i metodi più adatti per misurare i risultati dell’intervento.
- **Approccio costruttivista:** non esistono condizioni d’oggettività in termini assoluti, cioè indipendenti dall’osservatore. Ogni osservatore si porrà in atteggiamento valutativo rispetto a quel determinato intervento guidato dai propri presupposti cognitivi e quindi la valutazione non può essere considerata un insieme di procedure asettiche e neutrali.

Leone, Prezza, 1999

APPROCCI ALLA VALUTAZIONE

- Non sono tanto il tipo di misure ed i metodi di misurazione a differire nei due approcci, quanto il senso attribuito alla valutazione stessa e il processo attraverso il quale si arriva a definire le sue modalità d'attuazione.

Leone, Prezza, 1999

IL PROCESSO DI VALUTAZIONE

- Attribuzione di valore
- Indagine sistematica
- Impiego di informazioni nel processo decisionale

Scheerens, 2000

Valutazione e accreditamento

- COMPRESENZA DI AUTOVALUTAZIONE ED ETEROVALUTAZIONE
 - STRUMENTI DEFINITI A LIVELLO DI CPP
 - LAVORO "IN RETE" (rapporto tra coerenza e diversità)
-

TIPOLOGIE DI VALUTAZIONE

- Valutazione degli apprendimenti
 - Valutazione del processo
 - Valutazione del progetto
 - Valutazione di sistema
-

Quale valutazione per l'accreditamento?

- VALUTAZIONE DEL PROGETTO PEDAGOGICO (progetto cartaceo)

 - VALUTAZIONE DELLA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO PEDAGOGICO (coerenza tra dichiarato e agito)
-

VALUTAZIONE DEL PROGETTO PEDAGOGICO

- Coerenza del progetto pedagogico con l'indice regionale

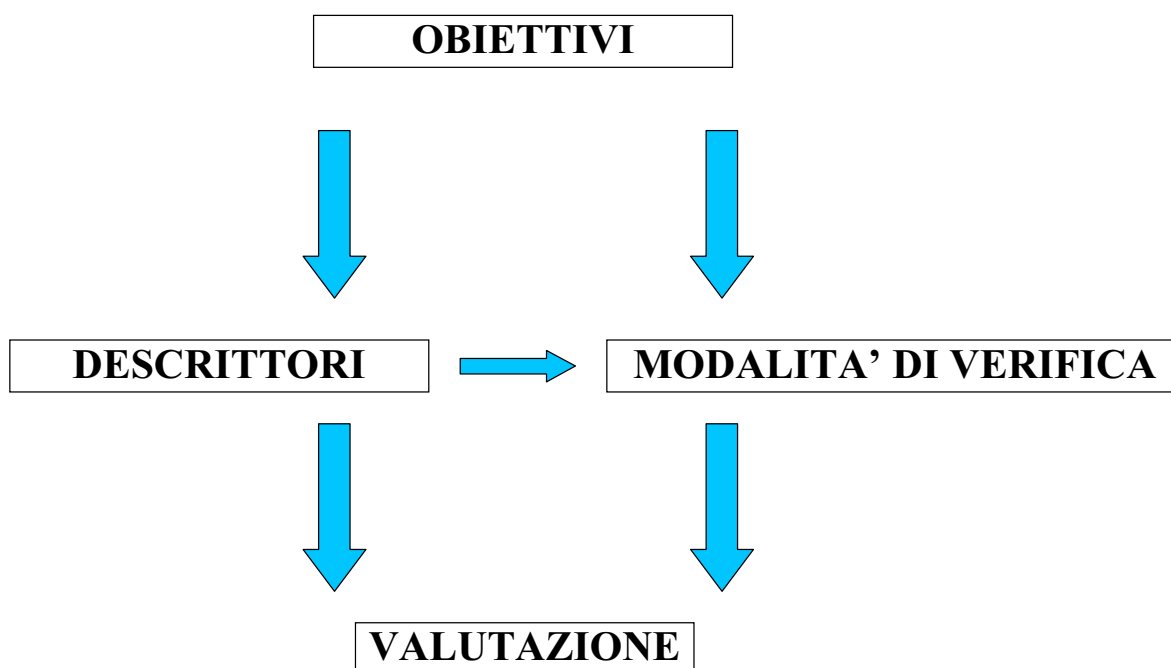
 - Coerenza interna del progetto pedagogico

 - Livello di esplicitazione delle linee metodologiche

 - Coerenza tra progetto pedagogico e progetto organizzativo
-

LE FASI DELLA VALUTAZIONE

1. Precisazione e chiara messa a fuoco di “cosa” si intende valutare;
 2. rilevazione sistematica delle informazioni sull’oggetto di valutazione;
 3. giudizio interpretativo dei risultati della rilevazione, attraverso il quale viene attribuito un “valore” sulla base di criteri prefissati (momento valutativo per eccellenza)
-



INDICATORI E DESCRITTORI

- Il significato del termine "indicatore" cambia a seconda della dimensione dell'indagine a cui si fa riferimento: **quantitativa o qualitativa**.

- Nel caso della dimensione quantitativa il termine "**indicatore**" si riferisce ad un dato numerico che possiede un alto contenuto informativo, che ha quindi la funzione di mettere in evidenza ("indicare") in modo molto sintetico una determinata situazione (es. numero medio di bambini per insegnante).

- Nel caso invece della dimensione qualitativa dell'indagine il termine "indicatore" si riferisce ad una *descrizione* (basata sull'uso del codice alfabetico) di caratteristiche o di proprietà che hanno la capacità di rappresentare una determinata situazione (oggetto, fenomeno, ecc.). In questo caso, dunque, l'indicatore è un vero e proprio "**descrittore**".

Cecconi, 2001

INDICATORI E DESCRITTORI

- Perché un indicatore di tipo qualitativo sia efficace, deve essere:
 - **rilevante** (deve cioè descrivere elementi importanti o centrali del prodotto, del processo o del sistema osservati, coerenti con le finalità generali),
 - **significativo** (deve cioè riguardare aspetti del prodotto o del processo che non si producono casualmente ma che si manifestano con regolarità),
 - di **facile rilevazione** (per esempio, sono preferibili gli indicatori "osservabili"),
 - **attendibile** (l'indicatore deve fornire dei dati omogenei e confrontabili indipendentemente dai soggetti che rilevano e dal contesto in cui avviene la rilevazione).

Cecconi, 2001

INDICATORI E DESCRITTORI

- Maggiore è la ricchezza della descrizione maggiore è la validità dell'indicatore, nel senso che una descrizione ricca rappresenta l'oggetto "indicato" con un alto grado di approssimazione.

- Gli indicatori basati su descrizioni se da una parte consentono di sintetizzare informazioni relative a processi e prodotti difficilmente riconducibili a dati numerici dall'altra si prestano a distorsioni di significato, soprattutto se la descrizione è basata su termini e/o espressioni ambigui, che presentano cioè un ampio margine d'interpretazione.

Cecconi, 2001

SVANI

Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido

- 1. Arredi e materiali a disposizione dei bambini**
- 2. Cure di *routine***
- 3. Ascoltare e parlare**
- 4. Attività di apprendimento**
- 5. Interazione**
- 6. Organizzazione delle attività**
- 7. Bisogni degli adulti**

Harms, Cryer, Clifford, 1992

SVANI - Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido

<p>Subscale 1 - Arredi e materiali a disposizione dei bambini:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Arredi per le cure di routine •Arredi per le attività di apprendimento •Relax e ambiente confortevole •Disposizione della sezione •Materiale in mostra 	<p>Subscale 2 - Cure di routine:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Benvenuto e commiato •Pasti e merende •Riposino •Cambi •Pulizia e ordine personale dei bambini •Abitudini igieniche •Gestione della sicurezza •Norme di sicurezza
<p>Subscale 3 - Ascoltare e parlare</p> <ul style="list-style-type: none"> •Uso informale del linguaggio •Libri e illustrazioni 	<p>Subscale 4 - Attività di apprendimento</p> <ul style="list-style-type: none"> •Coordinazione oculo-manuale •Giochi di movimento •Attività artistiche •Musica e ritmica •Cubi e costruzioni •Gioco del far finta •Gioco con la sabbia e con l'acqua •Consapevolezza delle specificità
<p>Subscale 5 - Interazione</p> <ul style="list-style-type: none"> •Interazione tra bambini •Interazione adulto-bambino •Disciplina •Inserimento. Tempi •Inserimento. Modalità 	<p>Subscale 6 - Organizzazione delle attività</p> <ul style="list-style-type: none"> •Orario delle attività •Controllo delle attività quotidiane •Cooperazione tra gli educatori •Disposizione per bambini con particolari problemi familiari e/o con handicap
<p>Subscale 7 - Bisogni degli adulti</p> <ul style="list-style-type: none"> •Bisogni personali degli adulti •Opportunità di crescita professionale •Zona riservata agli incontri degli adulti •Iniziativa per genitori 	

SVANI - ITEM 3: Relax e ambiente confortevole

- *Punteggio 1 = inadeguato.* Non ci sono luoghi morbidi per i giochi dei bambini (ad es. non ci sono arredi foderati, tappeti, cuscini per il gioco).
- *Punteggio 2*
- *Punteggio 3 = minimo.* C'è materiale soffice e tappeti per il gioco. Vi sono giocattoli facili da pulire e morbidi disponibili per la maggior parte del giorno.
- *Punteggio 4*
- *Punteggio 5 = buono.* E' sempre disponibili un'area intima (ad es. tappeti, cuscini, materassi ricoperti, arredi foderati). Tale zona è protetta dal gioco di movimento. Vi sono molti giocattoli facili da pulire disponibili per la maggior parte della giornata.
- *Punteggio 6*
- *Punteggio 7 = eccellente.* Vi è un'area intima e oltre a questa c'è molta <<morbidezza>> disponibile in altre zone (ad es. molte aree soffice con tappeti, cuscini). Quando è il caso i lattanti che si muovono sono sistemati in aree intime. C'è un'area intima utilizzata per leggere, cantare e fare altri giochi tranquilli.

Nota di chiarimento: ci si riferisce alla morbidezza aggiunta a ciò che si trova nelle culle, nel recinto per i bambini o in altre attrezzature imbottite per le attività di routine.

SVANI - ITEM 5: Materiale in mostra

- *Punteggio 1 = inadeguato.* Non vi sono quadri o altro materiale in mostra.
- *Punteggio 2*
- *Punteggio 3 = minimo.* Sono esposti quadri colorati e altri materiali (ad es. composizioni mobili, fotografie). Il contenuto non spaventa i bambini (es. non si vedono streghe né animali con volti che possono incutere paura).
- *Punteggio 4*
- *Punteggio 5 = buono.* Vi sono molte fotografie e/o quadri semplici e colorati esposti in luoghi ove possono essere visti dai bambini e alcuni sono a portata di mano (ad es. il materiale è nella zona pranzo, vicino alle culle e posto in basso nelle zone in cui i bambini vanno carponi). Sono appese al soffitto composizioni mobili e altri oggetti colorati in modo che i bambini li possano vedere. Gli educatori parlano con i bambini del materiale in mostra (ad es. rispondono alle domande dei bambini che riguardano quadri e fotografie, indicano ai bambini il materiale in mostra).
- *Punteggio 6*
- *Punteggio 7 = eccellente.* I disegni e gli scarabocchi dei divezzi sono appesi alle pareti della loro sezione. Vi sono fotografie dei bambini in gruppo, delle loro famiglie, di animali domestici e di altri volti familiari disposte all'altezza dei loro occhi. I quadri sono protetti in modo che non possono essere strappati (ad es. i quadri vengono protetti con plastica trasparente). I quadri e le composizioni mobili vengono cambiati spesso.

SVANI - TABELLA PUNTEGGI

	<i>Edu. 1</i>	<i>Edu. 2</i>	<i>Edu. 3</i>	<i>Media</i>	<i>Dev. St.</i>
6. Benvenuto e commiato	5	4	5	4,7	0,6
7. Pasti e merende	5	5	2	4,0	1,7
8. Riposino	6	5	5	5,3	0,6
9. Cambi	7	7	7	7,0	0,0
10. Pulizia personale	3	3	3	3,0	0,0
11.	...	...	...	...	...
12.	...	...	...	...	...
...
37.	...	...	...	...	...

L'uso metavalutativo delle scale di valutazione

VALUTAZIONE

METAVALUTAZIONE

PROGETTAZIONE

Bondioli, Ferrari, 2004

ISQUEN

Indicatori e scala di valutazione della qualità educativa del nido

A1. I bambini	A8. Osservazione
A2. Le famiglie	A9. Progettazione
A3. Il personale	A10. Programmazione
A4. Adulti e bambini	A11. Valutazione
A5. Le attività dei bambini	A12. Documentazione
A6. Arredi e materiali	A13. Assetto
A7. Spazi e tempi della quotidianità	A14. Operatori

ISQUEN

Indicatori e scala di valutazione della qualità educativa del nido

A1. I bambini	C1.Idea di bambino e del suo divenire C2.Rispetto dell'appartenenza culturale C3.Rispetto dell'intenzionalità del bambino C4.Bambini "diversi"
A2. Le famiglie	C5.Informazioni alle famiglie C6.Partecipazione delle famiglie C7.Educazione a salute e a alimentazione C8.Interazione nido – famiglia C9.Conoscenza del singolo bambino C10.Formazione al "mestiere" di genitore
A3. Il personale	C11.Cooperazione C12.Abitudine a lavorare trasversalmente C13.Rapporti con figure che si occupano dei bambini diverse dai genitori C14.Rapporti con altre istituzioni educative C15.Rapporti in rete con altri nidi
A4. Adulti e bambini	C16.Inserimento C17.Accoglienza quotidiana e commiato C18.Figure di riferimento C19.Relazione tra adulto e bambino C20.Relazioni tra bambini

ISQUEN

C30. Spazi: personalizzazione

Ogni spazio del nido dovrebbe essere organizzato in modo da soddisfare il bisogno di contenimento/sicurezza e intimità del bambino. Ciò può avvenire non solo attraverso la disposizione e l'allestimento dell'ambiente fisico, ma connotando simbolicamente ciascun ambiente. Da qui la necessità:

- a. di zone morbide, circoscritte e raccolte in cui siano possibili attività rilassanti, attività di scoperta del proprio corpo, intimità nel rapporto con i coetanei e l'adulto;*
- b. di zone di privacy, spazi per poter "stare soli" che consentano al bambino tempi individuali, di alternanza tra attività coinvolgenti dal punto di vista sociale e momenti di raccoglimento;*
- c. della presenza nei diversi ambienti di segni particolari stabili, riconoscibili e usufruibili dal bambino in modo che il piccolo possa ricostruire nel nido una sua sfera privata e personale. Il bambino deve poter ritrovare tali segni non solo negli ambienti dedicati alle cure di routine, ma nell'intero spazio del nido.*

ISQUEN

C19. Relazione tra adulto e bambino

La fiducia che ogni bambino ripone nelle persone cui nel nido è affidato, la possibilità per ogni bambino di instaurare nuovi legami e nuovi attaccamenti sono strettamente dipendenti dal modo con cui ogni bambino sente di essere accolto, riconosciuto, apprezzato, incoraggiato, stimato. Perciò il rapporto tra adulto e bambino dovrebbe:

- a. essere personalizzato, soprattutto nello svolgimento delle cure di routine, evitando legami vischiosi, che escludono alcuni a favore di altri, o tendono a sostituirsi alle figure parentali;*
- b. scaturire dall'accoglimento sensibile dei bisogni infantili, essere modulato in relazione ad essi e poter essere rinsaldato quotidianamente da momenti di interazione ludica individualizzata;*
- c. Essere concepito non solo nella forma dello scambio affettivo, connotato dai gesti delle cure e della tenerezza, ma come strumento di sostegno alla crescita intellettuale e sociale di ciascun bambino.*

SCIN

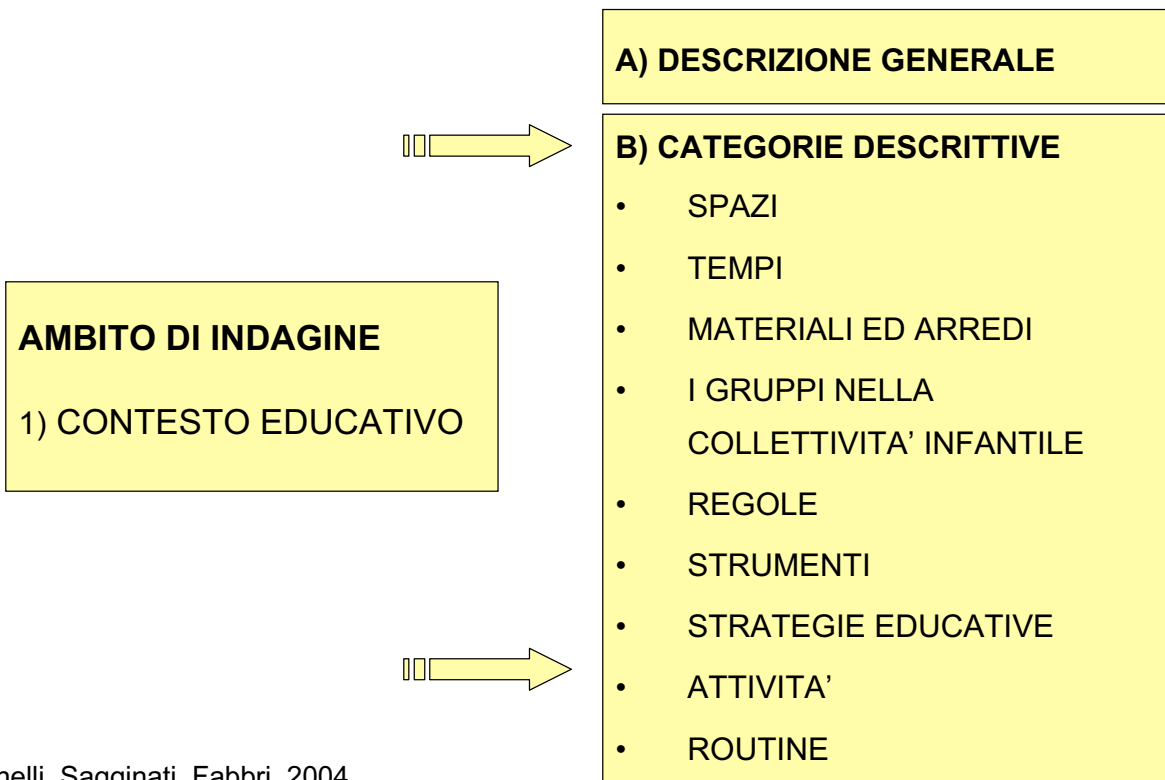
Strumento per condividere/costruire l'identità pedagogica dei nidi

AMBITI DI INDAGINE

- 1) CONTESTO EDUCATIVO
- 2) LAVORO DI EQUIPE
- 3) RAPPORTO CON I GENITORI

SCIN

Strumento per condividere/costruire l'identità pedagogica dei nidi



Zanelli, Sagginati, Fabbri, 2004

1. L'atteggiamento verso il servizio di bambini e adulti e le strategie di accoglienza

- Il modo con cui bambini e adulti (o se ne accomiatano) è rivelatore di come la coppia bambino-genitore si rapporta agli altri e del loro atteggiamento verso il servizio. E' importante allora osservare il loro agio oppure il loro impaccio nell'accedere e nel trovare una collocazione nella struttura, la familiarità con l'ambiente e le sue regole, la familiarità con le altre persone (operatori e altri utenti). Ugualmente, il momento dell'ingresso e quello del commiato sono rivelatori delle strategie di accoglienza attuate dagli operatori.

