

# Esercizi di democrazia nei Servizi per l'infanzia

Il coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento



Provincia di Ferrara



Comune di Ferrara

Istituzione dei Servizi Educativi,  
Scolastici e per le Famiglie



Coordinamento Pedagogico  
Provincia di Ferrara



**Quaderno n. 27**

Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza

# Esercizi di democrazia nei Servizi per l'infanzia

Il coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

atti del quinto seminario regionale dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali  
Ferrara, 28 e 29 ottobre 2009



Provincia di Ferrara



Comune di Ferrara

Istituzione dei Servizi Educativi,  
Scolastici e per le Famiglie



Coordinamento Pedagogico  
Provincia di Ferrara

a cura di Piero Sacchetto

si ringrazia Sara Cillani per il puntuale e prezioso lavoro di redazione e sistemazione dei testi

progetto editoriale: Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza

Regione Emilia-Romagna, Viale A. Moro, 21 - Bologna

tel. 051/5277497 fax 051/5277075

e-mail: [infanzia@regione.emilia-romagna.it](mailto:infanzia@regione.emilia-romagna.it)

<http://sociale.regione.emilia-romagna.it>

ideazione e realizzazione: Alessandro Finelli

stampato presso il Centro Stampa della Regione Emilia-Romagna nel settembre 2011



Osservatorio Infanzia e Adolescenza  
Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza

# Indice

## **INTRODUZIONE**

### **TRA PARMA E MODENA. UNA SOSTA PER RIFLETTERE SULLA FUNZIONE DEI COORDINATORI PEDAGOGICI NEI PROCESSI DI PARTECIPAZIONE**

*Sandra Benedetti* ..... 7

## **PARTE PRIMA**

### **ESERCIZI DI DEMOCRAZIA NEI SERVIZI PER L'INFANZIA. IL RUOLO DEL COORDINATORE PEDAGOGICO NEI PROCESSI DI CAMBIAMENTO**

*Piero Sacchetto* ..... 11

### **COORDINAMENTO PEDAGOGICO PROVINCIALE DI FERRARA**

*Donatella Mauro* ..... 17

### **RIFLESSIONI IN CORSO ATTRAVERSO TRE PAROLE CHIAVE: GENITORIALITÀ OGGI -VALORIZZAZIONE DELLE RISORSE - COMUNITÀ EDUCANTE**

*a cura dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali di Ravenna e Forlì-Cesena* ..... 27

### **ESERCIZI DI DEMOCRAZIA: PERCHÉ ESERCITARSI?**

*a cura dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali di Modena e Bologna* ..... 31

### **LA PARTECIPAZIONE COME PRINCIPIO IMPLICITO DI OGNI ATTO EDUCATIVO**

*a cura dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali di Reggio, Parma e Piacenza* ..... 35

### **I CENTRI PER LE FAMIGLIE: EVOLUZIONE DI UN PERCORSO**

*Antonella Grazia* ..... 39

## **PARTE SECONDA**

### **STIAMO PERDENDO IL NOSTRO FUTURO?**

*Elena Pulcini* ..... 43

### **LA SFIDA DELL'EDUCAZIONE ALLA DECRESCITA**

*Serge Latouche* ..... 49

### **I BAMBINI CI GUARDANO**

*Pietro Barcellona* ..... 57

## **PARTE TERZA**

### **RESTITUZIONE DEI LAVORI DI GRUPPO**

*Donatella Mauro* ..... 61

### **VERSO UNA GENITORIALITÀ CONDIVISA: L'INCONTRO FRA SERVIZI E FAMIGLIE**

*Paola Bastianoni* ..... 65

### **SCUOLA E FAMIGLIA: UNA RETE DI AGENZIE INTERDIPENDENTI**

*Laura Fruggeri* ..... 73

### **SENSO E POLITICHE DEI SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA**

**TAVOLA ROTONDA** ..... 81

### **CONCLUSIONI**

*Maura Forni* ..... 89

## **ALLEGATO**

**I POSTER IN MOSTRA** ..... 93

## *Introduzione*

# Tra Parma e Modena. Una sosta per riflettere sulla funzione dei coordinatori pedagogici nei processi di partecipazione

Sandra Benedetti

Area infanzia e famiglia, Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, Regione Emilia-Romagna

Ci ritroviamo oggi Ferrara, di nuovo insieme, dopo l'ultimo incontro a Salsomaggiore Terme, dal quale sono trascorsi ormai due anni. Due anni di lavoro intenso, in parte concentrato qui a Ferrara e in parte decentrato nei vari coordinamenti provinciali della Regione.

Compito di questo mio intervento, che per ragioni legate alla densità del programma, non vuole essere una relazione, ma soltanto una comunicazione, è quello di creare un raccordo tra il punto di partenza e la nostra destinazione, per ricordare il nostro itinerario, attraverso questa serie di appuntamenti, in questo transito che passa oggi per Ferrara. L'appuntamento odierno riedita una sosta riflessiva a cui la Regione Emilia-Romagna dedica un seminario regionale a cadenza biennale, sostenuta dalla disponibilità dei Comuni e Province che si candidano ad ospitare questo spazio-tempo di riflessione. Una sosta, questa di Ferrara, tra Parma e Modena, per riflettere sulla funzione dei coordinatori pedagogici nei processi di partecipazione.

Come sapete siamo partiti da Reggio Emilia, passando poi per Rimini, e Castel San Pietro Terme. In questi tre appuntamenti, i coordinatori pedagogici hanno riflettuto a lungo e in maniera approfondita sulla figura del coordinatore pedagogico che opera in forma preponderante nella nostra Regione - ma che anche in altre regioni si sta sviluppando e diffondendo - e, di qui, si è venuta delineando la necessità di fare un affondo sul suo profilo identitario, e sulla capacità di passare da un lavoro singolare ad un lavoro plurale, quindi dal coordinatore al coordinamento.

Il primo incontro di due anni fa a Salsomaggiore, in collaborazione con la provincia di Parma, ha inaugurato una trilogia di temi sui quali si è detto, per i prossimi sei anni, occorre, biennialmente, affrontare e condividere la riflessione, ma anche indagare sulla materia che costituisce l'agito dei coordinatori pedagogici ossia la progettazione, con particolare attenzione ai soggetti sensibili del welfare che rappresentano, dentro i servizi socio-educativi, i punti cardine della progettazione, ovvero i bambini, le famiglie e il contesto, quest'ultimo inteso come comunità allargata istituzionale e non, in cui si tessono i rapporti inter-istituzionali entro le reti del welfare. Se, infatti, a Salsomaggiore ci si è soffermati maggiormente sull'infanzia, sui bambini e sulle bambine contemporanei, destinatari delle azioni quotidiane dentro e fuori i servizi educativi, per ridefinire i contorni delle loro identità, per rendere adeguate le azioni rivolte a soddisfare i loro bisogni nel rispetto e nella tutela dei loro diritti - diritti che, ricordiamo, non sono espressi dalla loro voce, ma sono interpretati dagli adulti, ci si augura sensibili -, il seminario odierno, promosso in collaborazione con la Provincia, il Comune e con il Coordinamento Pedagogico Provinciale di Ferrara sposta i riflettori sulle famiglie e sui processi attivati per garantire loro un protagonismo diretto e non delegato nella fruizione dei servizi socio-educativi.

Sovente identificati come utenti-clienti, altre volte come genitori o adulti accompagnatori le famiglie nei loro aggregati di genere cioè come madri e come padri, ma anche nelle loro aggregazioni intergenerazionali, nonni o come altri soggetti che rappresentano relazioni parentali con vincoli ben precisi sono sempre stati al centro dei progetti dei servizi educativi fin dalle origini delle leggi che, in qualche modo, ne hanno definito la loro esistenza. E, infatti, nel segmento 0-3 anni, la legge n.1044 del 6 dicembre 1971, precisando il dovere dello stato nel settore dell'educazione infantile, affidava già da allora, in tempi non sospetti - anticipando un dibattito federalista in corso - alle regioni il compito di programmare con proprie leggi l'intervento educativo, ricordando in maniera ben precisa le caratteristiche imprescindibili che tali servizi dovevano avere sia riguardo alla localizzazione, sia alle modalità di funzionamento in relazione alle esigenze delle famiglie e sia alla gestione sociale prevista in termini di partecipazione delle famiglie e della rappresentanza delle formazioni sociali organizzate nel territorio. Emerge, quindi, chiara, da questa stessa impostazione legislativa - che condiziona in maniera positiva tutte le leggi regionali che si sono succedute fino alla legge n. 1 del 2000 e alle successive modifiche -, che le famiglie devono e dovranno essere partecipi nel processo educativo in uno scambio continuo tra il servizio e il contesto sociale economico e culturale. Anche gli orientamenti ministeriali relativi al segmento 3-6 anni per le scuole dell'infanzia del sistema nazionale, più o meno in tutte le loro edizioni, sanciscono il valore del rapporto con le famiglie. Basti citare per esempio gli orientamenti del 2000, dove si afferma che se la scuola e la famiglia riusciranno a collaborare e a rispondere in maniera coerente ai bisogni del figlio-allievo, quest'ultimo sarà veramente rispettato in quanto persona e in quanto valore. E, allora, con queste premesse, io sono andata rivedere alcune ricerche che la stessa regione Emilia-Romagna aveva promosso e finanziato, negli anni 80. Mi riferisco alla ricerca di Marco Ingrosso, *Stelle di mare e fiocchi di neve* (La Nuova Italia, 1988), e al lavoro a cura di Patrizia Ghedini, *Quali prospettive per l'infanzia: partecipazione e gestione dei servizi nella trasformazione dello stato sociale* (La Nuova Italia, 1988), esito di un confronto allargato con altri paesi europei. Esse restituivano una rinnovata modalità da parte delle famiglie di usufruire dei servizi, in modo particolare di quelli più sensibili per il tipo di utenza (bambini 0-3 anni) che accoglievano, cioè i nidi, nei quali già si registrava un atteggiamento positivo basato su una scelta consapevole, su un buon rapporto fiduciario nei confronti del personale, su una preminenza delle ragioni educative di socializzazione del bambino unitamente ad una forte motivazione che le famiglie garantivano nel richiedere un lavoro sul suo benessere psicofisico. Dal punto di vista dell'architettura sociopolitica, quindi, se negli anni 60-70-80 questi servizi si sono prestati a favorire particolarmente la gestione sociale ossia l'adesione collettiva e politicamente motivata delle famiglie all'evento educativo, in quanto evento non solo privato, ma pubblico e dunque collettivo, negli anni 90 e in quelli appena inaugurati del nuovo secolo, è la partecipazione più che la gestione sociale, intesa come costruzione dell'ambiente quotidiano, che viene maggiormente privilegiata dalle famiglie, forse più propense a farsi condizionare dai segni dei tempi. Tempi che sono spinti verso la personalizzazione, l'intimizzazione, l'individualizzazione.

I transiti culturali, che in questi anni hanno attraversato le famiglie, hanno contribuito a tratteggiarne un'identità composita, al punto che i nostri servizi sono all'insegna del melting-pot, cioè di una presenza colorata di famiglie. La partecipazione è diventata dunque un modo per restituire la pluralità culturale delle famiglie, una pluralità che spesso travalica le differenze socio-economiche e che costituisce il filtro di lettura di situazioni che vengono esperite con i servizi, tanto più sensibili alla co-costruzione dell'evento educativo



se sono percepiti come amichevoli, affatto pregiudiziali, e qualitativamente adeguati dal punto di vista dell'accompagnamento e della cura educativa.

Pare, allora, inevitabile assumere oggi il tema delle famiglie nei servizi soprattutto dalla prospettiva del coordinatore pedagogico, che del progetto educativo ne cura i presupposti e la realizzazione insieme all'équipe educativa dei servizi, in un rapporto costante, continuativo con le famiglie.

Ci preme mettere al centro di queste due giornate il ruolo del coordinatore nei processi partecipativi per indagare se e in che misura la crisi della politica, dei sistemi di rappresentazione dei cittadini, insieme alle trasformazioni culturali, sociali che seguono oggi traiettorie globalizzanti, incidono sulla qualità dell'offerta educativa, e su come si può rilanciare una modalità di coinvolgimento e di partecipazione rinnovata.