Fenomeni da osservare:

- Modalità e ritmi di ingresso della coppia: in braccio alla mamma, su passeggino, per mano, atteggiamenti, verbalizzazioni, tempi di permanenza nell'ingresso, modalità e ritmi dello spogliarsi, interazioni con le accoglienti, la durata del momento di ingresso. Che cosa fanno i bambini e i genitori, dove si dirigono, cosa utilizzano nei primi minuti seguenti all'arrivo. Integrazione nell'ambiente (tranquilla, con effetti dirompenti positivi o negativi, ecc.)
- Modalità dell'accoglienza: chi accoglie gli arrivati, dove e come, interazioni dirette al bambino e/o al genitore, atteggiamento di benvenuto e/o di ascolto, personalizzazione dell'accoglienza, differenziazione secondo il tipo di utente, risposte degli arrivati.
- Il commiato: a che ora, secondo quale ritmo si svolge l'uscita, se è spontanea o sollecitata (attraverso quali strategie). Se esistono rituali di commiato. Se ogni coppia viene accompagnata e da chi. Come le coppie prendono commiato (saluti generalizzati o personalizzati, rituali personali, difficoltà dei bambini e interventi degli operatori).

Cipollone, 2001

Annotazioni:

- Secondo voi, tutti i bambini e tutti gli adulti si sono sentiti accolti? Se possibile, motivare.
- Secondo voi, gli operatori hanno avuto la possibilità di accogliere adeguatamente tutti gli utenti? Se possibile, motivare.

Cipollone, 2001

I cambi

Rispetto delle norme igieniche

- Dopo ogni cambio o utilizzo del bagno i bambini si lavano le mani in modo autonomo se sono in grado di farlo, altrimenti vengono aiutati dagli educatori?
- Per il cambio si utilizzano i pannolini e gli indumenti intimi che sono riposti in contenitori personali per ogni bambino?

Organizzazione degli spazi, dei tempi e dimensione del gruppo per i medi e per i grandi

- Durante il momento del cambio solo un piccolo gruppo di bambini accede all'area preposta?
- Chi attende di essere cambiato usufruisce di una zona a parte per giocare con i compagni?
- Vi è attenzione ai tempi, ai ritmi, alle esigenze del singolo e del gruppo?

Le interazioni

- L'educatore presente si dedica con particolare attenzione alle esigenze del bambino che sta cambiando?
- L'educatore parla con il bambino?
- Il momento del cambio viene utilizzato per stimolare nel bambino il contatto e la conoscenza del proprio corpo?

Questionario nidi – Milano IV circoscrizione

A. Spazi e materiali

B. Le routines

C. Sicurezza e manutenzione

D. Attività per apprendimenti mirati

**E. Organizzazione del lavoro quotidiano
al nido per il benessere di adulti e
bambini**

F. Rapporti con la scuola materna

E. Organizzazione del lavoro quotidiano al nido per il benessere di adulti e bambini

1. Si gestiscono le transizioni tra un'attività e l'altra, consentendo ai bambini di esaurire l'interesse per una determinata attività, prima di passare ad un'altra proposta?
2. Ci sono momenti dedicati allo scambio di informazioni tra personale ausiliario ed educativo?
3. Ogni sezione dispone di un'ausiliaria responsabile che si occupa delle pulizie e dei lavori di routine secondo tempi e ritmi concordati con le educatrici, fornendo un valido sostegno al lavoro delle educatrici?
4. Durante i periodici incontri di collettivo tra personale educativo ed ausiliario si discute dei problemi del nido e si discute di aggiornamento che verte su tematiche comuni?
5. L'organizzazione dei turni delle educatrici consente un momento di pausa, di incontro e di scambio di informazioni (es. il pranzo in comune per turni scaglionati)?
6. Le educatrici possono accedere regolarmente ad un centro di documentazione?
7. Il collegio delle educatrici e la coordinatrice agiscono di concerto con gli altri nidi e con l'Assistente di Settore per valutare periodicamente la qualità educativa delle singole sezioni del nido e ne discutono insieme?
8. A tal fine vengono utilizzati strumenti e documenti costruiti e/o noti a tutto il gruppo di lavoro? La riflessione avviene durante l'anno secondo tappe decise da tutto il gruppo delle coordinatrici e dell'Assistente di Settore sentiti i collegi, per promuovere e migliorare la realtà di partenza?
9. Il collegio delle educatrici, le coordinatrici, l'Assistente di Settore sono consapevoli che il processo di valutazione e di qualità è dinamico e che va opportunamente documentato?
10. Si costruiscono dossier relativi all'esperienza ed ogni anno si fa il punto su quanto è stato fatto e su cosa è necessario fare per il nido, per le educatrici, per gli utenti, per migliorare il processo stesso di valutazione?
11. In occasioni pubbliche di respiro più o meno ampio (seminari, confronti con i genitori) si rende conto di alcuni aspetti salienti del percorso e ci si confronta in proposito?
12. Vi è un regolare scambio di informazioni e costante e fattiva collaborazione tra i servizi socio-educativi del territorio e il nido e quindi tra il nido e la famiglia?

Documento per la discussione sulla professionalità dell'educatrice di asilo nido

1. Rapporto educatrice-bambino

- 1.A. Aspetto relazionale
- 1.B. Bambino con problemi
- 1.C. Aspetto organizzativo
- 1.D. Aspetto educativo

2. Rapporto tra colleghe e personale ausiliario

- 2.A. Rapporto educatrice-sezione
- 2.B. Rapporto educatrice-collegio
- 2.C. Rapporto educatrice-coordinatrice
- 2.D. Rapporto educatrice-personale ausiliario

3. Rapporto educatrice-famiglia

- 3.A. Modalità di rapporto

3) Rapporto educatrice-famiglia

3.A. Modalità di rapporto

1. Riconosce il ruolo prioritario della famiglia, ne tutela l'immagine agli occhi del bambino.
2. Crea un rapporto di comunicazione positivo caratterizzato da: capacità di ascolto, facilità di scambio, riservatezza e fiducia.
3. Ha competenze professionali specifiche rivolte alla capacità di gestire la presenza del genitore al nido: sa accogliere i genitori al momento dell'inserimento, sa costruire un rapporto nella fase di inserimento, sa gestire il momento del saluto e del commiato quotidiano, sa collaborare con i gruppi di genitori su progetti per il raggiungimento di obiettivi specifici all'interno del nido.
4. Sa condurre colloqui e riunioni di sezione con i genitori sia a scopo informativo sulla realtà del nido sia sulle problematiche educative

4° modulo

Analisi della normativa nazionale e regionale di riferimento nel settore 0-6 anni

Cristiano Gori

Sintesi del contributo

Il mio contributo ai tre incontri ha inteso costruire e discutere il quadro della realtà dei servizi alla prima infanzia nel nostro paese, le sue caratteristiche e le sue ragioni

- *Primo incontro, 14 gennaio 2010*

Sono partito dalla descrizione dello scenario italiano, utilizzando i dati Istat e del Dipartimento Politiche per la famiglia, così da discutere i noti fenomeni di ridotta offerta complessiva e di eterogeneità territoriale. Ho poi mostrato che – a livello aggregato nazionale – mentre l'utenza si colloca intorno al 20% della popolazione target a desiderare la possibilità di fruire di servizi alla prima infanzia è circa il 40% delle famiglie. Ho successivamente illustrato che – per il complessivo bilancio pubblico – la spesa di incremento dell'offerta per colmare questo gap sarebbe tranquillamente disponibile.

Una volta messi sul tappeto questi nodi, abbiamo discusso insieme le ragioni della situazione illustrata. Per farlo siamo partiti dal confronto tra gli argomenti portati da coloro i quali desiderano lo sviluppo dei servizi alla prima infanzia e chi ritiene sia meglio che i bambini piccoli rimangano in famiglia (e quindi lo Stato debba agire attraverso contributi monetari e non servizi

Dopo questo primo inquadramento di natura generale, e concentrato sul quadro nazionale, sono passato a presentare alcuni dati sulle Regioni. Abbiamo poi discusso le differenze tra le regioni, le loro origini e le loro conseguenze di natura sociale, economica e demografica (ad esempio sui tassi di natalità).

Il passo successivo è stato mettere a confronto l'Italia con l'estero. Anche qui siamo partiti dai dati, che hanno evidenziato il noto ritardo italiano, per poi andare a discutere le ragioni delle differenze tra Italia e altri paesi europei. In particolare, ci siamo concentrati sulla discussione del perché negli altri paesi si è molto investito sullo sviluppo dei servizi alla prima infanzia negli ultimi 15 anni mentre questo non è accaduto in Italia.

Dopo aver confrontato le Regioni tra loro e l'Italia con l'estero, il passo successivo è stato comparare il presente con il passato, ripercorrendo le vicende dalla legge 1044/71 ad oggi.

Infine, abbiamo discusso i principali motivi per cui in Italia non è stata sinora realizzata una robusta politica per lo sviluppo dei servizi alla prima infanzia.

- *Secondo incontro, 28 gennaio 2010*

Nel secondo incontro l'attenzione è stata centrata sui contesti regionali e il ruolo delle amministrazioni regionali. La Dott.ssa Govi si è soffermata sulle principali normative della Regione Emilia-Romagna, esaminandole sotto diverse prospettive. Prima ne ha messo a fuoco le logiche di fondo, poi ne ha evidenziato i contenuti chiave e infine ne ha analizzato le implicazioni per l'operatività. Ho apprezzato l'intervento della Dott.ssa, che è stata particolarmente abile, secondo me, prima nel rendere con chiarezza quelle che tante volte paiono astruse logiche della legislazione regionale e poi nel portare la disamina sulle implicazioni concrete, mettendo a fuoco i nodi per l'operatività. Io ho presentato e discusso alcuni temi che erano rimasti in sospeso dal primo incontro (finanziare la domanda/finanziare l'offerta; confronto pubblico/non profit), poi ho esaminato ulteriormente i dati chiave riguardanti le diverse regioni italiane ed il loro significato e, successivamente, ho presentato alcuni dati riguardanti la Regione Emilia-Romagna.

- *Terzo incontro, 12 febbraio 2010*

Infine, il terzo incontro si è concentrato sul ruolo del Comune e della Provincia, con particolare riferimento agli aspetti gestionali e di governo del territorio. Il Dott. Terenziani e la Dott.ssa Roversi hanno prima illustrato il ruolo rispettivamente del Comune e della Provincia nei servizi alla prima infanzia, per poi passare a discutere le più importanti questioni operative che li vedono coinvolti. Ho fatto alcuni interventi di commento e collegamento, ma prevalentemente ho ascoltato. Ho trovato gli interventi stimolanti, con il giusto mix tra riflessione generale ed esemplificazione concreta, e la capacità di mettere a fuoco i nodi concreti dell'operatività. I loro contributi e quello della Dott.ssa Govi nell'incontro precedente mi hanno fatto imparare molto.

Massimo Terenziani

Il Ruolo dei Comuni nei servizi per la prima infanzia.

Le differenti modalità di gestione, le scelte organizzative principali inerenti i servizi e il ruolo del coordinatore pedagogico

Ruolo del Comune sui servizi per la prima infanzia

- Rispetto ai servizi per la prima infanzia molteplici sono le funzioni dei Comuni e i ruoli che l'ente Locale può scegliere di ritagliarsi; ne elenco i principali.
- Gestisce in via diretta o indiretta (appalti, concessioni, convenzioni) servizi di asilo nido e altri servizi per la prima infanzia.
- Definisce le modalità organizzative dei servizi a gestione diretta, le modalità di accesso e utilizzo da parte delle famiglie, le modalità e livelli di contribuzione.
- Programma ed attua l'attività di formazione degli operatori, sia educativi che ausiliari.
- Definisce le modalità di partecipazione dei genitori all'attività del nido.
- In base a normative regionali:
 - Autorizza al funzionamento dei servizi pubblici e privati (in alcune regioni questo ruolo è ancora svolto dall'ASL).
 - Accredita i servizi
 - Svolge funzioni di vigilanza sui servizi funzionanti sul suo territorio.
 - Irroga sanzioni in caso di infrazioni sul possesso dei requisiti previsti per autorizzazione al funzionamento e/o accreditamento.
- Promuove e sviluppa la cultura dell'educazione all'infanzia.
- Favorisce le condizioni per la ripresa del lavoro dei genitori dopo la nascita del bambino.
- Può sviluppare sul territorio reti di servizi per bambini in età 0-36 mesi, pubblici, privati, convenzionati.
- Può costruire percorsi di accesso unificati ai servizi esistenti per agevolare le iscrizioni dei genitori (accordi con i privati, criteri d'accesso omogenei, graduatorie d'ammissione unificate, ecc...)
- Può svolgere azione di supporto e collaborazione con i servizi privati funzionanti (es. formazione congiunta, scambi di esperienze, messa a disposizione di un coordinatore pedagogico di riferimento, ecc...)
- Può collaborare e riconoscere contributi per la gestione di nidi privati anche aziendali o interaziendali, contributi a figure di coordinamento impegnate nei servizi privati.

Modalità gestione del servizio di asilo nido

- **Gestione diretta comunale** Accanto alla forma di gestione del Comune di 1 o più servizi presenti sul territorio con proprio personale, ancora la più diffusa, possiamo avere più raramente gestioni dirette svolte tramite accordi fra più Enti a livello sovracomunale (di norma tra Comuni contermini). Abbiamo le seguenti opzioni gestionali:
 - **Unioni:** enti locali (nuovo soggetto giuridico) costituiti da 2 o più Comuni con un proprio statuto e atto costitutivo al fine di esercitare congiuntamente pluralità di funzioni.
 - **Consorzi:** più Comuni possono dare vita ad un Consorzio per la gestione associata di funzioni secondo le stesse norme previste per le aziende speciali. Possono prendervi parte altri enti pubblici,
 - **Convenzioni fra Comuni** (art. 30 D.Lgs. 267/2000) per lo svolgimento coordinato di funzioni e servizi gli enti locali possono stipulare fra loro apposite convenzioni; le convenzioni possono anche prevedere la costituzione di uffici comuni.
 - **Associazioni:** i Comuni di minori dimensioni anche su stimolo della Regione per raggiungere dimensioni ottimali mettono in atto accordi per la gestione associata di funzioni.Queste forme di gestione sovracomunali sono possibili ma piuttosto infrequenti.
- **Gestione indiretta.** Diverse sono le possibili forme di gestione indiretta dei servizi di asilo nido. Elenchiamo le principali a cominciare da 2 formule che potremmo definire "intermedie" fra la gestione diretta e gestione esternalizzata:
 - **Istituzione:** organismo strumentale dell'Ente Locale creato per l'esercizio di servizi (sociali,

educativi, ecc...) che informa la propria attività ai criteri di efficacia, efficienza, ecc... Il suo funzionamento è definito dallo statuto e dai regolamenti dell'ente locale dal quale dipende. È una sorta di braccio operativo del Comune, il quale ne approva gli atti fondamentali, determina finalità e indirizzi e svolge la vigilanza, conferendo il capitale di dotazione.

- **Azienda speciale:** è un ente strumentale del Comune, dotato di propria personalità giuridica e autonomia imprenditoriale. Il funzionamento è determinato dal proprio statuto e regolamenti. Ha un proprio organo di revisione, in generale gode di maggior autonomia rispetto all'Istituzione.
- **Fondazione:** organismi di origine privatistica che operano in virtù di un patrimonio iniziale destinato alla realizzazione di finalità sociali (es. fondazioni bancarie) con le quali i Comuni possono stipulare accordi per la gestione di servizi di asilo nido.
- **IPAB:** organismi eminentemente di tipo pubblico per i quali valgono considerazioni analoghe a quelle fatte per le fondazioni.
- **Appalto:** formula tipica di gestione indiretta attuata secondo il modello di cui all'art. 1655 del Codice Civile. Il caso classico è quello in cui il Comune ha la disponibilità di locali idonei e affida la gestione del servizio a terzi, secondo questo modello contrattuale.
- **Concessione amministrativa:** forma simile a quella dell'appalto, contraddistinta dalla creazione di un rapporto trilaterale fra Comune, ditta gestore e utente del servizio.
- **Convenzione:** contratto atipico concluso con cooperative sociali, associazioni, altri enti no profit spesso secondo modelli tipo definiti dalle norme regionali.
- **Altro**
- **Forme gestione mista (appalti parziali):** accanto a parte della gestione effettuata con personale dipendente del Comune si hanno alcuni servizi o parte di essi affidati ad aziende esterne. Esempio gestione diretta del servizio educativo e affidamento all'esterno dei servizi ausiliari di custodia, assistenza e pulizia.
- **Nidi privati:** soggetti privati di diversa forma sociale (imprese individuali, società di persone o di capitali, associazioni, cooperative, scuole paritarie, ecc...) gestiscono interamente ed in totale autonomia asili nido
- **Nidi "Accreditati":** i nidi privati possono aver ottenuto il riconoscimento di un livello elevato di qualità del servizio, al quale viene riconosciuto il diritto alla percezione di contributi pubblici, il diritto di poter concludere accordi con gli enti pubblici per gestioni convenzionate.
- **Nidi aziendali:** un crescente numero di aziende decide di istituire in locali a propria disposizione servizi di asilo nido da riservare ai figli/nipoti dei propri dipendenti o di quelli delle aziende del gruppo, sostenendone i costi di funzionamento.