Nella definizione di nuovi modelli partecipativi che possono investire i servizi, sia in qualità di promotori sia di facilitatori, appare importante il dialogo fra professionisti, fra tecnici che operano in servizi particolarmente sensibili al lavoro con le famiglie e attenti a intercettare i loro bisogni. Dai centri per le famiglie - che abbiamo voluto ospiti in questa occasione - e con cui lavoriamo da tempo insieme agli operatori e ai coordinatori, a tutti i luoghi in cui si fa cultura educativa, il ruolo del coordinatore e del coordinamento diventano necessari e preziosi.

L'appuntamento di Ferrara rappresenta, dunque, una tappa intermedia fondamentale perché consente in qualche modo di legare l'idea di bambino contemporaneo emersa e rafforzata, nell'edizione del seminario di Parma - i cui Atti consegniamo oggi, nei quaderni regionali<sup>1</sup> - al prossimo appuntamento del 2011 a Modena, ovvero alla riflessione sul contesto educativo allargato, in cui i servizi educativi si collocano in stretto rapporto con quelli socio-sanitari, socio-assistenziali, oltre a quelli collocati nell'area scolastica e del tempo libero, nello spirito dei progetti sostenuti dalla legge n. 285 del 1997, ricondotti oggi nella legge n. 14 del 2008 "Norme in materia di politiche per le giovani generazioni".

Se oggi quindi i nostri servizi educativi si sono evoluti, io credo, al punto da non essere solo erogatori di attività educative, ma promotori e facilitatori della costruzione di un clima e di un ambiente educativo di cui le famiglie sono parte integrante, l'analisi odierna intorno al formare e all'informare sulla partecipazione, così come intorno al rapporto autonomia e reciprocità è indispensabile. Solo così, infatti, sarà possibile consegnare ai colleghi del Coordinamento Pedagogico Provinciale di Modena una riflessione che potrà stabilire in che misura i servizi educativi nella nostra Regione possono assumere a pieno titolo la caratterizzazione di centri di cultura sociale educativa, entro la comunità. Dove per comunità non si intende solo una componente del tessuto sociale definito in un preciso ambito spaziale, ma piuttosto lo stabilirsi della trama relazionale, che superando le rigide trincee che separano le differenti aree sociali, sanitaria, educativa, possano invece prevedere un'unitaria opportunità di progettazione, che in una parola possiamo dire sistemica, dove tutte le componenti possono essere ricondotte e integrarsi tra le une e le altre.

Certo, artefice di questo lavoro di tessitura non può essere solo il coordinatore pedagogico, ma certo il suo ruolo è fondamentale. Dal momento che questo appuntamento è un momento a disposizione dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali per riflettere insieme sul ruolo del coordinatore nei processi di cambiamento - nella felice intuizione del titolo: esercizi di democrazia - non solo nel perimetro della loro provincia ma in una dimensione regionale, dunque di comunità allargata, mi sembra un'occasione oltremodo significativa di confronto e di dialogo. Auguro quindi buon lavoro.

---

<sup>1</sup> *Sguardi dal bambino per il bambino - La bottega dell'educazione*, Atti del quarto seminario regionale dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali dell'Emilia-Romagna, Salsomaggiore Terme - Parma, 29 e 30 novembre, 1 dicembre 2007 - Quaderno 20/2009 del Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, Regione Emilia-Romagna, 2009.

# **PARTE PRIMA**

# Esercizi di Democrazia nei servizi per l'infanzia.

## Il ruolo del coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

Piero Sacchetto

Direttore Pedagogico dell'Istituzione dei servizi educativi scolastici e per le famiglie, Comune di Ferrara

Buongiorno a tutti. È opportuno ripercorrere brevemente le tappe che ci hanno portato fin qui per condividere con voi il senso di un'operazione pedagogica e culturale che ha coinvolto l'intero coordinamento pedagogico provinciale di Ferrara e, in seconda battuta, ma non con minore intensità gli altri coordinamenti della regione.

Di questo impegno è possibile trovare tracce significative sui tavoli che, al piano sottostante, ospitano le documentazioni.

Sandra Benedetti, che mi ha preceduto, ha tracciato con sufficiente precisione ed esaustività la cornice in cui questo appuntamento si colloca, e il *fil rouge* che ci ha portato dal seminario di Salsomaggiore a questo e da questo ci porterà, tra due anni, a Modena. Il filo conduttore dei diversi appuntamenti è rappresentato dalla funzione/dalle funzioni che il coordinatore pedagogico si è trovato, negli anni, a giocare e interpretare. Il suo ruolo è diventato via via più denso di significato e più articolato nelle competenze e nelle strategie da mettere in campo, anche in considerazione di un panorama politico, normativo, amministrativo diventato sempre più complesso e, ci pare di poter dire, in costante movimento e riconfigurazione. C'è un'espressione oggi diffusa ed utilizzata sempre più frequentemente che ci pare possa rappresentarne, in qualche modo, una figura di insieme, una figura tutt'altro che statica ma, al contrario, abitata da forme fluttuanti come se fosse disegnata da cristalli liquidi. Si tratta dell'espressione *sistema integrato dei servizi* dove l'aggettivo integrato ci pare indicare un processo piuttosto che un risultato già completamente raggiunto. Il coordinatore pedagogico è parte attiva di questo processo - sarebbe assai difficile e riduttivo pensare la sua figura delineata e sostenuta con attenzione e costanza dalla nostra Regione al di fuori di questo orizzonte di senso - che ha a che vedere non solo con un'espansione dei servizi ed un allargamento delle opportunità di frequenza dei servizi educativi per la prima infanzia ma, anche con la qualità della loro offerta. Si tratta di un aspetto almeno altrettanto importante che non merita di essere lasciato in secondo piano. Detto in altre parole, ci piace pensare ad un coordinatore pedagogico che, con il suo lavoro, contribuisce alla costruzione della qualità di un servizio, si impegna a consolidarla e la difende.