Le principali scelte organizzative del Comune o altro soggetto gestore sul funzionamento del servizio

Elementi organizzativi essenziali di funzionamento del nido

- **Scelta tipologia di servizio** (nido, micro-nido, servizio integrativo, ecc...) – correlazione con domanda di nido proveniente da collettività.
- **Scelta modalità di gestione:** diretta (con personale dipendente dell'Ente Locale) – indiretta (affidata in gestione a terzi con differenti modalità.)
- **Definizione del calendario di apertura:** data di inizio e fine anno educativo, periodi di chiusura estiva, festività natalizie e pasquali, altre interruzioni servizio.
- **Attivazione di centri estivi** (luglio e/o agosto). Se il termine dell'anno educativo è fissato a fine giugno (o altra data precedente), è possibile prevedere modalità di funzionamento del servizio diversificate nel periodo estivo, prevedendo l'apertura del nido a regime ridotto per i bambini i cui genitori abbiano esigenze lavorative, o mantenendo l'attività solo in alcuni plessi concentrando i bambini richiedenti.
- **Età dei bambini accolti dal servizio.** Nell'ambito della fascia d'età 0-36 mesi,
- **Distribuzione bambini per sezione:** in base a progetto pedagogico di riferimento, agli spazi

disponibili nell'edificio sede del servizio, alle domande provenienti dalle famiglie.

- Omogenee per età...
- Sezioni miste.
- **Orario di apertura giornaliero del servizio.** È l'orario di apertura massimo entro il quale il nido può accogliere utenza.
- **Formule orarie di servizio** per il bambino.
 - **Servizio tempo pieno.** È il servizio ordinario che copre l'intera giornata, solitamente nella fascia 8,00-16,00, ovvero 8,00 – 17,00 o simili.
 - **Servizio part-time.** Formula oraria più ridotta della precedente, strutturata sul mattino (di norma comprensiva del pasto di metà giornata) o sul pomeriggio, con permanenza tipo di 5-6 ore giornaliere (es. Dalle 8,00 alle 13,00)
- **Attivazione di “appendici” orarie:** rispetto all'orario standard. Ampliamenti di servizio possono essere gratuiti o a pagamento.
 - Pre-scuola (anticipo ingresso); possibilità di accoglienza del minore ad esempio dalle ore 7,30
 - Prolungamento orario. Nella seconda parte del pomeriggio può essere consentita la permanenza dei bambini ad esempio fino alle 18,00 o 18,30.
 - Apertura del servizio il sabato mattina e/o pomeriggio.
 - Apertura nei giorni feriali del periodo natalizio e/o pasquale.

L'ORGANIZZAZIONE DEL PERSONALE - ESEMPLIFICAZIONE

- In questa e nella pagina seguente si riporta a titolo puramente esemplificativo l'organizzazione di un servizio di nido a tempo pieno di dimensioni medio-grandi funzionante in una città capoluogo dell'Emilia-Romagna.
- Caratteristiche del nido preso come esempio:
- **Totale 73 bambini iscritti**, divisi in 4 sezioni.
 - 1 sezione 15 bambini piccoli (3-12 mesi)
 - 1 sezione 18 bambini medi (12-24 mesi)
 - 2 sezioni bambini grandi (24-36 mesi) di cui 1 con 22 bambini e l'altra con 18 bambini part-time mattina.
- **Apertura del servizio:**
 - Tempo pieno dalle 8,00 alle 16,00
 - Possibile anticipo nell'ingresso dalle ore 7,30
 - Prolungamento orario fino alle 18,15 con educatore assegnato al servizio
 - Presenza di un coordinatore pedagogico che segue complessivamente 4 nidi.
- **Personale di cucina:**
 - Cuoca responsabile produzione 30 ore/sett. Lunedì-venerdì dalle 7,30 alle 13,30
 - Aiuto cuoca a tempo pieno (36 ore/sett.), lunedì-venerdì dalle 7,30 alle 14,45.
- **Collaboratori scolastici** (ausiliari di assistenza)
 - 1° operatore tempo pieno ore 7,30-14,30
 - 2° operatore tempo pieno ore 9,00-16,15
 - 3° operatore tempo pieno ore 10,45-18,00
 - 4° operatore part-time (15 ore/sett.) ore 15,00-18,00
- **Educatori in servizio e orari**
- Sezione piccoli (15 bamb.)
 - 1° operatore tempo pieno ore 7,45-13,15
 - 2° operatore tempo pieno ore 9,00 –16,15
 - 3° operatore part.time (25 ore) ore 8,30 –13,00
 - 4° operatore part-time (11 ore) ore 13,45 -16,00
- Sezione medi (18 bamb.)
 - 1° operatore tempo pieno ore 7,30 –13,15
 - 2° operatore tempo pieno ore 9,15 –16,15
 - 3° operatore part-time (25 ore)ore 8,30 –13,00
 - 4° operatore part-time (11ore) ore 13,45 -16,00

- Sezione grandi part-time (18 bamb.)
 - 1° operatore part-time (25 ore) ore 8,00-12,30
 - 2° operatore part-time (25 ore) ore 8,45-13,15
- Sezione grandi (22 bamb.)
 - 1° operatore tempo pieno ore 7,30 –13,15
 - 2° operatore tempo pieno ore 9,15 –16,15
 - 3° operatore part-time (25 ore)ore 8,30 –13,00
 - 4° operatore part-time (11 ore) ore 13,45 -16,00
- Negli orari di servizio degli operatori a tempo pieno si segue di norma una turnazione settimanale (le 2 figure presenti nella sezione si scambiano settimanalmente l'orario di servizio).
- Nella fascia oraria del mattino, quando il numero degli iscritti raggiunge il numero massimo, il rapporto numerico fra educatori e bambini è di 1/6,63 conteggiando le operatrici presenti nella fascia antimeridiana. Ma questo non è il rapporto numerico presente in ogni momento della giornata; come fare quindi per coordinare il rapporto numerico effettivo con quanto richiesto dalle normative regionali?

Il coordinatore pedagogico – possibile ruolo

- Figura professionale. Requisiti: titolo di studio definito da Regione, di norma laurea ad indirizzo socio-pedagogico o socio-psicologico (pedagogia, scienze dell'educazione/formazione, sociologia, psicologia, titoli equipollenti).
- Compiti di indirizzo e sostegno tecnico al lavoro degli operatori, di promozione e valutazione della qualità, monitoraggio e documentazione delle esperienze, di sperimentazione, di raccordo tra i servizi educativi, sociali e sanitari, di collaborazione con le famiglie e la comunità locale, anche al fine di promuovere la cultura dell'infanzia.
- Predisporre il progetto pedagogico del servizio e definisce insieme al collettivo l'organizzazione della giornata.
- Può svolgere ruolo di responsabile del servizio nido.
- Garantisce il raccordo tra i servizi per l'infanzia presenti nel territorio, agevola il raccordo con servizi del grado superiore (scuola dell'infanzia) pubblici o privati.
- Cura i rapporti con istituti di ricerca e raccordo con centri per le famiglie.
- Concorre alla definizione degli indirizzi e dei criteri di sviluppo e di qualificazione del sistema dei servizi per l'infanzia.
- Può essere parte di un coordinamento pedagogico sovra comunale (provinciale) con compiti di formazione, confronto, e scambio delle esperienze, supporto all'innovazione, sperimentazione, e qualificazione dei servizi, supporto all'attività programmatica.

Altre funzioni tradizionali del coordinatore:

- gestione dell'organizzazione interna del singolo servizio (organizzazione del lavoro degli educatori e degli ausiliari in relazione agli orari e calendario di apertura e del contesto; orari e turni, distribuzione dei compiti e delle responsabilità, definizione della formazione delle sezioni, aiuto nell'organizzazione degli spazi, e scelta degli arredi), rendendo anche autonomi i collettivi in alcune di queste funzioni: per esempio suddivisione dei compiti e delle responsabilità, acquisto dei materiali per le esperienze di gioco, capacità di modificare gli spazi a seconda dei bisogni dei bambini, ecc.
- ridefinizione periodica concordata con i collettivi del progetto pedagogico e monitoraggio della sua realizzazione. Soprattutto sostenere la progettazione degli educatori collocando il loro fare e l'agire all'interno di percorsi pedagogici intenzionali.
- organizzazione della formazione permanente degli operatori e sostegno nella rielaborazione della stessa all'interno dei collettivi.
- sostegno agli educatori nella gestione del rapporto con le famiglie e capacità di gestione diretta (assemblee di presentazione del servizio, incontri a tema, colloqui), ecc;
- tradurre in termini operativi e pratiche educative il governo del sistema e le scelte politiche
- ruolo di collegamento, dialogo e mediazione fra la parte più propriamente gestionale-amministrativa e i servizi
- traduzione delle teorie pedagogiche di riferimento in prassi educative.
- Capacità di rilevare i bisogni legati alla presenza di una pluralità di modelli familiari, alla presenza di

famiglie provenienti da altre culture, alle modifiche del mercato del lavoro e quindi alle richieste di servizi più flessibili e diversificati; la capacità di gestione e l'individuazione di risorse; la necessità di salvaguardare la qualità dei servizi attraverso la determinazione di criteri di qualità e del controllo della stessa, attraverso la formulazione di indicatori e standard di qualità dei servizi educativi.

- In presenza di bambini disabili, attivare i canali corretti e le collaborazioni, mantenere i contatti con i competenti servizi sanitari (con la Neuro Psichiatria Infantile), progettare una formazione ad hoc per l'educatore di sostegno, favorire l'inserimento dell'educatore all'interno del collettivo e rendere comunque responsabile tutto il collettivo dell'ambientamento del bambino e della famiglia e delle esperienze sia specifiche che con gli altri.

La valutazione e la promozione della qualità nel servizio di asilo nido.

Alcuni strumenti per il monitoraggio e la promozione della qualità.

Sistema di autocontrollo.

- 1- da normativa regionale
 - 2- da capitolato d'appalto
 - 3- facoltativo dal gestore.
- Stampati, schede di rilevazione, altri strumenti cartacei, informatici, audiovisivi, ecc
 - Questionari o altri strumenti di autovalutazione della qualità riconosciuti e sperimentati.
 - Rilevazioni qualità percepita dai genitori - le c.d. indagini di "customer satisfaction".
 - Certificazione di qualità ISO 9001.
 - Segnalazioni genitori utenti..
 - Altri indicatori diretti o indiretti (dati da controllo di gestione: es. Giorni e orari apertura, ore di formazione personale, ecc..)
 - Carta del servizio..
 - Regolamento del nido. Regole di funzionamento del nido, modalità di "relazione" fra gli utenti e il servizio: regole di accesso dei bambini, regole di pagamento, modalità di dimissione, programma di inserimento, calendario incontri con i genitori, regole igienico sanitarie da seguire in caso di malattia, ecc...
 - Regolamento partecipazione dei genitori .

Partecipazione dei genitori alla vita del nido

- Aspetto rilevante dell'impostazione del servizio nido riconosciuto fin dalla Legge del 1971.
- Costituzione organismi di rappresentanza dei genitori, eletti democraticamente dagli stessi e autonomi
- Prevista periodica elezione tra i genitori dei bambini iscritti del: presidente, del vice, del responsabile del fondo cassa.
- Cordinamento cittadino presidenti consigli nidi (Segreteria).
- **Atto regolamentare della gestione sociale o della partecipazione dei genitori.**
- Riconoscimento ruolo e valore della partecipazione: ore per educatori per: incontri con genitori, assemblee di inserimento, feste,
- Genitori riuniti nel consiglio propongono iniziative formative specifiche aggiuntive a quelle istituzionali (es. insegnamento musica, incontri con esperti, ecc..). Autofinanziamento attività proposte.
- Promuovono incontri fra servizi e Amministrazione
- I consigli di gestione esprimono pareri su aspetti della vita del nido (criteri di ammissione al servizio, proposte di variazione dei menù, modalità di utilizzo delle somme raccolte e dei fondi cassa riconosciuti alle strutture, ecc...)
- Organizzano l'autogestione di attività collaterali (prolungamento orario oltre la normale chiusura del nido, attività nei giardini, feste di compleanno, ecc..)

PRINCIPALI MOTIVAZIONI NELLA SCELTA DELLA GESTIONE INDIRECTA

- **Beneficiare di maggiore flessibilità nell'uso delle risorse** (organizzazione del nido a gestione diretta comporta rigidità notevoli, specie connesse al personale impiegato nel servizio)
- Diminuire i costi unitari

- **Ampliare o sviluppare o modificare l'offerta diversificando le modalità produttive,**
- **Assenza di grossi investimenti per la realizzazione della struttura,**
- **Ritiro spontaneo:** Politiche volte a favorire lo sviluppo di sistemi di imprese,

MOTIVAZIONI RICONDUCEBILI A 2 MACRO RAGIONI:

a) POLITICO - CULTURALI:

- Rapporto di attenzione e collaborazione con le espressioni della società civile (imprese, associazioni, ecc..)

b) GESTIONALE - AZIENDALE

- Superare rigidità interne e convenienza economica

Valutazioni diverse e ruolo differente delle suesposte motivazioni nei 2 casi:

- a) **avvio/espansione servizio** affidando la gestione all'esterno,
- b) **Esternalizzazione di un servizio funzionante** a gestione diretta comunale (cambio modalità di gestione senza espandere il servizio)

Contenuto contratto di servizio per gestione di un nido (appalto/concessione, convenzione)

In sintesi gli elementi principali che dovrebbero essere presenti in un capitolato speciale d'appalto per l'affidamento a terzi della gestione di un nido:

- 1) CONTRAENTI E DOMICILIO LEGALE.
- 2) OGGETTO DELL'APPALTO.
- 3) DURATA.
- 4) ORGANIZZAZIONE DEL SERVIZIO. 5) SPECIFICHE TECNICHE.
- 6) PERSONALE UTILIZZATO E RELATIVI OBBLIGHI.
- 7) TERMINI CONSEGNA.
- 8) ONERI DITTA.
- 9) ONERI COMUNE.
- 10) CORRISPETTIVO
- 11) PAGAMENTI ED INTERESSI.
- 12) CONTROLLI E PENALI..
- 13) VARIAZIONI CONTRATTUALI. 14) REVISIONI DI PREZZO.
- 15) RINNOVO/PROROGA.
- 16) DIFFIDE IN CORSO DI ESECUZIONE..
- 17) DEPOSITI DI GARANZIA..
- 18) IL SUPAPPALTO
- 19) RISOLUZIONE DELLE CONTROVERSIE.
- 20) DIVIETO DI CESSIONE..

Affidamento gestione asilo nido. Possibili criteri di valutazione dell'offerta tecnica

- descrizione del progetto pedagogico/didattico
- programma di aggiornamento che la ditta si impegna ad applicare al personale
- descrizione del sistema interno di verifica e controllo
- organizzazione del personale (tempi e turni di lavoro) per assicurare la continuità nell'erogazione giornaliera dei servizi
- Validità del piano di manutenzione ordinaria
- Organizzazione generale interna della ditta
- organizzazione del servizio di mensa
- curriculum del pedagogo.
- qualificazione professionale degli operatori che la ditta si impegna ad assegnare al servizio (anzianità, titoli professionali)
- descrizione dell'organizzazione della ditta per ridurre il turno over del personale, per far fronte alle assenze del personale,
- miglie.
- organizzazione dei servizi ausiliari,

- Altri: (criteri previsti da normative regionali, dal DPCM 30/3/01)
- Interazione con le agenzie educative presenti sul territorio
- modalità di raccordo che si intendono adottare con le famiglie

Il controllo sui servizi privati

- Il Comune ha un obbligo di vigilanza sui servizi privati che insistono sul proprio territorio
- Controlli si svolgono nei confronti:
 - Servizi nido privati autorizzati non convenzionati
 - Servizi privati convenzionati o appaltati
- Regolamentazione comunale sul funzionamento delle procedure di rilascio autorizzazione, svolgimento dell'azione di vigilanza, applicazione delle sanzioni per irregolarità.
- Commissione Comunale:
 - Dirigente amministrativo,
 - Tecnico ASL igiene pubblica,
 - Tecnico edilizio,
 - Coordinatore pedagogico
- Commissione, collegialmente, o attraverso singoli componenti esperti svolge ispezioni e controlli sui servizi privati presenti sul territorio
- Il Comune nel rispetto delle linee guidate stabilite dalla Regione fissa le sanzioni relative alle infrazioni, le modalità di applicazione delle stesse.
 - Casistica di infrazioni
 - Termini di ripristino per gestore
 - Modalità di contestazione

Controlli sui servizi privati convenzionati o in appalto

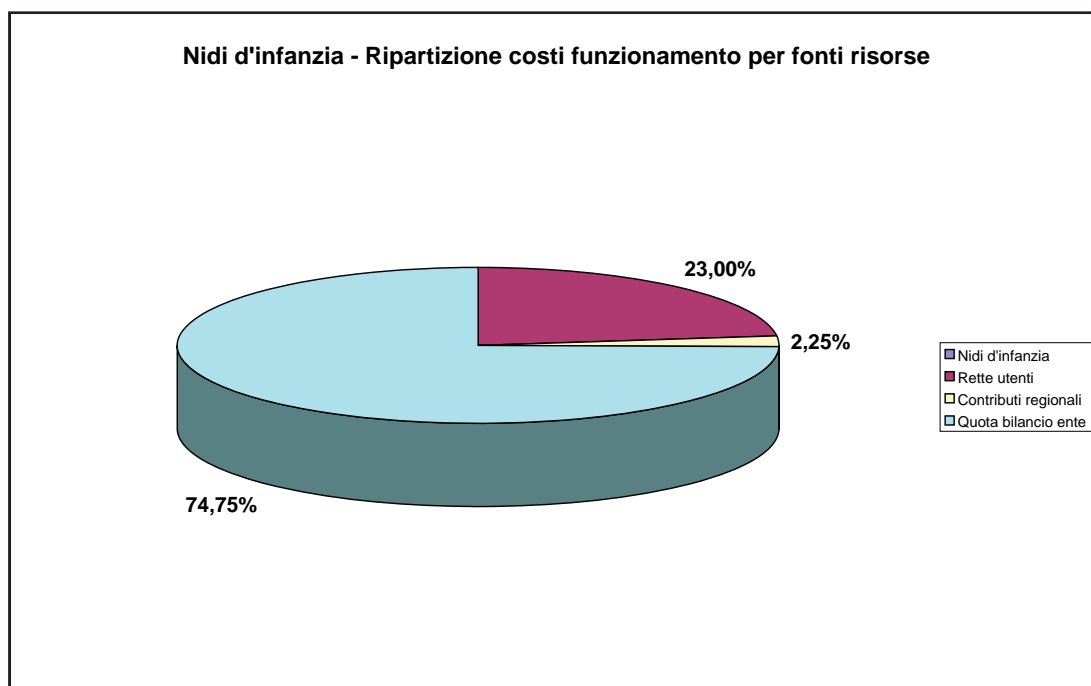
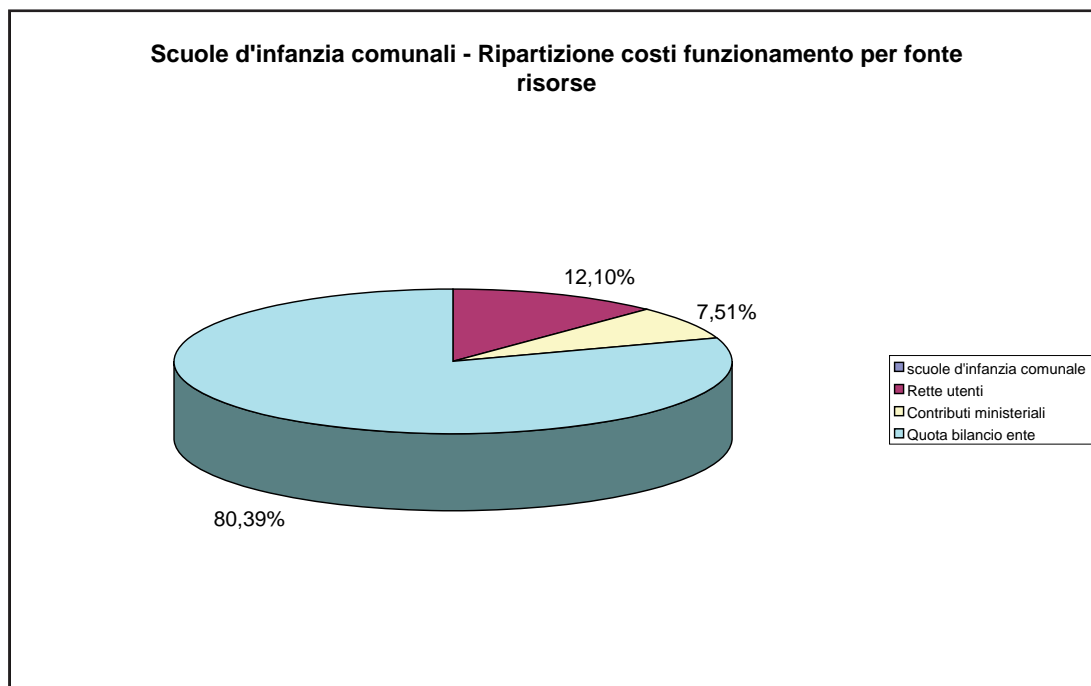
- Sui servizi gestiti da privati con un contratto d'appalto, concessione, convenzione con il Comune ai controlli esistenti per gli altri servizi privati, di norma si aggiungono altre azioni di verifica e controllo da parte del Comune previste nei capitolati speciali.
- Spesso rispondono alla esigenza dei Comuni di requisiti di funzionamento superiori a quelli richiesti per l'autorizzazione al funzionamento.
- Rimandano, a volte anticipano in qualche misura, l'accreditamento.
- Così ad esempio:
 - Obbligo progetto pedagogico,
 - Obbligo sistema di verifica e controllo sulla qualità del servizio,
 - Formazione operatori maggiore di quella prevista per legge,
 - Obbligo di presentare relazione a consuntivo dell'attività svolta, esiti dell'applicazione dei sistemi di verifica e controllo qualità,
 - Obbligo di redigere una carta del servizio,
 - Obbligo di costituire organismi di partecipazione dei genitori,
 - Obbligo di presentare lo schema settimanale di intervento del personale educativo,
 - Obbligo di presentare gli aggiornamenti del progetto pedagogico per contratti molto lunghi,
 - Ecc..

QUALITA' SERVIZI NIDO – Legge FINANZIARIA 2008 (art. 2 , comma 461)

- Finanziaria per l'anno 2008 ha ripreso il tema della qualità dei servizi pubblici locali come elemento di tutela e diritto dell'utenza; viene ripreso il tema della carta dei servizi.
- Finalità:
 - Tutela diritti dei consumatori e utenti servizi pubblici locali,
 - Garantire qualità, universalità, economicità delle prestazioni.
- **Obblighi per enti locali nei contratti di servizio:**
- Previsione obbligo per soggetto gestore di elaborare una carta del servizio e pubblicizzarla fra gli utenti;
 - La carta riporta gli standard di qualità e quantità dei servizi erogati,

- Modalità di accesso delle informazioni,
- Modalità per proporre reclami,
- Modalità ricorso a forme di conciliazione e giudiziarie,
- Modalità di ristoro dell'utenza.
- Consultare associazioni dei consumatori,
- Verifica dell'adeguatezza dei parametri qualitativi e quantitativi del servizio erogato;
- Istituire sistema di monitoraggio permanente da svolgere con la partecipazione delle associazioni dei consumatori
- Sessione annuale di verifica del funzionamento del servizio tra ente locale, gestore, associazioni dei consumatori ove rilevare reclami, proposte, osservazioni

**COMUNE DI MODENA, Settore Istruzione Servizi di Nido e Scuola d'infanzia
ALCUNI DATI SULL'ECONOMICITA' ED EFFICIENZA ANNO SCOLASTICO 2007/08**



COMUNE DI MODENA

Ripartizione costi di funzionamento per fonte risorse. AS 2007/08

Scuole d'infanzia comunale	
Rette utenti	12,10%
Contributi ministeriali	7,51%
Quota bilancio ente	80,39%
Nidi d'infanzia	
Rette utenti	23,00%
Contributi regionali	2,25%
Quota bilancio ente	74,75%
Nidi d'infanzia Ripartizione costi per categoria	
Personale	75,10%
Beni e servizi	9,70%
Utenze	2,80%
Ammortamenti	5,50%
Costi generali	6,90%

COMUNE DI MODENA**Nidi d'infanzia - Anno scolastico 2007/08 - Costi diretti totali e unitari per servizio sintetico**

Servizio Sintetico	Costi diretti A.S. 2007/08	Costo mensile/iscritto A.S. 2007/08
PICCOLI	1.596.945,57	1.267,42
MEDI	3.382.201,61	1.108,92
GRANDI	3.063.628,42	888,01
TOTALE NIDI TEMPO PIENO	8.042.775,60	1.036,44
HANDICAPPATI	242.529,17	2.887,25
NIDI PART-TIME	1.390.077,31	751,39
PROLUNGAMENTO ORARIO	140.251,02	137,50
NIDI APERTI	4.767,73	119,19
CENTRI GIOCO POMERIDIANI	69.307,19	104,06
TOT. SERV.GESTIONE DIRETTA	9.889.708,02	
CENTRI ESTIVI CONVENZIONATI	223.187,29	672,25
NIDI CONVENZIONATI	2.515.206,77	700,42
NIDI AZIENDALI	58.748,53	505,92
SPAZI BAMBINI		
LUDOTECHE	30.160,00	201,07
TOT. SERV. GEST.INDIRETTA	2.827.302,58	
TOTALE GENERALE SERV. 0-3 ANNI	12.717.010,60	

COMUNE DI MODENA

Nidi d'Infanzia comunali -Rette medie dei paganti-A.S. 1996/97 – 2007/08

Anno Scolastico	Nidi d'infanzia tempo pieno		Nidi part time	
	Retta media		Retta media	
	valore corrente	valore 2008	valore corrente	valore 2008
1996/97	154,76	-	129,04	-
1997/98	163,72	-	130,67	-
1998/99	176,31	-	142,12	-
1999/00	185,81	-	144,73	-
2000/01	191,04	-	148,63	-
2001/02	199,92	-	161,23	-
2002/03	198,00	-	150,42	-
2003/04	215,99	-	167,61	-
2004/05	214,44	-	161,80	-
2005/06	217,72	-	179,64	-
2006/07	253,98	-	207,63	-
2007/08	254,18	254,18	207,15	207,15

Analisi della normativa nazionale e regionale di riferimento nel settore 0-6 anni

Documento del gruppo di lavoro

Roberta Simone, Sara Monticelli, Michela Olivieri

Domande poste:

1. Pregnanza del tema: utilità, è stato trattato a fondo, funzionalità.
2. Dubbi sciolti: da quali fonti nascevano e grazie a cosa sono stati superati.
3. Dubbi che permangono: perché e a causa di cosa, quali sono.
4. Proposte di sviluppo: prevedere l'evoluzione e le attese per percorsi futuri.

1. il Dott. Gori è partito da uno scenario globale; quest'apertura così ampia ci ha dato una serie di spunti interessanti a cui molte di noi non avevano mai pensato.

Particolarmente interessanti sono stati gli studi sulle famiglie e di conseguenza le riflessioni come coordinatrici sulla comunicazione e sulla cultura da diffondere rispetto ai servizi per l'infanzia. La parte nazionale con le indicazioni regionali ci ha fatto riflettere sul cambiamento culturale che sta avvenendo nelle famiglie.

Anche il passaggio legislativo ci era molto chiaro ed avere la parte normativa con riferimenti precisi in cui potersi orientare è stato molto prezioso.

Sottolineare come i limiti e le risorse delle normative siano sempre le interpretazioni.

La modalità con la quale sono stati trattati questi temi è stata fondamentale: è emerso soprattutto "lo spirito" che ha ispirato la legge e non il dettaglio. Questa modalità oltre a non rendere noioso il modulo ci ha permesso di avvicinarci con occhi diversi alla normativa vigente, ricordandoci che la legge non è altro da noi e che è importante possederla per non essere posseduta da lei. Il modulo è stato molto coinvolgente e vissuto in maniera diversa da come la maggior parte di noi si aspettava.

2. Dubbi sciolti: ruolo dello Stato, delle Regioni, dei Comuni e degli Enti Locali.

Come la filosofia politica delle leggi incide concretamente sui servizi.

3. Non ci sono ancora chiare alcune tipologie di servizio, cioè come funzionano e come sono interpretate a livello politico. Come sono percepite a livello politico? Ad es. il servizio di tagesmutter?

Nel rapporto tra la normativa e la qualità dei servizi, ci sono situazioni in cui lo "spirito" della legge è travisato? Come possiamo fare noi coordinatori a far passare una cultura sui servizi quando ci sono interpretazioni personali della legge? Ad es. sono stati introdotti con la legge i servizi sperimentali con requisiti di qualità chiari, come si colloca in questo contesto un servizio di nido familiare/tagesmutter senza titolo di studio?

Altri dubbi sono riguardo all'accreditamento.

4. Una bozza di progetto pedagogico in cui vi sia un riconoscimento più marcato del ruolo del coordinatore pedagogico.

Maggiore interprofessionalità per non arroccarci tra saperi con tavoli di confronto periodici e non soltanto quando c'è una problematica grave da affrontare.

Dispersione di risorse ed individualismo crescente a causa della mancanza di comunicazione enti.

Maggiore pubblicità sul territorio su cosa si sta facendo, maggiore trasparenza incontri aperti a tutte le famiglie interessate al fine di diffondere la cultura dell'infanzia scambi interprovinciali gestiti dalla Regione in modo da mantenere i rapporti con chi ha frequentato questo corso.

a cura di:

Roberta Simone

Materiale fornito da Cristiano Gori

La stato dei servizi alla prima infanzia in Italia

Cristiano Gori

UniCattolica e Istituto per la Ricerca Sociale, Milano
London School of Economics, Londra

Bologna, 14/1/2010

Obiettivo e percorso

Obiettivo:

Costruire e discutere il quadro della realtà dei servizi alla prima infanzia nel nostro paese, le sue caratteristiche e le sue ragioni

Percorso:

1. Lo scenario italiano
2. L'Italia delle Regioni
3. L'Italia e l'estero
4. La storia
5. Perché in Italia ci sono pochi nidi?

1. LO SCENARIO ITALIANO

Obiettivi programmatici 2009 e tassi di accoglienza al 31/12/2008 per Regione e Provincia autonoma

Regioni e province autonome	Utenti nei nidi e servizi integrativi per 100 bambini 0-2 anni al 2009 (fonte: obiettivi programmatici delle Regioni/Province)	Posti nei servizi educativi per 100 bambini 0-2 anni al 31/12/2008 (fonte: dati di monitoraggio Regioni e Prov. Autonome)			Totale
		Nidi	Servizi Integrativi		
Piemonte ^(a)	19,4	17,6	2,6	20,2	
Valle d'Aosta	n.c.	17,2	7,8	25,0	
Lombardia ^(b)	16,4	17,6	0,8	18,4	
Provincia di Bolzano	n.c.	3,5	8,7	12,3	
Provincia di Trento ^(b)	16,6	15,1	n.c.	15,1	
Veneto ^{(b)(c)}	15,3	14,5	1,2	15,7	
Friuli Venezia Giulia	n.c.	15,6	3,4	19,0	
Liguria ^(b)	20,8	16,7	3,6	20,3	
Emilia Romagna	31,7	24,8	1,9	26,7	
Toscana ^(b)	31,2	20,1	5,0	25,1	
Umbria	25,5	25,8	1,6	27,5	
Marche ^(b)	21,6	18,5	4,5	23,0	
Lazio	15,5	14,7	1,5	16,2	
Abruzzo	12,4	9,2	3,6	12,7	
Molise	7,7	10,3	1,1	11,4	
Campania	n.c.	n.c.	n.c.	n.c.	
Puglia ^(b)	7,0	6,6	n.c.	6,6	
Basilicata	11,4	11,4	n.c.	11,4	
Calabria ^(c)	10,2	6,2	n.c.	6,2	
Sicilia	11,0	n.c.	n.c.	n.c.	
Sardegna	10,9	n.c.	n.c.	n.c.	

[a] L'obiettivo del triennio è riferito al numero dei posti.

[b] L'obiettivo del triennio è riferito al numero dei posti nei nidi d'infanzia.

[c] L'obiettivo del triennio è riferito agli utenti nei nidi d'infanzia.

n.d. = non disponibile

n.c. = non calcolabile

LE RICERCHE INDICANO UN “TASSO DI SATURAZIONE” DELLA DOMANDA INTORNO AL 40%

Secondo Banca d'Italia su 100 famiglie italiane

- 58 non vogliono il nido perché prediligono il modello formativo familiare-tradizionale
- 19 accedono all'asilo
- 5 hanno fatto domanda e sono in lista d'attesa
- 8 non hanno fatto domanda perché scoraggiate dalla scarsità dei posti
- 10 non hanno fatto domanda perché dissuase da sfavorevole combinazione di costo / qualità

(Zollino, Banca d'Italia, 2008)

La spesa pubblica

- Spesa pubblica per i servizi alla prima infanzia: 940 milioni (2006)

- Componenti della spesa pubblica in % del Pil

- Servizi alla prima infanzia = 0,2
- Protezione sociale = 26,4
- Spesa pubblica complessiva = 45

Suddivisione della spesa

- Suddivisione della spesa nei servizi alla prima infanzia

- 60% Comuni
- 30% Famiglie
- 10% Stato e Regioni

Denaro o servizi?

Per le famiglie con bambini entro i tre anni è meglio il nido o il rafforzamento dei trasferimenti economici?