Qualità di "un" servizio che permetterà di passare dalla genericità e dall'indeterminazione, qui segnata dall'articolo, ad una determinazione che ci consentirà di parlare di "quel" servizio, integrato nel sistema per ciò che è capace di offrire e non soltanto per l'aumento di capienza in grado di apportare a quella complessiva. Un coordinatore, dicevamo che costruisce e difende la qualità del servizio. La difende da che cosa? Da alcune pericolose approssimazioni, da operazioni amministrativo-gestionali che finiscono talvolta, potremmo dire con una certa frequenza e con una geografia territoriale piuttosto estesa, per trascurare,

un po' per ignoranza, un po' per semplificazione e approssimazione che questa, volontariamente o meno talvolta supporta, la storia ed il significato educativo e sociale dei servizi per la prima infanzia.

Ci riferiamo per esempio alla grossolana enfattizzazione del posto bambino, che pare essere, legittimamente e comprensibilmente, la preoccupazione prima di molti amministratori, non sempre accompagnata da quella assai più definita e qualificata del "quale posto bambino" e "del perché, per farne che cosa". Quando questo si verifica siamo ben lontani da una consapevole e mirata politica dei servizi per collocarci, invece, in una ben più circoscritta "ragioneria dei servizi", sicuramente accettabile come scelta emergenziale ma difficilmente, per non dire assolutamente non condivisibile qualora finisca per porsi come prospettiva stabile e formalizzata. È da anni che gli amministratori, anche quelli più attenti, sensibili e politicamente seri, sono obbligati a operare in condizioni emergenziali rispetto ai servizi per l'infanzia, soprattutto quelli per i bambini da 0 a 3 anni, senza che si intraveda alcun segno di ripresa da parte dello stato di un interesse e di un coerente investimento economico rispetto ai nidi di infanzia: occorrono nuovi nidi di infanzia, occorre che venga abbandonato un modo davvero strano di pensare il governo locale come unico responsabile nel rimediare a un sistema del welfare che ha ormai strappi troppo profondi per poter essere ricuciti. Questa energico richiamo ad una nuova attenzione da parte dello stato nei confronti dei servizi per l'infanzia non intende certo misconoscere o sottovalutare la ricca fioritura di servizi "integrativi" a quelli più tradizionali avvenuta nel nostro paese anche se, purtroppo in maniera fortemente disomogenea sia per quantità che per qualità. Va riconosciuto a quegli amministratori e quei tecnici che li hanno con determinazione voluti e rafforzati una significativa capacità di intraprendenza e competenza nel coniugare diverse tipologie di esigenze di servizi e non semplicemente di luoghi di custodia per i bambini. Questo ha sollecitato e favorito anche altri tipi di servizi rivolti più in generale alle famiglie con preziose attività ed iniziative di supporto a quella che oggi viene sinteticamente chiamata "genitorialità". Questi servizi integrativi, in modo particolare, hanno contribuito a comporre, localmente, un panorama più ricco ed articolato di forme organizzative ma soprattutto hanno saputo costruire spazi di socialità e gioco con lo scopo di far incontrare e far stare insieme adulti e bambini, rispondendo al desiderio delle persone di conoscere "l'altro da sé".

Luoghi dove la partecipazione e la collaborazione sono un'esperienza quotidiana significativa, vissute e sperimentate direttamente dagli adulti, genitori e nonni, che accompagnano i bambini nei servizi.

Se tutto questo è vero, è altrettanto vero che il riferimento e il richiamo allo stato ed al suo mancato impegno relativamente ai servizi 0-6 conserva pienamente il suo senso e le sue motivazioni e che sarebbe semplicatorio ritenere che il vuoto possa essere riempito esclusivamente da un potenziamento dell'antologia dei servizi integrativi. Così come sarebbe ingenuo interpretare questa latitanza dello stato, che non può certo riferirsi esclusivamente alle politiche di questi ultimi anni, e tanto meno all'oggi della crisi che il nostro paese sta attraversando, come semplice disattenzione o mancanza di risorse. Occorre chiarire in quale prospettiva ci si intende muovere, come si intenderà colmare il vuoto, se qualcuno verrà legittimato o delegato, in maniera più o meno esplicita, formalizzata e trasparente, a riempirlo. Sono questioni certamente complesse, che non possono però essere taciute o considerate esterne al perimetro della riflessione che stiamo facendo e pertanto scarsamente rilevanti. Sono questioni che, ci auguriamo, la tavola rotonda di domani pomeriggio saprà tenere in opportuna considerazione nel delineare possibili scenari di prospettiva, con primi attori, attori comprimari, comparse, gesti interpretativi seri e impegnati o gesti di servizio per consentire movimenti di scena.

Il ruolo del coordinatore avrà maggiore o minore rilevanza a seconda del panorama che si presenterà ai nostri: un universo di servizi, integrato ma come e intorno a che cosa? Processi di esternalizzazione all'insegna di una maggior economicità, ma siamo sicuri che questa possa risiedere automaticamente in una maggiore capacità manageriale di un soggetto gestore non pubblico? Occorrerebbe poterlo dimostrare con scientificità, senza cedimenti però, sulla qualità del servizio offerto. Per dire che tutti i servizi del sistema sono equivalenti e che per il cittadino avvalersi dell'uno o dell'altro è esattamente la medesima cosa occorre esserne certi e conoscere se davvero i processi di qualificazione e formazione del personale, così come del coordinamento pedagogico sono tenuti in conto e sostenuti proprio ad un livello analogo a quello dei servizi pubblici. Non si intenda questa precisazione come un arroccamento sui servizi pubblici ed una preclusione aprioristica nei confronti di tutto ciò che pubblico non è, per quello che riguarda gli aspetti amministrativi e gestionali, ma che svolge una preziosa "funzione pubblica". Sarebbe approssimativo e scorretto pensare a questo tipo di realtà come a un panorama di pure criticità ignorando che esistono realtà dove la qualità del servizio erogato è decisamente buona così come sono rilevanti gli investimenti relativi alla qualificazione del personale ed al coordinamento della progettualità pedagogica. Un tema a nostro avviso molto importante è: chi ha il compito e la responsabilità di governare questo sistema, integrato, chi è il garante della sua qualità omogenea e diffusa e quindi di una sua percorribilità davvero senza sorprese di differenze non marginali.

Ciò che si vuole porre e proporre – e così ci piacerebbe che venisse interpretato il ragionamento appena fatto – è la preoccupazione per eventuali scorciatoie e semplificazioni sollecitate dall'urgenza, dall'emergenza. Quello che si propone è di tenere aperto il confronto: credere nella necessità, opportunità, ricchezza di un sistema integrato superando preconcetti e schematismi non significa semplicemente giustapporre. La giustapposizione non genera sistema, non produce attraversamento e contaminazioni consapevoli, si nutre di autoreferenzialità e custodia delle proprie certezze. In una situazione come questa, è assai probabile che la figura del coordinatore non trovi una significativa valorizzazione e che il suo ruolo di tessitore di relazioni non possa giocarsi appieno. Ciò che ci pare importante sottolineare è la necessità che anche ipotesi e scelte di esternalizzazione dei servizi, o convenzionamenti non vengano compiute come atti puramente amministrativi ma vengano accompagnate da costruzioni di senso rispetto alle quali soggetti diversi riscoprono un'intesa rispetto ad obiettivi condivisi, modi e tempi coerenti per raggiungerli.

È un po' questa la logica con la quale abbiamo provato a confrontarci, nel coordinamento pedagogico provinciale, per il percorso di preparazione al convegno, cercando di allineare somiglianze e differenze tra diversi contesti istituzionali e tra diversi modi di intendere e di interpretare, per scelta o dietro indicazioni precise, il ruolo del coordinatore pedagogico.

Ma è il momento di focalizzare la nostra attenzione sul titolo che abbiamo scelto di dare al nostro seminario. Procederò in maniera sintetica correndo consapevolmente il rischio che i ragionamenti suggeriti risultino incompleti o non sufficientemente non sufficientemente aperti alla problematizzazione.

Esercizi di democrazia. La parola esercizio rimanda a molteplici universi di senso e di esperienze. Accenno a due di questi collocandoli, con una certa forzatura, ma non completa gratuità, ai due estremi di un *range* di modi di leggere e far propria la parola esercizio. Un primo universo è quello dell'esercizio spirituale, l'universo del gesuita Ignazio di Loyola che introduce e formalizza l'esercizio meditativo come pratica progressivamente orientata alla ricerca di senso di una creatura finita in rapporto con la Divinità. Esercizio,

rigore, messa alla prova, rinuncia, incontro con noi stessi e il nostro processo di purificazione e di militanza nella fede come possibilità dell'incontro con un Dio che sa premiare, ricompensare chi lo cerca.

All'estremo opposto l'esercizio del corpo che può abbracciare l'esercizio meditativo della religiosità orientale che vede un percorso di progressivo e sempre maggiore controllo del proprio corpo, ma anche, più grossolanamente l'esercizio fisico che mantiene il corpo in salute. Questi universi, apparentemente distantissimi, posseggono alcuni elementi comuni: per esempio la costruzione e la pratica costante di un rapporto con noi stessi (un dialogo col dentro di noi potremmo dire, sacro e/o profano); la dimensione della fatica: la preghiera nel caso del mistico o anche solo del monaco che recita e canta le lodi al mostrarsi o all'accomiarsi della luce è una conquista dell'esercizio prima di essere o oltre a essere un nutrimento per lo spirito e una via di salvezza.

Proprio come le rinunce che il corpo, per servirci come è nella sua natura e funzione, ci impone. Esercizio, rigore, pensiero. La democrazia non ha forse a che vedere con tutto questo? Non è forse anch'essa qualcosa che non ci viene dato alla nascita, ma piuttosto qualcosa che ci chiama all'impegno, alla rinuncia a confini di cui noi soli pretendiamo di essere la misura?

La democrazia si respira, si vive, ma il suo significato e la sua possibilità abitano nel nostro pensiero prima che nelle nostre azioni con questo coerenti. Mi verrebbe da dire che la democrazia vive su e grazie all'esercizio e si rafforza ogni volta che supera la prova del rigore, rigore di ciascuno di noi, rigore della comunità che essa esprime, trasformando appunto un gruppo in una comunità, una vicinanza casuale in un sistema di regole che lo rendono esistente e resistente. Ho parlato prima di pensiero e vorrei tornarci brevemente: è l'esercizio di pensiero che tiene insieme, a mio modo di vedere, chi è delegato ad agire e garantire, rappresentativamente, la democrazia e chi sa perché, che cosa, chi delegare.

Un breve accenno anche alla seconda parte del titolo che riguarda più in specifico il coordinatore pedagogico come agente di cambiamento. Provo ad elencare una serie di aspetti o questioni che mi pare meritino attenzione e che sicuramente la troveranno all'interno dei gruppi di lavoro.

Un coordinatore agente di cambiamento è un professionista che:

- Possiede e crede in un pensiero flessibile, lo nutre, l'utilizza per attraversare territori di sapere molteplici, senza timori di disorientamenti momentanei, di spiazamenti che consentono di vedere porzioni di realtà e di problemi altrimenti nascosti o ignorati. Si allena al pensiero flessibile, ne fa esercizio, in un processo continuo di decostruzione e ricostruzione della propria epistemologia e della propria convinzione politica.
- Sa collocarsi nella contemporaneità misurandone le criticità, gli aspetti positivi, quelli problematici e collocare in una cornice di ampio respiro le proprie strategie finalizzate a sollecitare, dare senso e supportare processi di cambiamento. È perciò un professionista che studia, si informa e riesce a scoprire che sono molte le cose che lo riguardano direttamente anche se apparentemente molto lontane dai confini epistemologici in cui costruisce, racchiude, fa crescere il proprio pensiero e le pratiche con questo coerenti. Sguardo ampio dunque e con una profondità di campo sufficiente a tenere ben a fuoco aspetti distribuiti anche su piani lontani, lontani geograficamente e concettualmente.
- Sa lottare contro le semplificazioni, consapevole che queste sono pericolose trappole che consentono di abusare delle parole, di mortificare denotazioni e connotazioni delle parole,