Nidi o trasferimenti economici

Perché Nidi

- Per rafforzare le capacità cognitive e di socializzazione
- Per l'occupazione femminile
- Per lo sviluppo demografico
- Per i valori (l'uguaglianza condizioni di partenza)

Nidi o trasferimenti economici

Perché trasferimenti economici

- I bambini crescono meglio in famiglia
- Per lasciare alle famiglie la possibilità di decidere cosa fare
- Per lo sviluppo demografico
- Per i valori (priorità unitarietà del nucleo)

2. L'ITALIA DELLE REGIONI

Obiettivi programmatici 2009 e tassi di accoglienza al 31/12/2008 per Regione e Provincia autonoma

Regioni e province autonome	Utenti nei nidi e servizi integrativi per 100 bambini 0-2 anni al 2009 (fonte: obiettivi programmatici delle Regioni/Province)	Posti nei servizi educativi per 100 bambini 0-2 anni al 31/12/2008 (fonte: dati di monitoraggio Regioni e Prov. Autonome)			Totale
		Nidi	Servizi Integrativi		
Piemonte ^(a)	19,4	17,6	2,6	20,2	
Valle d'Aosta	n.c.	17,2	7,8	25,0	
Lombardia ^(b)	16,4	17,6	0,8	18,4	
Provincia di Bolzano	n.c.	3,5	8,7	12,3	
Provincia di Trento ^(b)	16,6	15,1	n.c.	15,1	
Veneto ^{(b)(c)}	15,3	14,5	1,2	15,7	
Friuli Venezia Giulia	n.c.	15,6	3,4	19,0	
Liguria ^(b)	20,8	16,7	3,6	20,3	
Emilia Romagna	31,7	24,8	1,9	26,7	
Toscana ^(b)	31,2	20,1	5,0	25,1	
Umbria	25,5	25,8	1,6	27,5	
Marche ^(b)	21,6	18,5	4,5	23,0	
Lazio	15,5	14,7	1,5	16,2	
Abruzzo	12,4	9,2	3,6	12,7	
Molise	7,7	10,3	1,1	11,4	
Campania	n.c.	n.c.	n.c.	n.c.	
Puglia ^(b)	7,0	6,6	n.c.	6,6	
Basilicata	11,4	11,4	n.c.	11,4	
Calabria ^(c)	10,2	6,2	n.c.	6,2	
Sicilia	11,0	n.c.	n.c.	n.c.	
Sardegna	10,9	n.c.	n.c.	n.c.	

[a] L'obiettivo del triennio è riferito al numero dei posti.

[b] L'obiettivo del triennio è riferito al numero dei posti nei nidi d'infanzia.

[c] L'obiettivo del triennio è riferito agli utenti nei nidi d'infanzia.

n.d. = non disponibile

n.c. = non calcolabile

Posti nei nidi e nei servizi integrativi per 100 bambini 0-2, 31/12/008

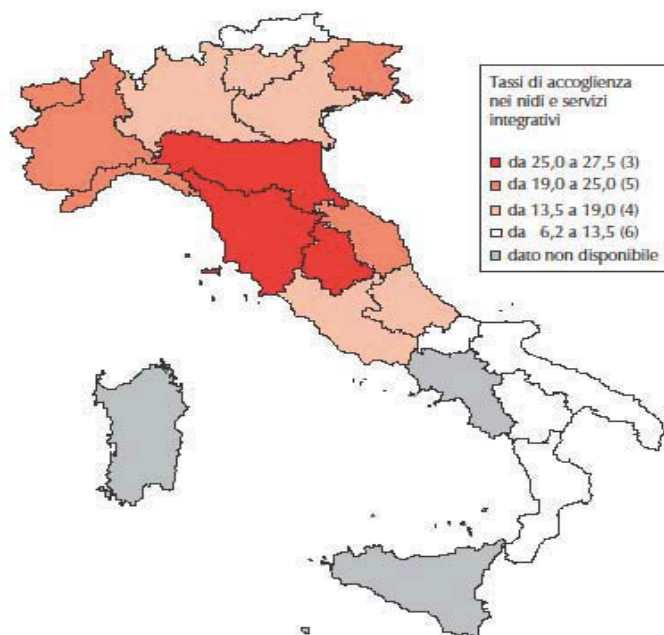


Tavola 24 – Gli asili nido⁽¹⁾ : utenti, spesa, compartecipazione degli utenti e valori medi per utente, per regione e ripartizione geografica – Anno 2005

REGIONE E RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	Utenti ⁽²⁾	Spesa	Compartecipazione degli utenti	Spesa pubblica e degli utenti	Percentuale di compartecipazione sulla spesa	Valori medi per utente	
						Spesa media per utente	Compartecipazione media degli utenti
Piemonte	11.552	72.111.558	19.490.482	91.602.051	21,3	6.242,3	1.687,2
Valle d'Aosta	984	5.042.101	2.193.390	7.235.491	30,3	5.124,1	2.220,1
Lombardia	31.799	158.797.549	57.773.469	217.571.018	26,6	5.025,2	1.816,8
Trentino - Alto Adige	2.586	22.194.419	5.998.552	28.192.971	21,3	8.582,5	2.319,6
<i> Bolzano-Bozen</i>	<i>571</i>	<i>5.578.000</i>	<i>0</i>	<i>5.578.000</i>	<i>0,0</i>	<i>8.765,3</i>	<i>0,0</i>
<i> Trento</i>	<i>2.015</i>	<i>16.618.419</i>	<i>5.998.552</i>	<i>22.616.971</i>	<i>26,5</i>	<i>8.247,4</i>	<i>2.876,9</i>
Veneto	11.100	54.324.390	13.325.364	67.649.744	19,7	4.894,1	1.200,5
Friuli - Venezia Giulia	2.583	15.195.405	3.467.998	18.663.403	18,6	5.882,9	1.342,8
Liguria	4.000	14.233.000	3.869.258	18.122.258	21,5	3.558,3	972,3
Emilia - Romagna	26.193	152.057.687	39.978.723	192.036.410	20,8	5.805,3	1.526,3
Toscana	15.484	78.750.627	19.596.381	98.347.008	19,7	5.150,5	1.265,6
Umbria	2.447	18.563.988	3.194.200	19.758.188	16,2	6.789,1	1.305,4
Marche	5.180	22.815.657	7.481.218	30.296.873	24,7	4.404,8	1.444,3
Lazio	13.419	173.059.114	17.136.190	190.195.304	9,0	12.896,6	1.277,0
Abruzzo	2.080	10.145.540	1.878.130	11.823.670	14,2	4.925,0	814,6
Molise	299	1.199.312	245.211	1.444.523	17,0	4.011,1	820,1
Campania	2.543	6.396.195	725.300	7.121.495	10,2	2.515,2	285,2
Puglia	4.027	15.322.812	1.859.972	17.182.784	10,8	3.805,0	461,9
Basilicata	948	3.217.190	857.192	3.874.382	17,0	3.789,9	775,0
Calabria	831	2.837.594	212.389	3.049.983	7,0	3.414,7	255,6
Sicilia	9.283	58.010.619	4.846.648	62.857.162	7,7	6.249,1	522,1
Sardegna	2.892	15.543.739	2.718.908	18.262.645	14,9	5.374,7	940,1
Nord-ovest	48.335	251.184.269	83.346.607	334.530.816	24,9	5.196,7	1.724,4
Nord-est	42.462	243.771.881	62.770.637	306.542.528	20,5	5.740,9	1.478,3
Centro	36.830	292.188.366	47.487.887	339.676.353	14,0	7.888,6	1.297,8
Sud	16.808	39.118.643	5.378.194	44.496.837	12,1	3.687,7	897,0
Isole	12.175	73.554.356	7.565.449	81.119.807	9,3	6.641,4	821,4
ITALIA	150.118	899.818.467	206.468.874	1.106.287.341	19,7	5.894,4	1.375,5

⁽¹⁾ Questa voce comprende sia le strutture che le rette per gli asili nido.

⁽²⁾ Bambini iscritti al 31/05/2005.

Tavola 24.1 – Gli asili nido⁽¹⁾: Indicatori territoriali – Anno 2005

REGIONE E RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	Percentuale di comuni coperti dal servizio	Indice di copertura territoriale del servizio ⁽²⁾ (per 100 persone) ⁽³⁾	Indicatore di presa in carico degli utenti ⁽⁴⁾ (per 10.000 persone) ⁽⁵⁾
Piemonte	26,4	59,3	1.044
Valle d'Aosta	100,0	100,0	2.046
Lombardia	49,5	81,2	1.188
Trentino - Alto Adige	67,0	87,0	818
Boziano-Bozen ⁽²⁾	100,0	100,0	358
Trento	46,3	73,6	1.294
Veneto	38,0	69,0	813
Friuli - Venezia Giulia	47,0	77,3	864
Liguria	36,6	87,0	1.125
Emilia - Romagna	73,6	94,3	2.346
Toscana	71,4	91,7	1.689
Umbria	29,3	79,4	1.100
Marche	43,1	84,4	1.306
Lazio	19,0	74,9	883
Abruzzo	16,7	62,1	623
Molise	2,9	35,6	393
Campania	18,3	41,1	133
Puglia	26,4	55,0	340
Basilicata	32,8	54,3	643
Calabria	6,8	38,1	160
Sicilia	32,8	66,5	611
Sardegna	12,5	56,5	729
Nord-ovest	48,6	78,7	1.146
Nord-est	54,1	80,7	1.371
Centro	40,9	81,8	1.198
Sud	16,5	46,6	282
Isole	22,8	64,5	635
ITALIA	36,1	69,8	910

⁽¹⁾ Questa voce comprende sia le strutture che le rette per gli asili nido.

⁽²⁾ Dato riferito all'intera Provincia.

⁽³⁾ Popolazione di riferimento che risiede in un comune in cui è presente il servizio considerato rispetto al totale della popolazione di riferimento della regione o della ripartizione.

⁽⁴⁾ Popolazione di riferimento: popolazione di età compresa tra 0 e 2 anni.

⁽⁵⁾ Utenti rispetto al totale della popolazione di riferimento della regione o della ripartizione.

Tavola 24.2 – Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia⁽¹⁾: utenti, spesa, compartecipazione degli utenti e valori medi per utente, per regione e ripartizione geografica – Anno 2005

REGIONE E RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	Utenti ⁽²⁾	Spesa	Compartecipazione degli utenti	Spesa pubblica e degli utenti	Percentuale di compartecipazione sulla spesa	Valori medi per utente	
						Spese medie per utente	Compartecipazione medie degli utenti
Piemonte	3.336	1.222.003	224.486	1.446.489	15,8	366,4	67,3
Valle d'Aosta	408	501.457	188.898	688.355	25,0	1.226,1	408,1
Lombardia	5.498	3.591.571	369.313	3.960.884	9,3	653,5	67,2
Trentino - Alto Adige	1.373	2.999.677	20.314	3.019.991	0,7	2.194,8	14,8
Boziano-Bozen	869	2.570.000	0	2.570.000	0,0	2.655,0	0,0
Trento	406	429.677	20.314	449.991	4,6	1.060,9	60,2
Veneto	3.626	3.268.715	973.913	4.242.628	23,0	927,0	278,2
Friuli - Venezia Giulia	663	296.843	42.083	337.726	12,5	448,9	63,6
Liguria	1.980	1.367.211	176.274	1.543.485	11,4	697,6	89,8
Emilia - Romagna	5.371	4.808.448	1.276.414	6.084.862	21,0	885,3	237,6
Toscana	2.857	4.375.505	1.047.699	5.423.204	18,3	1.531,5	366,7
Umbria	598	913.285	195.790	1.109.075	17,7	1.527,2	327,4
Marche	1.638	1.363.267	361.289	1.724.556	20,9	833,3	220,8
Lazio	2.217	6.339.690	108.832	6.448.522	1,3	3.781,2	49,6
Abruzzo	317	214.643	27.327	241.970	11,3	677,1	88,2
Molise	0	0	0	0	-	-	-
Campania	1.395	1.199.941	17.097	1.217.038	1,4	860,2	12,3
Puglia	2.201	1.101.753	1.800	1.103.553	0,2	500,6	0,8
Basilicata	20	6.000	0	6.000	0,0	300,0	0,0
Calabria	424	328.364	0	328.364	0,0	776,8	0,0
Sicilia	423	108.264	11.951	120.215	9,9	268,3	26,3
Sardegna	716	1.066.037	146.424	1.212.461	12,1	1.470,8	202,6
Nord-ovest	11.199	6.982.242	836.961	7.819.203	12,3	696,7	83,7
Nord-est	10.993	11.572.483	2.312.724	13.885.207	16,9	1.040,2	211,6
Centro	7.308	14.990.797	1.714.610	16.705.407	10,3	2.251,3	234,6
Sud	4.367	2.851.701	46.236	2.897.937	1,8	664,6	10,8
Isole	1.141	1.166.391	167.375	1.333.766	11,9	1.021,3	137,8
ITALIA	34.938	37.982.424	6.167.884	42.230.308	12,2	1.080,8	147,8

⁽¹⁾ In questa categoria rientrano i micronidi, i nidi famiglia, i servizi integrativi per la prima infanzia, i contributi per il servizio di "Tagessmutter" nel caso in cui esso sia organizzato dal Comune.

⁽²⁾ Bambini iscritti al 31/05/2005.

Tavola 24.3 – Servizi integrativi o innovativi per la prima infanzia⁽¹⁾: indicatori territoriali – Anno 2005

REGIONE E RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	Percentuale di comuni coperti dal servizio	Indice di copertura territoriale del servizio ⁽²⁾ (per 100 persone) ⁽³⁾	Indicatore di presa in carico degli utenti ⁽⁴⁾ (per 10.000 persone) ⁽⁴⁾
Piemonte	6,2	39,3	301
Valle d'Aosta	23,0	40,8	1.180
Lombardia	10,9	15,8	202
Trentino - Alto Adige	48,0	78,0	434
Bozzeno-Bozen ⁽²⁾	100,0	100,0	603
Trento	21,1	51,9	260
Veneto	13,1	27,1	256
Friuli - Venezia Giulia	13,2	19,1	222
Liguria	64,7	78,7	551
Emilia - Romagna	33,1	62,2	481
Toscana	29,8	52,4	312
Umbria	33,7	61,2	269
Marche	14,2	42,8	412
Lazio	14,8	59,9	146
Abruzzo	12,1	16,3	96
Molise	0,0	0,0	0
Campania	28,3	28,7	73
Puglia	2,7	14,1	186
Basilicata	0,8	0,3	13
Calabria	1,7	15,5	76
Sicilia	1,5	14,6	28
Sardegna	5,8	14,1	181
Nord-ovest	13,5	27,5	266
Nord-est	25,7	44,8	353
Centro	28,6	52,6	239
Sud	11,8	20,3	163
Isole	3,7	14,5	60
ITALIA	15,3	31,9	212

⁽¹⁾ In questa categoria rientrano i micronidi, i nidi famiglia, i servizi integrativi per la prima infanzia, i contributi per il servizio di "Tagasmutar" nel caso in cui esso sia organizzato dal Comune.

⁽²⁾ Dato riferito all'intera Provincia.

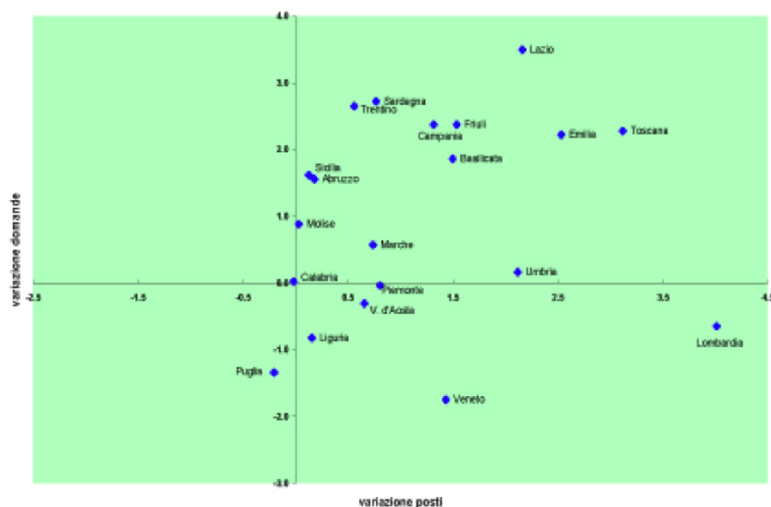
⁽³⁾ Popolazione di riferimento che risiede in un comune in cui è presente il servizio considerato rispetto al totale della popolazione di riferimento della regione o della ripartizione.

⁽⁴⁾ Popolazione di riferimento: popolazione di età compresa tra 0 e 2 anni.

⁽⁴⁾ Utenti rispetto al totale della popolazione di riferimento della regione o della ripartizione.

Figura 1

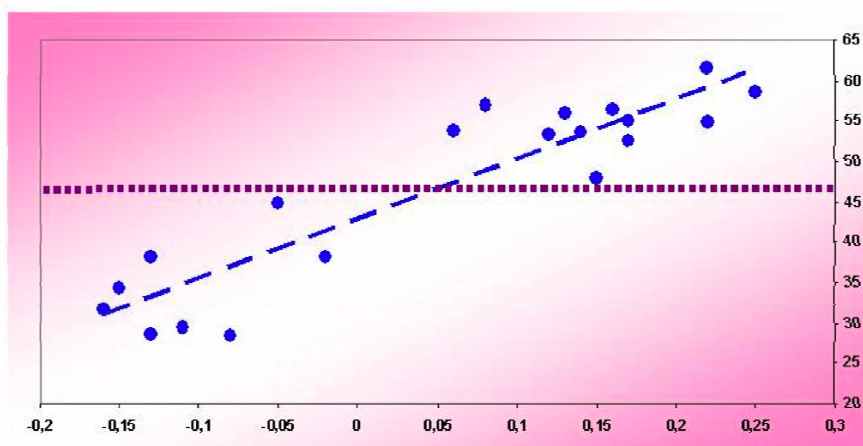
DISPONIBILITÀ DI POSTI E DOMANDE DI AMMISSIONE NEGLI ASILI COMUNALI DEI CAPOLUOGHI DI PROVINCIA (anni 2002-05; variazioni rispetto alla popolazione con meno di tre anni)



Fonte: elaborazioni su dati Cittadinanzattiva (2007).

FONTE: Crisi non scaccia crisi: l'ostinata persistenza delle fragilità italiane
di Alessandro Rosina - www.neodemos.it

Figura 1 - Relazione tra variazione del tasso di fecondità totale dal 1995 al 2006 (escluse nascite straniere) e tasso di occupazione femminile (2006). Regioni italiane



Fonte: D. Del Boca, A. Rosina (2009), Famiglie sole. Sopravvivere con un welfare inefficiente, il Mulino, Bologna.