mescolandole, impoverendole, sterilizzandole con ordini di discorso che lasciano fuori tutto ciò che cade fuori dalle proprie certezze o dalla volontà di affermazione di un'idea, di un pensiero ritenuto il migliore. Sa lottare contro le semplificazioni che sono nutrimento per la crescita e il consolidamento di un pensiero unico, nemico primo di ogni dimensione democratica del sapere e della convivenza civile, favorendo rigidità, stereotipi, negazionismi di quella parte di storia che non piace ecc. ecc. Pensiero unico che ha come volano di trasmissione e di amplificazione dei comunicatori senza scrupoli che strisciando ai piedi del potere non inciampano mai. Anche sui servizi per l'infanzia, sulle persone che ne garantiscono l'efficienza organizzativa da un lato e la qualità educativa dall'altra, sui lavoratori delle pubbliche amministrazioni in genere si è abbattuta la scure della semplificazione con affermazioni velenose e vendicative (non si capisce di che cosa e per che cosa) relative alla scarsa produttività dei dipendenti pubblici. Questo è un attacco che colpisce anche i servizi educativi per la prima infanzia, ne banalizza il senso riaprendo derive assistenzialistiche che si era riusciti da tempo ad arginare.

- Sa riconsiderare il tema dell'educazione e dell'istruzione come tema "civico" e non solo come oggetto di riforma delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. Costituisce davvero una grande debolezza il fatto di considerare le varie tappe dei percorsi educativi e formativi come segmenti isolati senza ricomporre una visione di sistema, nel quale ogni amputazione, ferita, misconoscimento, in qualsiasi sua parte avvenga, si ripercuote sull'intero organismo indebolendolo e provocandone una lenta disintegrazione. La scuola, la scuola tutta è una fondamentale "questione pubblica" perché parte sostanziale della *res pubblica*, del bene pubblico, della responsabilità pubblica. È questo concetto che va a mio avviso rivisitato, superando i riduzionismi che identificano la pubblicità di un servizio con la pubblicità di chi lo eroga o lo gestisce, così come quelli che, ritengono che il privato possa fare ciò che vuole, alimentando processi di disparità e di esclusione e preparando in campi separati che dovrà comandare e chi dovrà ubbidire e servire.

E se la scuola è una garanzia di esercizio democratico e per questo va considerata con un'attenzione che va al di là della preoccupazione della qualità e del livello di competenze che sa produrre suona davvero strano – e il bon ton mi è qui di aiuto – che il governo di un paese affidi, di fatto, al ministro dell'economia il compito di occuparsene, secondo logiche difficilmente riconducibili a serie preoccupazioni di natura democratica e pedagogica.

E che la scuola abbia a che vedere con un costante esercizio di democrazia e con la possibilità di esserne parte attiva trova conferma nell'accanimento con cui viene talvolta investita da attacchi di distruzione anche fisica, pratiche di annientamento della speranza di cambiamento. A Palermo c'è un quartiere che si chiama ZEN. Non ha nulla a che vedere con l'oriente. Molto più semplicemente si tratta di un acronimo che sta per Zona Espansione Nord. Casermoni, quartiere ghetto, zona off limits in un certo senso anche per la polizia, ma anche residence con ville e alte cancellate. Fra questi due mondi vicini ma lontani (Alessio Gervasi, Il fatto quotidiano, 22.10.2009) c'è una scuola dell'infanzia, una elementare e una media (potremmo parlare probabilmente di Istituto Comprensivo). La scuola si chiama Giovanni Falcone ed è sempre stata nel mirino dei malviventi che vogliono difendere i loro traffici dalle ingerenze della società civile e dello stato. L'ultimo raid vandalico è del 14 ottobre scorso (finestre spaccate, aule imbrattate...) e non risulta essere opera di qualche bullo di passaggio. Sarà un caso che questa scuola venga colpita?

Nella trasmissione “Che tempo che fa” della scorsa settimana, il Procuratore Distrettuale Antimafia di Reggio Calabria, il dott. Nicola Gratteri, ha detto: «Io sono in magistratura da venticinque anni e mi sono fatto quest'idea che chiunque è al potere, sia esso di destra o di sinistra non vuole un sistema giudiziario forte e una scuola che funzioni. Perché un sistema giudiziario forte vuol dire poter poi controllare il manovratore, una scuola efficiente vuol dire avere della gente colta, dei ragazzi colti, gente dotta e quindi gente pensante». Una particolare attenzione alla scuola dunque, come prezioso e indispensabile antidoto alle logiche delinquenziali delle varie mafie del nostro paese. Un richiamo a precise responsabilità e un'attenzione e sensibilità particolare per il mondo della scuola. Non sarà il caso di ricambiare questa sensibilità con un maggior interesse e solidarietà per una magistratura bersaglio di attacchi inqualificabili, verbali e mediatici, proprio quando difende la Costituzione che di democrazia è espressione e garanzia?



# Coordinamento pedagogico di Ferrara

Donatella Mauro

Tutor del Coordinamento Pedagogico Provinciale di Ferrara

*La democrazia permette ad ogni uomo di avere la sua parte di sole e di dignità.*

*Ma questo può farlo solo la scuola.*

*Perché solo essa può aiutare a scegliere ed essa sola può creare  
le persone degne di essere scelte.*

*Da tutti i ceti sociali*

Piero Calamandrei, 11 febbraio 1950

Siamo felici di ospitarvi nella nostra città per questo momento di riflessione insieme, tra coordinatori, educatori, insegnanti, ma anche amministratori, dirigenti, attori, che, a diverso titolo, contribuiscono al buon funzionamento dei servizi educativi per la prima infanzia.

In particolare, siamo lieti di poter ragionare sul ruolo del coordinatore pedagogico e del Coordinamento Pedagogico Provinciale.

Due parole sul nostro Coordinamento Pedagogico Provinciale. Ha compiuto dieci anni. È nato prima dell'uscita della legge regionale n. 1 del 2000, dalla necessità espressa dai coordinatori di avere un tempo e un luogo dedicati per la riflessione e il confronto.

È composto da trenta tra coordinatori dei servizi 0/6 pubblici e privati della Provincia, tra cui due insegnanti referenti per le scuole dell'infanzia statali e un coordinatore delle scuole dell'infanzia statali.