SERVIZI DEL COMUNE E DEL PRIVATO CONVENZIONATO A CONFRONTO

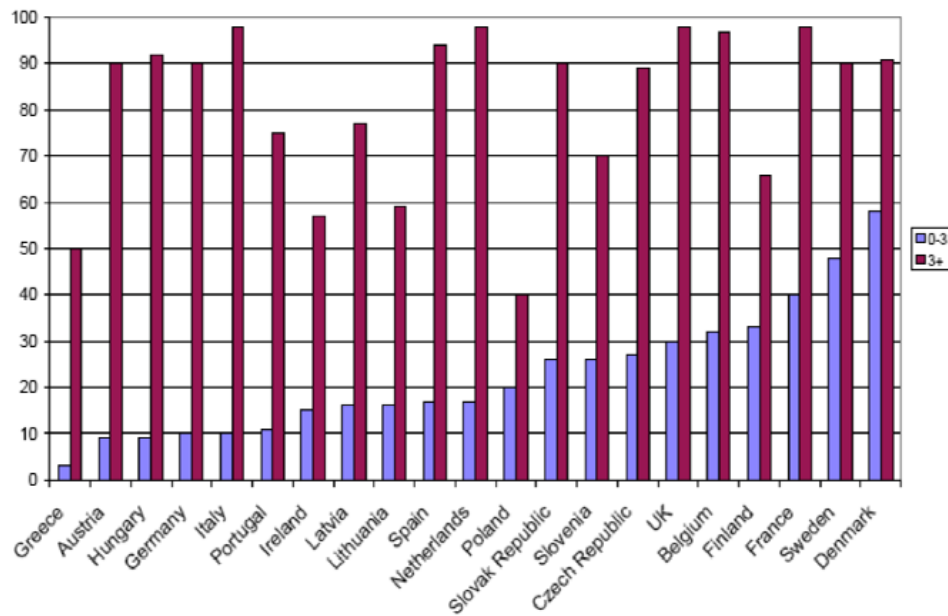
	Comune	Privato convenzionato
Costo medio orario / bambino	5,74	4,09
Bambini per educatore	4,7	5,8
Soddisfazione genitori	Modena: 9.1/10 Italia (gradimento molto elevato): 62%	Modena: 8.6/10 Italia (gradimento molto elevato): 54,5%
Qualità educativa		
Utenti fragili	Disabili, immigrati, entro 12 mesi	-
Benessere lavoratori		
Partecipazione genitori		

Fonte dati: Comune di Modena (Modena), Banca d'Italia (Italia)

3. L'ITALIA E L'ESTERO

Presenza di servizi socio-educativi nei paesi europei

Fonte: Ics, 2007



La visione statica

- Offerta inadeguata in molti paesi
- Offerta cresce da sud a nord del Continente
- Offerta coerente con i modelli di welfare più complessivi
- L'eccezione di Belgio e Francia
- Il posizionamento rispetto a Lisbona 2010

La visione dinamica (I)

- Riforme in molti paesi del centro-sud Europa (ad es Inghilterra, Germania, Spagna)
- Obiettivi:
 - a) Crescita
 - b) Efficacia
 - c) Equità
- Piani Pluriennali (ad es: Germania 2007-2013) e accordi Bipartisan

La visione dinamica (II)

- Analogie con situazione italiana, dove riforma strutturale manca (vedi oltre)
- Analogie rispetto a:
 - Situazione attuale
 - Organizzazione del sistema
 - Dibattito su legge nazionale di riforma
 - Dibattito sui livelli essenziali

Possibili percorsi di sviluppo della qualità. Principali percorsi di incremento della qualità a livello Ocse

1. *Strategia degli standard*
Rafforzare gli standard di qualità richiesti (Gran Bretagna)
2. *Strategia degli incentivi economici*
Legare i meccanismi di finanziamento alla qualità delle prestazioni superiore al livello di base (Australia)
Utilizzare incentivi fiscali per promuovere la qualità: ricevi deduzioni/detractions solo se fruisci di servizi di un certo livello di qualità (Belgio)
3. *Strategia della credibilità*
Utilizzo di sistemi di rating (USA)
4. *Strategia rivolta alle aree più deboli*
Elevare la qualità dei servizi a domicilio (Francia)
Interventi mirati verso le aree territoriali più svantaggiate (Gran Bretagna)

Il maggiore dilemma europeo

Finanziare le famiglie	Finanziare i Comuni
- Qualità	+ Qualità
+ Flessibilità	- Flessibilità
- Costo per il pubblico	+ Costo per il pubblico
- Sostegno alla fasce deboli	+ Sostegno alle fasce deboli
+ Rapidità di realizzazione	- Rapidità di realizzazione
Il dibattito nazionale italiano...	
Sviluppo buoni-lavoro Sacconi	Piano Nidi Bindi

4. LA STORIA

La legge 1044/1971

- Piano quinquennale per l'istituzione degli asili nido
- Colloca i servizi alla prima infanzia nel welfare del dopoguerra
- Obiettivo 5% in cinque anni, raggiunto in 20 anni

Fonte: **Asili nidi e livelli di governo: evidenze da una prima ricognizione dei comuni italiani** di **Maria Alessandra Antonelli e Veronica Grempi** Società italiana di economia pubblica - Dipartimento di economia pubblica e territoriale – Università di Pavia

Tabella 1. Leggi finanziarie nazionali e asili nido

Leggi finanziarie	Strumenti	Beneficiari	Obiettivi	Trasferimento (mln di euro)
28/12/2001 n. 448	Fondo per asili nido (trasferimento diretto)	Regioni	Costruzione e gestione di nidi e micro-nidi all'interno del luogo di lavoro	50 per il 2002 100 per il 2003 150 per il 2004
27/12/2002 n. 289	Fondo destinato ai datori di lavoro per la costruzione di nidi e micro-nidi all'interno del luogo di lavoro (credito facilitato)	Datori di lavoro	Costruzione di nidi e micro-nidi all'interno del luogo di lavoro	10 per il 2003
24/12/2003 n. 350	Aumento delle risorse destinate al fondo nazionale per le politiche sociali	Regioni	Ampliamento dell'offerta di servizi all'infanzia (nidi, nidi famiglia, micro nidi ecc.)	67 per il 2004
23/12/2005 n. 266	Credito d'imposta	Utenti di asili nido	Riduzione della compartecipazione al costo del servizio per le famiglie	Credito di imposta del 19% con un limite massimo di 632 euro per bambino
27/12/2006 n. 296	Trasferimenti diretti	Regioni	Piano speciale per lo sviluppo di un sistema territoriale di servizi all'infanzia: aumento del numero degli asili nido e di servizi ad essi alternativi (micro-nidi, nidi in famiglia, nidi nel luogo di lavoro)	100 per il 2007 100 per il 2008 100 per il 2009
24/12/2007 n.244	Trasferimenti diretti	Regioni	Piano speciale per i servizi all'infanzia: aumento del numero degli asili nido e di servizi ad essi alternativi (micro-nidi, nidi in famiglia, nidi nel luogo di lavoro)	25 per il 2007

Fonte: <http://www.camera.it>

Piano Nidi 2007-2009

- Primo intervento nazionale organico dal 1971
- Finanziamento per 3 anni di 243 milioni annui
- Per incrementare il numero di posti
- Risorse che lo Stato trasferisce alle Regioni, le quali hanno poi un certo margine di manovra

La situazione attuale

- Dopo la Finanziaria 2010 appena approvata:
 - Piano Nidi nel limbo
 - Trasferimenti penalizzati per Enti Locali
 - Anticipi
 - Progetto Nidi PA
 - Sperimentazione Tagesmutter

5. PERCHE' IN ITALIA CI SONO POCHI NIDI?

In sintesi

- La spesa pubblica per i nidi è ridotta. Ammonta a 880 milioni (Istat, 2004). E' una parte molto marginale di spesa welfare e di spesa pubblica.
- La sostenibilità economica è la chiave per lo sviluppo dei servizi alla prima infanzia. Senza risorse ulteriori non si può ragionare di maggiore progettualità.
- Oggi il punto cruciale è ottenere più finanziamenti dallo Stato (che non significa dimenticare il ruolo delle Regioni)
- In molti altri paesi con bassa offerta è stata introdotta una robusta riforma nazionale
- In Italia no, perché?

Possibili spiegazioni

- Gruppi di pressione
- Concretezza
- Interventi micro/una tantum
- Federalismo
- Capacità di governare il cambiamento
- Nord-Sud
- Media

Punti di rilievo

- Analogie con gli altri settori del welfare debole
- Differenze tra centro-destra e centro-sinistra
- Differenze tra singole unità operative e governo del sistema
- Il punto non è sapere cosa fare, è riuscire a farlo (politica + tecnica)

GRAZIE PER L'ATTENZIONE!

Materiale fornito da Margherita Govi

Lavorare *per e con* i bambini e i ragazzi in Emilia-Romagna

a partire dalla legge regionale
28 luglio 2008, n.14
“Norme in materia di politiche per le
giovani generazioni”



La L.R. 14/08: una sola legge

PER BAMBINI, ADOLESCENTI E GIOVANI ...

- per dare continuità e coerenza alle azioni del governo regionale e locale

... CHE VIVONO IN EMILIA-ROMAGNA

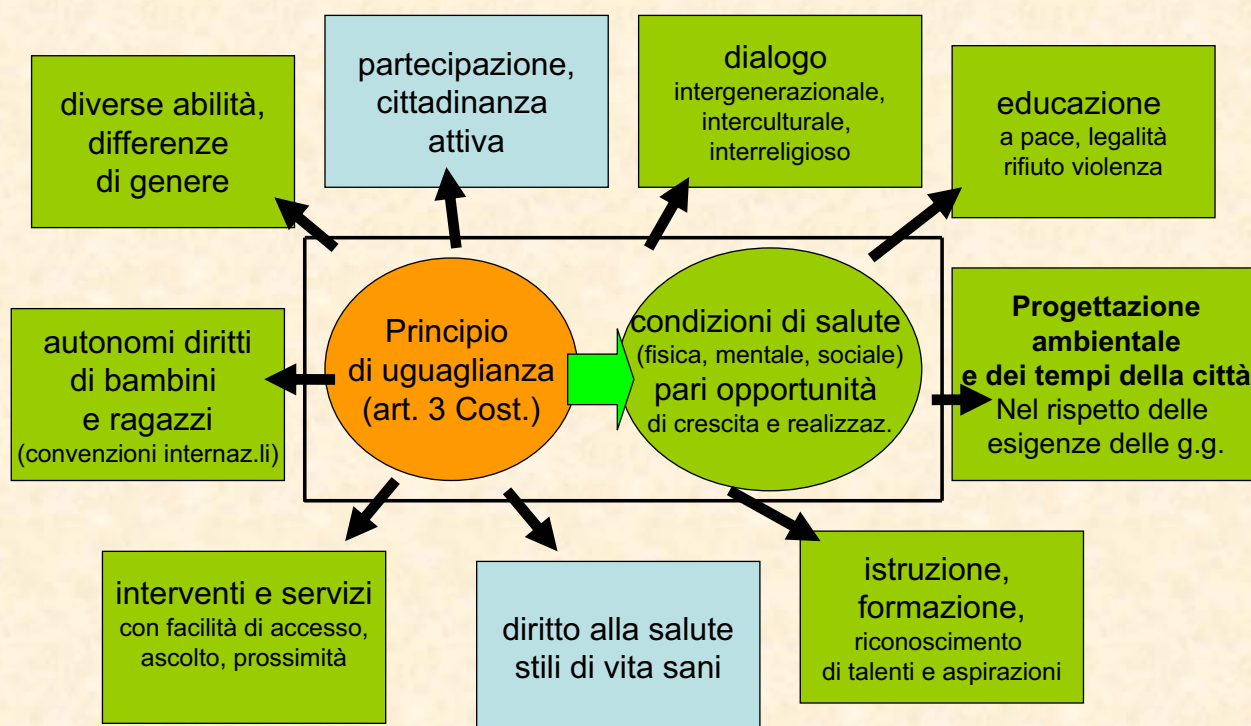
- per dare attuazione all'art. 3 della Costituzione rimuovendo gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana, indipendentemente da etnia, cittadinanza, residenza...
- per dare attuazione alla convenzione ONU sui diritti dell'infanzia che garantisce a ogni fanciullo gli stessi diritti “senza distinzioni di sorta”



Oggetto della legge (art.1)

- ... la Regione riconosce i bambini, gli adolescenti e i giovani come **soggetti di autonomi diritti** e come **risorsa** fondamentale ed essenziale della comunità regionale...
- ... la Regione persegue il [loro] **benessere e il pieno sviluppo**... come **condizione necessaria** allo sviluppo sociale, culturale ed economico **della società regionale**

Principi ispiratori (art. 2)



I riferimenti costituzionali

Art. 2

La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.

Art. 3

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e **sono eguali** davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica **rimuovere gli ostacoli** di ordine economico e sociale, **che**, limitando di fatto la libertà e la uguaglianza dei cittadini, **impediscono il pieno sviluppo della persona umana** e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.



I riferimenti costituzionali

Art. 4

La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il **diritto al lavoro** e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto...

Art. 30

E' dovere e diritto dei genitori, mantenere, istruire ed educare i figli...

Art. 31

La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose.

Protegge la maternità e l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo.



I riferimenti costituzionali

Art.33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.
La Repubblica detta le **norme generali sulla istruzione** ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.
Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato...

Art. 34

La scuola è aperta a tutti...



I riferimenti costituzionali

Art. 37

La donna lavoratrice ha gli stessi diritti e, a parità di lavoro, le stesse retribuzioni che spettano al lavoratore. Le condizioni di lavoro devono consentire l'adempimento della sua essenziale funzione familiare e assicurare alla madre e al bambino una speciale e adeguata protezione...

Art. 117 (VII comma)

Le leggi regionali rimuovono ogni ostacolo che impedisce la piena parità degli uomini e delle donne nella vita sociale, culturale ed economica e promuovono la parità di accesso tra donne e uomini alle cariche elettive.



Alcuni riferimenti internazionali

Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia del 1989

(ratificata con legge 176/91)

Art. 2

Gli Stati parti si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente convenzione e a garantirli **a ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione**, senza distinzione di sorta e a prescindere da ogni considerazione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza

Art. 3

In tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, **l'interesse superiore del fanciullo** deve essere una considerazione preminente



Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia del 1989

(ratificata con legge 176/91)

segue

Art. 12

1. Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il **diritto di esprimere liberamente** la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità
2. A tal fine, si darà in particolare al fanciullo **la possibilità di essere ascoltato** in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale



Convenzione europea sull'esercizio dei diritti da parte dei fanciulli del 1996

(ratificata con legge 77/2003)

segue

dal Preambolo:

Gli Stati parti:

- convinti che i diritti e gli interessi superiori dei fanciulli debbano essere promossi e che a tal fine **i fanciulli dovrebbero avere la possibilità di esercitare tali diritti, in particolare nelle procedure in materia familiare che li concernono**
- riconoscendo che **i fanciulli dovrebbero ricevere informazioni pertinenti** affinché i loro diritti ed interessi superiori possano essere promossi, e le loro opinioni tenute in debito conto...



Funzioni e compiti di Comuni, Province, Regione

sempre nell'ambito dei principi
costituzionali



Comuni, Province, Regioni nella Costituzione

Art. 5

La Repubblica, **una e indivisibile**, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento

Art. 114

La Repubblica è **costituita** dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato.

I Comuni, le Province, le Città metropolitane e le Regioni sono enti autonomi con propri statuti, poteri e funzioni secondo i principi fissati dalla Costituzione.

Comuni, Province, Regioni nella Costituzione

Art. 117

La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali.

Lo Stato ha legislazione **esclusiva** nelle seguenti materie:...

m) determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale;

n) **norme generali sull'istruzione;...**

Sono materie di legislazione **concorrente** quelle relative a:...
istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale...

Art. 117 Cost. (segue)

Nelle materie di legislazione concorrente spetta alle Regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei **principi fondamentali, riservata alla legislazione dello Stato.**

Spetta alle Regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato... *(tra cui la materia sociale N.d.r)*

La potestà regolamentare spetta allo Stato nelle materie di legislazione esclusiva, salva delega alle Regioni. La potestà regolamentare spetta alle Regioni in ogni altra materia. **I Comuni, le Province e le Città metropolitane hanno potestà regolamentare in ordine alla disciplina dell'organizzazione e dello svolgimento delle funzioni loro attribuite.**



Sentenza Corte costituzionale n. 370/2003

“Per quel che attiene in particolare agli **asili nido**, ... in relazione alle funzioni educative e formative riconosciute loro, nonché in considerazione della finalità di rispondere alle esigenze dei genitori lavoratori, è indubbio che, utilizzando un criterio di prevalenza, la relativa disciplina non possa che ricadere nell'ambito della **materia dell'istruzione** (sia pure in relazione alla fase pre-scolare del bambino), nonché per alcuni profili nella materia della tutela del lavoro, che l'art. 117, terzo comma, della Costituzione, affida alla **potestà legislativa concorrente**; fatti salvi, naturalmente, gli interventi del legislatore statale che trovino legittimazione nei titoli "trasversali" (*principi fondamentali, livelli essenziali ecc.* *N.d.r*) di cui all'art. 117, secondo comma, della Costituzione.”

Comuni, Province, Regioni nella Costituzione

Art. 118

Le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza.

I Comuni, le Province e le Città metropolitane sono titolari di funzioni amministrative proprie e di quelle conferite con legge statale o regionale, secondo le rispettive competenze...

Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà.



quindi a livello regionale:

- **i servizi per bambini da 0 a 3 anni** sono regolati dalla L.R 1/2000 (e successive modifiche) e dalla DGr 646/05 (*oltre alle future leggi statali, come previsto dalla sentenza 370/03 della Corte costituzionale*)
- **la scuola dell'infanzia** è regolata da **norme statali** e, per quanto riguarda il **diritto allo studio** (quindi i servizi aggiuntivi di competenza degli Enti locali), e la **qualificazione dell'offerta**, dalle **leggi regionali** n. 26/01 e n. 12/03



Comune (funzioni e compiti)

L.R. 14/08	L.R. 1/2000
Svolge "funzioni di lettura dei bisogni, di pianificazione, programmazione ed erogazione diretta o indiretta dei servizi e degli interventi, nonché di valutazione [...] dei risultati" (4/1)	Formula le proposte di intervento per lo sviluppo e la qualificazione dei servizi ai fini dell'elaborazione del programma provinciale
Inoltre (4/2): <ul style="list-style-type: none">- È titolare, in via esclusiva, delle funzioni in materia di tutela dei minori- Esercita le funzioni di gestione, autorizzazione, vigilanza dei servizi socio-educativi- Collabora con l'Autorità giudiziaria	<ul style="list-style-type: none">-Attua interventi di formazione-Promuove la presenza di soggetti del terzo settore nell'ambito della gestione-Esercita le funzioni di gestione, autorizzazione, accreditamento e vigilanza dei servizi educativi (e , per la vigilanza, ricreativi) (art. 12)



Provincia (funzioni e compiti)

L.R. 14/08	L.R. 1/2000
Approva gli atti di programmazione in materia di tutela e accoglienza Promuove e attua il collegamento tra i servizi locali per di potenziare la rete di protezione soprattutto in situa- zione di emergenza, le iniziative di consulenza e la creazione di servizi di alta professionalità ne esegue il monitoraggio Istituisce organismi di coordinamento Garantisce il coordinamento con gli interventi di tutela e promozione infanzia e adolescenza Cura la formazione di operatori,tutori,curatori; scambi	Approva, sulla base delle proposte dei Comuni, il programma provinciale di sviluppo e qualificazione dei servizi 0-3, e i piani annuali che comprendono formazione operatori e coordinatori, Istituisce i coordinamenti pedagogici (con garanzia di partecipazione dei gestori privati) Provvede, in collaborazione con i Comuni, alla raccolta dati e al monitoraggio



Regione (funzioni e compiti)

L.R. 14/08 (art. 6)	L.R. 1/2000 (art. 10)
Approva le linee strategiche delle politiche regionali	Approva linee di indirizzo: criteri generali di programmazione e continuità e raccordo tra sevizi educativi, scolastici, sociali e sanitari per la formazione del personale e dei coordinatori pedagogici, per progetti di ricerca, documentazione, monitoraggio verifica e valutazione dei servizi
Favorisce raccordo tra provincie e distretti per omogeneità di opportunità	
Istituisce organismi di coordinamento	
Può disporre controlli e verifiche su comunità	
Gestisce dati mediante osservatorio	
Prepara curatori e tutori	
Sostiene volontariato adolescenziale a favore di pari	



Servizi, interventi ed opportunità per l'infanzia e l'adolescenza



I servizi del territorio nella L.R. 14/08

SERVIZIO SOCIALE
PROFESSIONALE
ED
EQUIPE TERRITORIALE
(17)

SERVIZI EDUCATIVI
PRIMA INFANZIA
DIRITTO ALLO STUDIO
ISTRUZIONE
FORMAZIONE PROFESSIONALE
(16)

EQUIPE SECONDO
LIVELLO
(18)

CENTRI PER
LE FAMIGLIE
(15)



LR 14/08: Strumenti per l'integrazione delle politiche: i coordinamenti

Livello:

regionale

Coordinamento
regionale per
l'attuazione dei
diritti dell'infanzia
e
dell'adolescenza

Gruppo tecnico
per l'integrazione
intersettoriale

Commissione
Art. 13
D.Lgs 272/89
(area penale)

intermedio

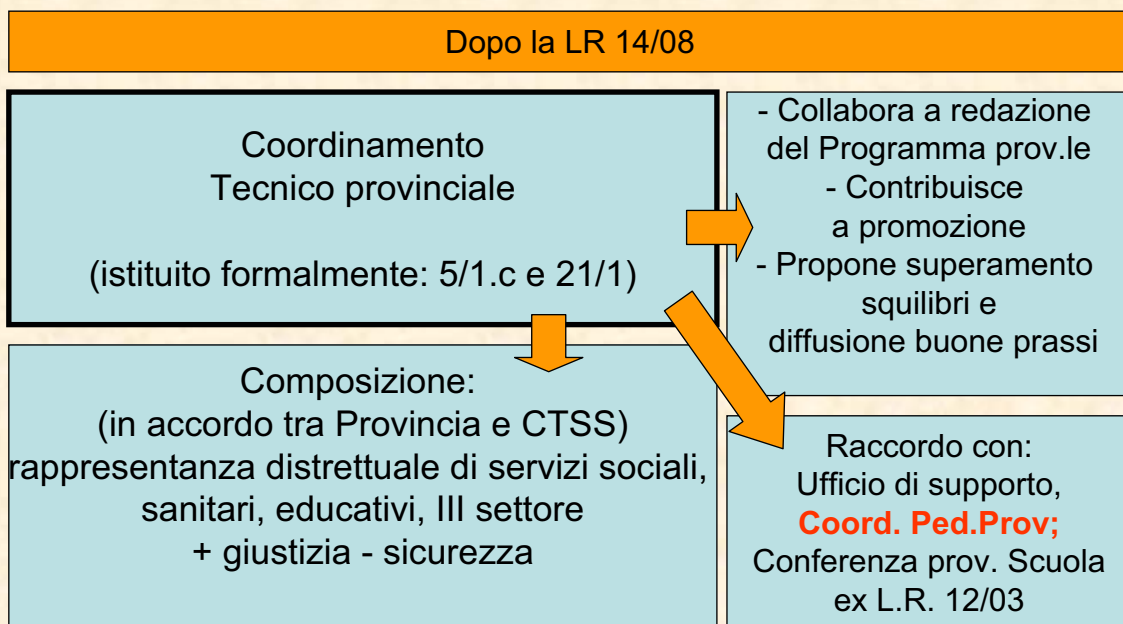
Coordinamento tecnico provinciale

territoriale

Coordinamento tecnico a livello distrettuale



Il coordinamento tecnico provinciale (art. 21)



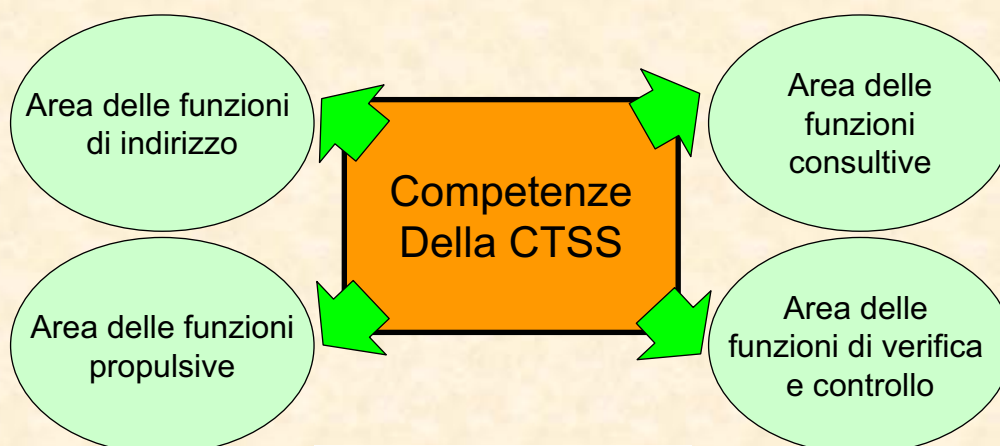
La programmazione sociale e sanitaria



La Conferenza territoriale sociale e sanitaria

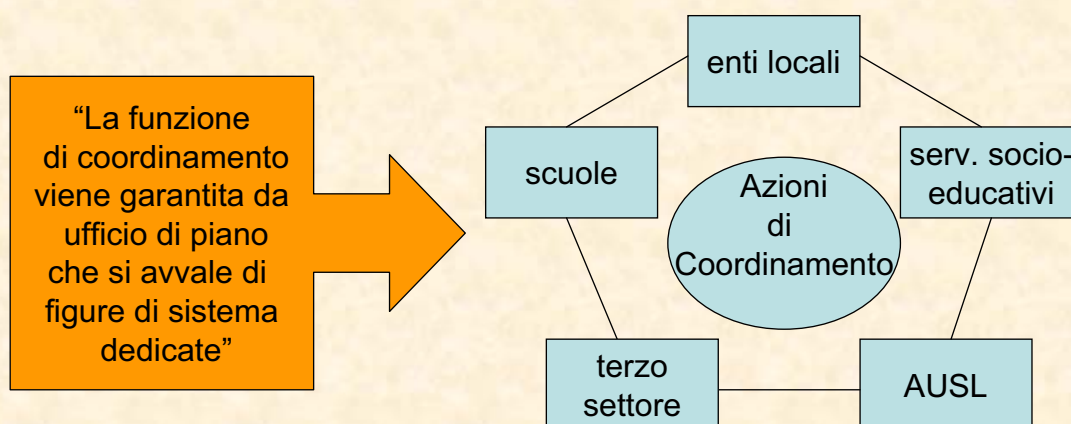
“Attraverso la CTSS, la Provincia, i Comuni dell’ambito territoriale di riferimento e l’AUSL, ciascuno per le rispettive competenze, realizzano il coordinamento delle politiche sociali, sanitarie e socio-sanitarie.”
(Dal Piano sociale e sanitario 2008-2010)

La CTSS è composta da: presidente della provincia, sindaci, direttore AUSL



 Regione Emilia-Romagna

Il coordinamento tecnico a livello distrettuale (art. 19)



“La funzione di coordinamento viene garantita da ufficio di piano che si avvale di figure di sistema dedicate”

Il coordinamento assicura:

- Rete di relazioni per superare settorializzazioni
- Monitoraggio e valutazione programma territoriale d'intervento
- Promozione buone prassi e documentazione

 Regione Emilia-Romagna

Azioni a favore di bambini e adolescenti nella L.R. 14/08

- Art. 10: Partecipazione e qualità della vita
- Art. 11: Educazione alla salute e promozione di stili di vita sani
- Art. 12: Educazione ai media
- Art. 13: Educazione al movimento e alle attività sportive non agonistiche
- Art. 14: Offerta territoriale per il tempo libero e opportunità educative



... e i coordinatori pedagogici

- L.R. 1/2000 (art. 33, 34, 35)
- L.R. 12/03 (art. 17, 18 e, soprattutto 19)
- L.R. 14/08 [art. 21.4 (coordinamento tecnico prov.le si raccorda con il coordinamento pedagogico provinciale)]



il seguito
SCRIVIAMOLO NOI



Lavorare per e con i bambini e i ragazzi in Emilia-Romagna

Parte seconda

Le norme in materia di servizi 0-3 e 3-6 anni



Oggi parleremo di

- Sussidiarietà
- L.R. 10 gennaio 2000, 1 "Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia" e DCr 20 gennaio 2005, n.646 sui requisiti per l'autorizzazione al funzionamento
- L.R. 8 agosto 2001, n.26 "Diritto allo studio ed all'apprendimento per tutta la vita. Abrogazione della legge regionale 25 maggio 1999, n. 10" (per quanto riguarda le scuole dell'infanzia)





Oggi parleremo di

- L R 30 giugno 2003, n. 12 "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" (per quanto riguarda le scuole dell'infanzia)
- Norme statali sulle scuole dell'infanzia



La sussidiarietà

- Che cos'è
- Come la declinano le norme della Regione Emilia-Romagna





La sussidiarietà nella Costituzione

Art. 118

Le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di **sussidiarietà**, differenziazione ed adeguatezza.

...omissis...

Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del **principio di sussidiarietà**.



la sussidiarietà: le origini

ENCICLICA QUADRAGESIMO ANNO (1931)

(anche riprendendo i contenuti della Rerum novarum 1891)

"deve ... restare saldo il principio importantissimo nella filosofia sociale: che [sic]come è illecito togliere agli individui ciò che essi possono compiere con le forze e l'industria propria per affidarlo alla comunità, così è ingiusto rimettere a una maggiore e più alta società quello che dalle minori e inferiori comunità si può fare... perché l'oggetto naturale di qualsiasi intervento della società stessa è quello di aiutare in maniera **suppletiva** le membra del corpo sociale, non già distruggerle e assorbirle.



la sussidiarietà: le origini

ENCICLICA QUADRAGESIMO ANNO (Pio XI)

E allora [l'autorità dello Stato]..potrà eseguire con più libertà, forza ed efficacia le parti che a lei sola spettano, perché essa sola può compierle; di **direzione**, di **vigilanza** di **incitamento**, di **repressione** a seconda dei casi e delle necessità."



la sussidiarietà: le origini

TRATTATO SULL'UNIONE EUROPEA (1992)

Articolo 3 B

La Comunità agisce nei limiti delle competenze che le sono conferite e degli obiettivi che le sono assegnati dal presente trattato.

Nei settori che non sono di sua esclusiva competenza la Comunità interviene, **secondo il principio della sussidiarietà**, soltanto se e nella misura in cui gli obiettivi dell'azione prevista non possono essere sufficientemente realizzati dagli Stati membri e possono dunque, a motivo delle dimensioni o degli effetti dell'azione in questione, essere realizzati meglio a livello comunitario.

L'azione della Comunità non va al di là di quanto necessario per il raggiungimento degli obiettivi del presente trattato.





IN EMILIA-ROMAGNA

L.R. 1/2000

*La presente legge detta i criteri generali per la **realizzazione**, la **gestione**, la **qualificazione** e il **controllo** dei servizi educativi per la prima infanzia **pubblici e privati**, nel riconoscimento del pluralismo delle offerte educative e del diritto di scelta dei genitori, nel rispetto dei principi fondamentali o dei livelli essenziali stabiliti con legge dello Stato. (sistema integrato pubblico/privato)*



LEGGE REGIONALE 1/2000

- *Requisiti strutturali e organizzativi comuni ai servizi pubblici e privati*
- *Autorizzazione al funzionamento privati (Comune) DCR 646/05*
- *Accreditamento per pubblici e privati (Comune)*
- *Vigilanza (Comune)*
- *Progetto pedagogico*
- *Coordinatore pedagogico*





LEGGE REGIONALE 1/2000

- *Sistema chiuso (ma **servizi sperimentali**)*
- *Sistema informativo*

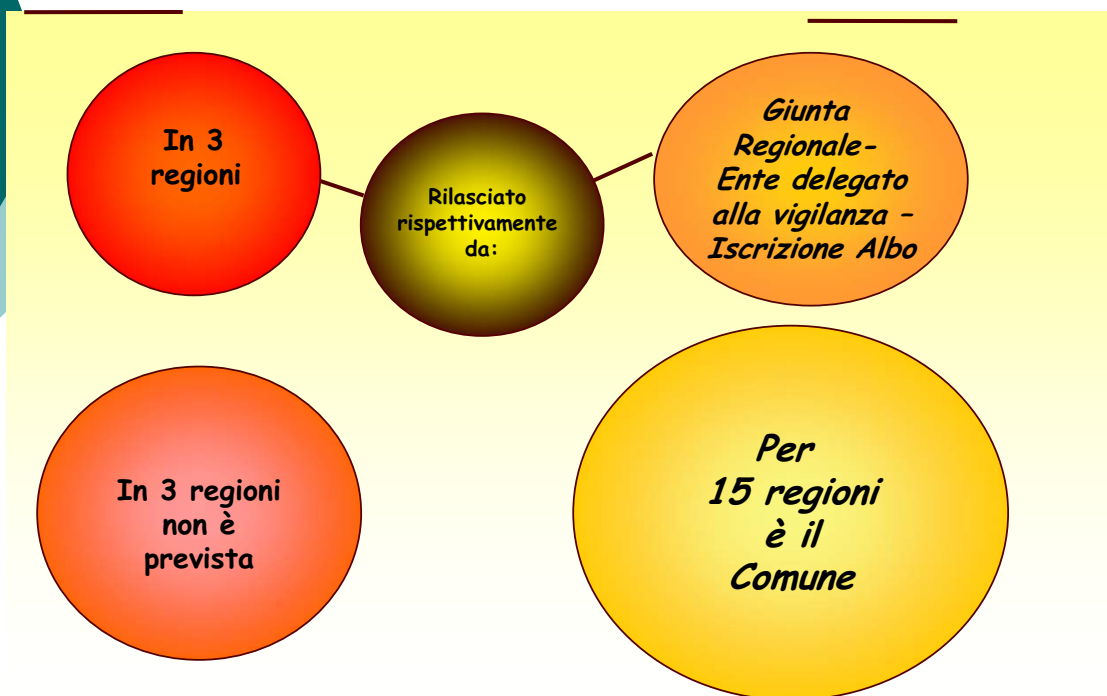
Tutto volto a garantire la tutela e l'uguaglianza di trattamento dei bambini nei servizi pubblici o privati



Le altre Regioni o Province autonome
(non tutte le Regioni hanno leggi
specifiche)



Autorizzazione al funzionamento Chi la rilascia?



A chi viene richiesta?



Accreditamento

In 13 regioni
previsto dalla legge ma non attivo

In 7 regioni non previsto

In 1 provincia autonoma
iscrizione albo servizi accreditati

Contributi

In 9 regioni solo pubblico

*In 12 regioni pubblico
e
privato
convenzionato/accreditato*



Progetto pedagogico

nella legge:

art. 27 deve essere tenuto presente al momento della progettazione fino all'attivazione del servizio

Art. 6 è consentito l'accesso ai servizi integrativi a bambini fino ai sei anni o di età superiore, con adeguato progetto pedagogico

Art. 19 primo requisito per l'accreditamento

Art. 22 la qualità del p.p. è il primo elemento di valutazione in sede di gara d'appalto



Progetto pedagogico

nella direttiva 646/05:

“Ogni servizio è l'espressione di un **progetto pedagogico**, che dovrà essere intenzionale ed esplicito (**per l'accreditamento**), nel quale si esprime il sistema dei valori a cui si fa riferimento”





Coordinatore pedagogico

nella legge:

art. 19: la sua presenza è **requisito per l'accreditamento**

art. 33: I coordinatori pedagogici svolgono compiti di indirizzo e sostegno tecnico al lavoro degli operatori, anche in rapporto alla loro formazione permanente, di promozione e valutazione della qualità, nonché di monitoraggio e documentazione delle esperienze, di sperimentazione, di raccordo tra i servizi educativi, sociali e sanitari, di collaborazione con le famiglie e la comunità locale, anche al fine di promuovere la cultura dell'infanzia

(art. 21.4 della L.R 14/08 prevede che il coordinamento tecnico provinciale per l'infanzia e l'adolescenza si raccordi con il coordinamento pedagogico provinciale)



D.C.R. 646/05

Contiene i **requisiti comuni strutturali e organizzativi dei servizi**

Recepisce le norme dello Stato comunque incidenti sulla struttura e il funzionamento dei servizi (sanitarie, di sicurezza, del lavoro...) e prevede l'adeguamento automatico alle nuove norme comunitarie, statali, regionali e locali (ad es. la finanziaria 2008 prevede l'obbligo per il soggetto gestore di emanare una «Carta della qualità dei servizi»)

Inserisce norme specifiche per i servizi



D.C.R. 646/05

Le norme specifiche sono il massimo richiesto per i servizi in quanto tali: mirano ad evitare che vengano applicate norme relative ad altri settori (ad esempio alberghi, ospedali...)