Negli anni ci siamo posti l'obiettivo di mettere in pratica gli intenti della legge regionale n. 8 del 2004 in merito alla formazione, al confronto, allo scambio delle esperienze, al supporto all'innovazione, alla sperimentazione e alla qualificazione dei servizi oltre che supporto all'attività di programmazione della Provincia in materia di servizi per l'infanzia, e raccordo con gli istituti di ricerca (Università) e i centri per le famiglie.

Partendo dalla cornice delineata da Piero Sacchetto vi restituirò brevemente il senso del lavoro svolto dal nostro Coordinamento Pedagogico Provinciale, che troverete nei tre quaderni, redatti dal nostro Centro di documentazione *Raccontinfanzia*, in cartella. Accompagnerò questo racconto con alcune pensieri.

## **1. Sul concetto di democrazia**

Primo fra tutti sul concetto di democrazia. Peter Moss nel 2005 scrive *Etica e politica nell'educazione della prima infanzia*<sup>2</sup> nel quale afferma che le istituzioni per l'infanzia, soprattutto per la prima infanzia, possono essere luoghi di pratica politica, e specificatamente di pratica politica democratica.

La partecipazione democratica, secondo Moss, è un importante principio di senso civico:

---

<sup>2</sup> Cfr. P. Moss, *Etica e politica nell'educazione della prima infanzia*, 2007. Peter Moss è Direttore della rete europea Children in Europe.

- è un mezzo attraverso il quale bambini e adulti possono partecipare con altri nel prendere decisioni riguardanti loro stessi, i gruppi dei quali fanno parte, nonché la società in generale;
- è un mezzo per opporsi al potere e alla sua volontà di controllo, e alle forme di oppressione e ingiustizia che derivano da un esercizio illimitato del potere;
- crea opportunità affinché le diversità possano fiorire; in questo modo rende l'ambiente più favorevole alla produzione di pensieri e nuove pratiche.

Il primato della pratica democratica nei servizi educativi è un'esigenza ancora più urgente se teniamo conto di due fenomeni: da un lato, quello del rischio, in nome della necessità di espansione dei servizi, di ridurre tutto ad una questione di denaro e calcolo (tipica di una politica managerializzata); e, dall'altro, quello di una generalizzata alienazione della politica democratica.

È importante riconoscere che i bambini e gli adulti hanno linguaggi diversi per esprimere se stessi e la pratica democratica significa proprio essere capaci di ascoltare questi numerosi linguaggi. I genitori sono vissuti come cittadini competenti perché «essi hanno e sviluppano una loro propria esperienza, punti di vista, interpretazioni e idee che sono il frutto di una loro esperienza come genitori e come cittadini»<sup>3</sup>.

Di conseguenza gli operatori dei servizi educativi, si fanno carico di quello che Oberhuemer chiama "Professionalismo democratico"<sup>4</sup>, concependo il proprio ruolo di professionisti della democrazia. Essi cioè si riconoscono come portatori di un'importante prospettiva e conoscenza specifica, ma sono consapevoli di non essere detentori della verità, né di avere un accesso privilegiato alla conoscenza.

La relazione scuola-famiglia, quindi, si gioca attraverso forme di partecipazione tra soggetti autonomi, in grado di concorrere, ciascuno con le proprie potenzialità e peculiarità, al medesimo percorso formativo. Questo non può che implicare un dialogo sistematico e costruttivo, un ascolto attivo e una reale cooperazione, verso la realizzazione di interventi unitari e complementari.

La pratica democratica si caratterizza per la di condivisione di determinati valori:

- il rispetto per la diversità, che ha a che fare con l'etica dell'incontro;
- il riconoscimento di prospettive multiple e paradigmi diversi: riconoscere che c'è più di una risposta alla maggior parte delle domande e che ci sono molti modi di vedere e comprendere il mondo;
- l'accoglimento della curiosità, dell'incertezza e della soggettività e della responsabilità che esse ci richiedono;
- il pensiero critico.

La pratica democratica, infine, ha bisogno di determinate condizioni materiali e di strumenti:

1. operatori qualificati;
2. coordinatori pedagogici in grado di sostenere nei servizi il dialogo e il pensiero critico relativamente alla pratica pedagogica;
3. la documentazione pedagogica.

Vediamo, uno ad uno, i tre aspetti, collegandoli al lavoro che abbiamo portato avanti nel Coordinamento Pedagogico Provinciale di Ferrara in questi ultimi anni.

---

<sup>3</sup> P. Cagliari, A. Barozzi, C. Giudici, *Pensieri teorie esperienze per un progetto educativo partecipato*, in *Bambini in Europa*, n. 1/2004, Azzano S. Paolo, Junior.

<sup>4</sup> Cfr. P. Oberhuemer, *Soluzioni regionali ad una preoccupazione nazionale*, in *Bambini in Europa*, n. 4/2005, Azzano S. Paolo, Junior.

## 2. La formazione, un lavoro triennale

Il lavoro è cominciato nel 2006, nel comune di Ferrara, attraverso il coinvolgimento di tutti i nidi e le scuole dell'infanzia. Questi servizi, avevano già da tempo, grazie ad una formazione capillare, intrapreso un processo di revisione delle pratiche sul tema della relazione tra adulti. Percorso che ci sembra utile riprendere ed ampliare oggi, a seguito delle notevoli trasformazioni interne che hanno investito i servizi e la loro organizzazione.

Durante il primo anno, sono stati indagati complessivamente e con molta cura, quelli che abbiamo chiamato i *dispositivi di comunicazione* con i genitori, cercando di individuare punti di forza e punti di debolezza, che cosa si era nel tempo abbandonato e con che cosa si era sostituito, che cosa si era trasformato e perché.

Si è trattato di un lavoro di fotografia dell'esistente, che ha richiesto una forte analisi retrospettiva, che fosse in grado di restituire il senso delle scelte effettuate nel tempo. Al contempo ha rappresentato un'occasione di confronto e di scambio intergenerazionale nei gruppi di lavoro.

Successivamente, si è passati ad una fase operativa, di sperimentazione, nella quale l'azione era mirata alla produzione di un cambiamento.

Cambiare perché?