Ciò significa che cedono solo di fronte a norme applicabili in via generale (ad es. regolamenti edilizi nei cfr. di tutte le costruzioni)



L.R 12/03(scuola dell'infanzia)

Art. 17 Finalità

1. La Regione e gli enti locali perseguono la **generalizzazione della scuola dell'infanzia** di durata triennale, in particolare della scuola pubblica, quale parte integrante del sistema nazionale di istruzione, di cui all'articolo 1, comma 2. La Regione sostiene tale finalità anche tramite mezzi propri, aggiuntivi a quelli statali, destinati in particolare **all'estensione dell'offerta scolastica** e alla sua **qualificazione**, per promuovere le potenzialità di autonomia, creatività, apprendimento dei bambini e per assicurare un'effettiva uguaglianza delle opportunità educative.
2. La scuola dell'infanzia concorre all'educazione e allo sviluppo del bambino nel rispetto delle identità individuali, culturali e religiose. A tal fine, le famiglie devono essere coinvolte nell'elaborazione, nell'attuazione e nella verifica del progetto educativo, anche attraverso la loro partecipazione agli organismi rappresentati





L.R 12/03(scuola dell'infanzia)

Art. 18 Continuità dei percorsi educativi e di istruzione

1. Ferma restando la normativa regionale in materia di **servizi educativi per la prima infanzia**, la Regione e gli enti locali valorizzano gli aspetti educativi e di cura di tali servizi, anche tramite il **collegamento con la scuola dell'infanzia**.
2. In tale ambito, la Regione sostiene **progetti per la continuità educativa ed il raccordo fra i servizi educativi e la scuola dell'infanzia** realizzati dai soggetti gestori e finalizzati al raggiungimento degli standard qualitativi e organizzativi stabiliti dalla Giunta regionale.
3. **La continuità educativa orizzontale tra le scuole dell'infanzia e verticale con i servizi educativi per la prima infanzia e con il primo ciclo dell'istruzione** è volta a garantire il **diritto dei bambini a percorsi che rispettino le fasi del loro sviluppo**, specialmente nel momento dell'ingresso nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.



L.R 12/03(scuola dell'infanzia)

Art. 19 Qualificazione dell'offerta educativa

1. **Fatti salvi gli orientamenti** delle attività educative rientranti nelle norme generali sull'istruzione di competenza dello Stato, per sostenere l'innalzamento della qualità dell'offerta della scuola dell'infanzia, nonché l'innovazione pedagogico-didattica, **la Regione definisce linee orientative di qualificazione**, basate sulle ricerche, sulle esperienze e più in generale sul patrimonio culturale in ambito educativo espresso dal territorio e ne favorisce l'applicazione.
2. **Nel rispetto dell'autonomia** delle istituzioni scolastiche, la Regione e gli enti locali sostengono l'adozione di modelli organizzativi flessibili, la compresenza nelle ore programmate per le attività didattiche, **l'inserimento di figure di coordinamento pedagogico**.



Scuola dell'infanzia: norme statali

Dal D.l 250/2005 convertito in legge 27/2006

Le scuole non statali [anche quelle degli Enti locali]... sono ricondotte alle due tipologie di scuole paritarie riconosciute ai sensi della legge 10 marzo 2000, n. 62, e di scuole non paritarie. La parità è riconosciuta con provvedimento adottato dal dirigente preposto **all'ufficio scolastico regionale** competente per territorio, previo accertamento della sussistenza dei requisiti di cui all' articolo 1 della citata legge n. 62 del 2000. Il riconoscimento ha effetto dall'inizio dell'anno scolastico successivo a quello in cui è stata presentata la relativa domanda.



Scuola dell'infanzia: norme statali

legge 10 marzo 2000, n. 62

1. Il sistema nazionale di istruzione, fermo restando quanto previsto dall'articolo 33, secondo comma, della Costituzione, è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali. La Repubblica individua come obiettivo prioritario l'espansione dell'offerta formativa e la conseguente generalizzazione della domanda di istruzione dall'infanzia lungo tutto l'arco della vita.
2. Si definiscono **scuole paritarie**, a tutti gli effetti degli ordinamenti vigenti, in particolare per quanto riguarda l'abilitazione a rilasciare titoli di studio aventi valore legale, le istituzioni scolastiche non statali, comprese quelle degli enti locali, che, **a partire dalla scuola per l'infanzia**, corrispondono agli ordinamenti generali dell'istruzione, sono coerenti con la domanda formativa delle famiglie e sono caratterizzate da requisiti di qualità ed efficacia di cui ai commi 4, 5 e 6.
3. Alle scuole paritarie private è assicurata piena libertà per quanto concerne l'orientamento culturale e l'indirizzo pedagogico-didattico. Tenuto conto del progetto educativo della scuola, l'insegnamento è improntato ai principi di libertà stabiliti dalla Costituzione. **Le scuole paritarie, svolgendo un servizio pubblico, accolgono chiunque, accettandone il progetto educativo, richieda di iscriversi, compresi gli alunni e gli studenti con handicap.** Il progetto educativo indica l'eventuale ispirazione di carattere culturale o religioso. Non sono comunque obbligatorie per gli alunni le attività extra-curricolari che presuppongono o esigono l'adesione ad una determinata ideologia o confessione religiosa.



Scuola dell'infanzia l. 62/2000(segue)

4. **La parità è riconosciuta** alle scuole non statali che ne fanno richiesta e che, in possesso dei seguenti requisiti, si impegnano espressamente a dare attuazione a quanto previsto dai commi 2 e 3:
 - a) un **progetto educativo** in armonia con i principi della Costituzione; un piano dell'offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti; attestazione della titolarità della gestione e la pubblicità dei bilanci;
 - b) la disponibilità di **locali, arredi e attrezzature didattiche propri del tipo di scuola e conformi alle norme vigenti**;
 - c) l'istituzione e il funzionamento degli **organi collegiali** improntati alla partecipazione democratica;
 - d) **l'iscrizione alla scuola per tutti gli studenti i cui genitori ne facciano richiesta**, purché in possesso di un titolo di studio valido per l'iscrizione alla classe che essi intendono frequentare;
 - e) l'applicazione delle norme vigenti in materia di **inserimento di studenti con handicap o in condizioni di svantaggio**;
 - f) l'organica costituzione di corsi completi: non può essere riconosciuta la parità a singole classi, tranne che in fase di istituzione di nuovi corsi completi, ad iniziare dalla prima classe;
 - g) personale docente fornito del titolo di abilitazione;
 - h) contratti individuali di lavoro per personale dirigente e insegnante che rispettino i contratti collettivi nazionali di settore.



Dal D.l 250/2005 conv. in l. 27/2006 (segue)

Sono **scuole non paritarie** quelle che svolgono un'attività organizzata di insegnamento e che presentano le seguenti condizioni di funzionamento:

- a) un **progetto educativo** e relativa offerta formativa, conformi ai principi della Costituzione e all'ordinamento scolastico italiano...;
- b) la **disponibilità di locali, arredi e attrezzature conformi alle norme vigenti in materia di igiene e sicurezza dei locali scolastici, e adeguati alla funzione, in relazione al numero degli studenti**;
- c) l'impiego di personale docente e di un coordinatore delle attività educative e didattiche forniti di titoli professionali coerenti con gli insegnamenti impartiti e con l'offerta formativa della scuola, nonché di idoneo personale tecnico e amministrativo;
- d) alunni frequentanti, in età non inferiore a quella prevista dai vigenti ordinamenti scolastici.





Dal D.I. 250/2005 conv. in l. 27/2006 (segue)

Le scuole non paritarie che presentino le condizioni di cui al comma 4 **sono incluse in un apposito elenco affisso all'albo dell'ufficio scolastico regionale**. Lo stesso ufficio vigila sulla sussistenza e sulla permanenza delle predette condizioni, il cui venir meno comporta la cancellazione dall'elenco. Le modalità procedurali per l'inclusione nell'elenco e per il suo mantenimento sono definite con regolamento



L.R. 26/01

Art. 2

Sono oggetto specifico della presente legge le azioni che favoriscono:

- a) la promozione e la qualificazione di interventi per il diritto allo studio

Art. 3

*Gli interventi di cui alla presente legge sono...progetti volti a garantire ed a migliorare i livelli di qualità dell'offerta formativa ed educativa e, in particolare, **interventi volti ad accrescere la qualità dell'offerta educativa a beneficio dei frequentanti delle scuole dell'infanzia del sistema nazionale di istruzione e degli Enti locali**, compresi i relativi progetti di qualificazione e aggiornamento del personale, anche in riferimento al raccordo tra esse, i nidi di infanzia e servizi integrativi e la scuola dell'obbligo*



L.R. 26/01

Art. 6

Destinatari degli interventi

Gli interventi di cui alla presente legge sono attuati in favore:

- a) dei frequentanti le scuole del sistema nazionale di istruzione, compresi quelli delle scuole dell'infanzia;

Art. 7

Funzioni della Regione

3. La Giunta regionale approva, in coerenza con gli indirizzi di cui al comma 1, il riparto dei fondi a favore delle Province per gli interventi di cui all'art. 3 e le relative modalità di attuazione, anche in relazione ad intese fra Regione, Enti locali e scuole.

Il corso di formazione regionale per giovani coordinatori

Docenti e tutor dei moduli

1° modulo La competenza del coordinatore/trice nei servizi per la prima infanzia

Docente di riferimento: dott.ssa Claudia Marabini - Studio APS di Milano
dai Coordinamenti pedagogici provinciali: Fabiola Crudeli, Laura Malavasi

2° modulo La competenza relazionale e comunicativa del coordinatore/trice
nei servizi per la prima infanzia

Docente di riferimento: dott. Massimo Matteini
dai Coordinamenti pedagogici provinciali: Paola Vassuri, Giorgio Maghini, Giovanni Sapucci

3° modulo La progettazione in ambito pedagogico

Docenti di riferimento: prof. Antonio Gariboldi
dai Coordinamenti pedagogici provinciali: Franca Baravelli, Pini Gennari, Dina Grandi

4° modulo Analisi della normativa nazionale e regionale di riferimento nel settore 0-6 anni

Docenti di riferimento: prof. Cristiano Gori
Docente Regione Emilia-Romagna: Margherita Govi
Maria Grazia Roversi, Provincia di Modena e Massimo Terenziani, Comune di Modena

Partecipanti

Laura Marenghi
COR Coop. Sociale - Sant'Angelo Lodigiano (LO)

Valentina Suzzani
UNICOOP Coop. Soc. r.l. Onlus - Piacenza

Lisa Bertolini
Comune di Parma

Alessandra Mantovani
Comune di Parma

Sara Monticelli
LE TATE srl - Colorno (PR)

Manuela Morelli
Comune di Parma

Alessandra Sala
Comune di Parma

Francesca Tarantola
Comune di Parma

Barbara Tedoldi
Comune di Parma

Cristina Gilioli
Comune di Casalgrande

Daniela Pietri
ARGENTOVIVO Coop. Sociale - Correggio (RE)

Monica Rossi
ARGENTOVIVO Coop. Sociale - Correggio (RE)

Silvia Serenari
Comune di Montecchio Emilia

Maria Tranquilli
Comune di Gattatico

Mara Brancolini
Unione delle Terre d'Argine

Emanuela Faglioni
Unione delle Terre d'Argine

Silvia Rattighieri
Associazione Comuni del Distretto Ceramico Modenese

Francesca Berattino
S.I.L.A. Coop. - Reggio Emilia

Rosalina Blanco Pérez
CADIAI Coop. Sociale - Bologna

Sara Di Fabrizio
Comune di Sant'Agata Bolognese

Elvira Geraci
LE FAVOLE Coop. Sociale – Imola (BO)

Maria Pia Menna
Comune di Casalecchio di Reno

Gaia Minnella
Comune di Bologna

Samanta Murgia
DOLCE Coop. Sociale Società - Bologna

Marisa Nicoletti
LA FABBRICA DELLE NUVOLE Coop. Sociale - Bologna

Erika Panzacchi
Comune di Castel San Pietro Terme

Claudia Rosa Poeder
GESSER Gestione Servizi Soc. a. r.l. Coop. Sociale - Molinella (BO)

Rosanna Restaino
FISM Bologna

Barbara Seghetti
PROGETTI EDUCATIVI Società Coop. Sociale - Bologna

Simona Serina
Comune di Bologna

Mara Silvestri
Comune di San Giovanni in Persiceto

Giorgia Simoni
Comune di Zola Predosa

Micol Tuzi
Comune di Bologna

Lara Vannini
FISM Bologna

Silvia Cavallari
ZEROCENTO Coop. Sociale – Faenza (RA)

Saula Cicarilli
Comune di Castel Bolognese

Elisabetta Mazzoni
ZEROCENTO Coop. Sociale – Faenza (RA)

Giuliana Resta
ZEROCENTO Coop. Sociale – Faenza (RA)

Sue Hellen Silvani
Comune di Forlì

Roberta Simone
NIDO BABY BIRBA Srl - Cesena

Michela Venturi
ACQUARELLO Soc. Coop. Sociale a r.l. Onlus - Forlì

Silvia Guidarini
ACQUARELLO Soc. Coop. Sociale a r.l. Onlus - Forlì

Michela Olivieri
TANALIBERATUTTI-TIELLETI Coop. Sociale – Riccione (RN)

Sara Savoretti
IL MILLEPIEDI Coop. Sociale - Rimini

Materiali distribuiti da Regione Emilia-Romagna

Pubblicazioni

Sguardi dal bambino per il bambino – La bottega dell'educazione

Atti del quarto seminario regionale dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali dell'Emilia-Romagna
Quaderno n. 20 del Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza - RER

Percorsi, pensieri e prospettive intercultural

Progetto regionale documentazione educativa
Quaderno n. 16 del Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza - RER

In pratica... consapevol-mente

Una convenzione per favorire l'intreccio fra i saperi della ricerca universitaria e quelli dei servizi educativi per la prima infanzia

Quaderno n. 13 del Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza - RER

Dal coordinatore al coordinamento

Atti del terzo seminario sui coordinatori pedagogici in Emilia-Romagna
Quaderno n. 12 del Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza - RER

Le occasioni per la documentazione

Documentazioni educative in Emilia-Romagna tra raccordi e scambi
Quaderno n. 11 del Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza - RER

Identità di dialogo. Scambi pedagogici regionali

Quaderno n. 8 del Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza - RER

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

Quaderno n. 6 del Servizio politiche familiari, infanzia, adolescenza - RER

Premio di tesi sul tema "Servizi per la prima infanzia 0-3 anni dedicato alla memoria di Simonetta Andreoli - Provincia di Bologna/RER/UNIBO

ICentri per bambini e genitori in Emilia-Romagna

Analisi organizzativa e riflessioni - Edizioni Junior

Le Famiglie tra diritti e bisogni

Progetto regionale documentazione educativa - RER/Comune di Bologna

Documentare per documentare

Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna - RER

Crescere in Emilia-Romagna

Secondo rapporto sui servizi e sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza - Edizioni Junior

Di cultura in culture

Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia in Emilia-Romagna – Franco Angeli

I diritti di cittadinanza delle persone di minore età, Carlo Alfredo Moro - da Future città, nuovi cittadini.
Le competenze di bambini e adolescenti al servizio dell'innovazione per il governo delle città - Editrice La Mandragora

Come cambia la cura dell'infanzia. Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati - Unicef

Normative

Costituzione della Repubblica italiana

Bambini e ragazzi nella Legge Regionale sulle giovani generazioni (L.R. 14/2008)

Le istituzioni del federalismo - Regione e Governo Locale - Maggioli Editore

Legge regionale 28 luglio 2008, n. 14 *Norme in materia di politiche per le giovani generazioni*

Testo coordinato della legge regionale 10 gennaio 2000, n. 1 *Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia e successive modifiche*

Direttiva sui requisiti strutturali ed organizzativi dei servizi educativi per la prima infanzia e relative norme procedurali, in attuazione dell'art. 1, commi 3 e 3bis della L.R. 1/00 e successive modifiche (deliberazione del Consiglio Regionale 20 gennaio 2005 n. 646)

Legge Regionale 8 agosto 2001, n. 26 *Diritto allo studio ed all'apprendimento per tutta la vita. Abrogazione della legge regionale 25 maggio 1999, n. 10*

Testo coordinato della Legge Regionale 12 marzo 2003, n. 2 *Norme per la promozione della cittadinanza sociale e per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali e successive modifiche*

Legge regionale 30 giugno 2003, n. 12 *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*

Legge 27 maggio 1991, n. 176 *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989*

Legge 20 marzo 2003, n. 77 *Ratifica ed esecuzione della Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei fanciulli, fatta a Strasburgo il 25 gennaio 1996*

Siti consultati

www.regione.emilia-romagna.it/infanzia - www.emiliaromagnasociale.it

www.comune.bologna.it/istruzione/laboratorio/documentazione-educativa.php

www.infanziaeuropa.eu

www.didatticaer.it