- Per noi, per migliorare il nostro modo di stare nei servizi, chiedendoci il perché del nostro modo di operare;
- Per i genitori, per offrire loro occasioni di partecipazione alla vita dei servizi, all'interno di un progetto a largo raggio, in grado di far dialogare stili relazionali, valori, punti di vista, idee.
- Per "il fuori", inteso non solo come insieme degli utenti, ma, più in generale, come comunità di cittadini, dimensione indispensabile per condividere il significato del lavoro di cura dei bambini, e in grado di oltrepassare i confini dei servizi per uscire nel territorio, farsi conoscere, chiedere aiuto.

Così, in ogni servizio, partendo dal coinvolgimento dei genitori stessi nei comitati di gestione, sono stati individuati - "chiediamolo a loro" - uno o più dispositivi, su cui attivare la sperimentazione: dall'assemblea, all'incontro di sezione, al laboratorio, al comitato di gestione.

È iniziato così un processo che ci ha portato ad innescare un movimento di pensieri ed azioni, attraverso i quali abbiamo sperimentato in prima persona il cambiamento come coordinatori ed operatori, nella considerazione di stare *dentro* a questo processo.

Intendiamo, infatti, con il termine *partecipazione*, non il "prendere parte", ma "essere parte", non attori, ma essenza del processo.

Nei servizi educativi e nella scuola, partecipazione non può più intendersi solo come partecipazione delle famiglie, ma una modalità di essere di tutti: studenti, insegnanti, genitori. E quindi dove c'è partecipazione, ogni soggetto è esposto al cambiamento, ad apprendere e a co-evolvere.

Il cambiamento ha riguardato quindi anche il gruppo di lavoro, il collettivo, come primo luogo in cui può realizzarsi una reale partecipazione cooperativa.

Questa sperimentazione, per offrirsi come strumento e metodo di ricerca, necessitava di rigore metodologico: era importante, nelle fasi di progettazione e di monitoraggio in itinere, dotarsi di strumenti in grado di facilitare il confronto sia all'interno che all'esterno dei servizi. Per questo il gruppo di coordinamento ha elaborato alcuni strumenti (schede step), proposti ai collettivi, che troverete in diverse documentazioni.

Il lavoro ferrarese, nel frattempo andava contaminando il territorio provinciale; in proposito, è stato interessante osservare come sperimentazioni territoriali senza il coordinamento pedagogico provinciale sarebbero rimaste chiuse nel loro ambito.

Nel secondo anno, quindi, il Coordinamento Pedagogico Provinciale è diventato luogo sia di incontro e confronto su stili, somiglianze e differenze dei modi di intendere e sostenere le pratiche di partecipazione; sia ambito di promozione di riflessioni territoriali, che di volta in volta ogni coordinatore riportava in attività di formazione nei propri servizi con le educatrici.

Le sperimentazioni si sono allargate: sono nate interessanti esperienze di conduzione di incontri a tema da parte delle educatrici, di nuove forme di comitati di gestione, di laboratori *per e dei genitori*, di modi diversi per documentare e per condividere il progetto educativo, in grado di tenere conto della competenza di cui i genitori sono portatori all'interno dei servizi.

Il terzo anno, l'abbiamo definito come anno di passaggio dalla sperimentazione alla modellizzazione, nel senso che risultava necessario consolidare le esperienze più funzionali, estenderle a tutti i servizi, definire una sorta di *valigia degli attrezzi della partecipazione*, riconosciuti anche istituzionalmente e, in questo senso, continueremo a lavorare per supportare i servizi più fragili, che a loro volta hanno svolto un loro percorso, per raggiungere un traguardo comune.

### **3. Coordinatore pedagogico e democrazia partecipativa**

Durante il percorso, nel Coordinamento Pedagogico Provinciale ci siamo interrogati spesso. Ci siamo chiesti: *quando e in quale misura, il coordinatore pedagogico promuove cambiamento facilitando il cambiamento? E, quando, insieme agli operatori, è in grado di rilanciare la riappropriazione da parte dei soggetti del senso dei servizi?*

Questa analisi andava declinata tenendo conto del focus di attenzione: la partecipazione sociale.

Per iniziare, quindi abbiamo costruito uno strumento *il report*, in grado di attivare l'analisi dell'esistente, per poi entrare nello specifico attraverso *momenti formativi* rivolti ai coordinatori pedagogici, condotti in gran parte coordinatori che si sono messi a disposizione per questo lavoro con funzioni sia di esperti per esperienze maturate nel tempo, sia con un ruolo di conduzione del gruppo in formazione.

L'intento del report era quello di indagare attraverso due dimensioni che, non a caso, ritroviamo in questo seminario: la partecipazione dei genitori alla vita dei servizi educativi e il ruolo stesso del coordinatore pedagogico.

Il report, sollecitava interrogativi su quali fossero state le modalità di gestione attivate e praticate negli ultimi anni. Quali si ritenessero più efficaci, quali più deboli e quali prospettive si aprissero. E sulla gestione sociale, sono maturate domande come: I comitati di gestione (o organi collegiali) sono ancora attuali? Che ruolo giocano oggi? Qual è il livello di attenzione da parte delle istituzioni per la gestione sociale? Si può davvero parlare di partecipazione? E infine: che ruolo riveste oggi il coordinatore pedagogico? È investito di responsabilità politiche? E come può stare efficacemente dentro i processi di cambiamento?

L'indagine ha sollecitato tra i coordinatori importanti riflessioni che hanno evidenziato, anche in riferimento alle diverse territorialità, un diverso modo di intendere e di praticare la gestione sociale.

Dalla lettura dei report emergevano tematiche che in parte rappresentavano conferme culturali, in parte sollecitavano domande ed approfondimenti che poi si sviluppavano negli incontri formativi.

Ecco alcuni contenuti...

### ***I dispositivi di partecipazione***

Un primo livello di riflessione, ha riguardato strumenti e dispositivi con cui si dialoga con i genitori nei nidi e scuole dell'infanzia:

- incontri di presentazione del servizio durante il periodo delle iscrizioni;
- assemblee (preliminari agli inserimenti, illustrazione del progetto educativo);
- incontri di sezione;
- colloqui individuali prima dell'inserimento, pianificati su situazioni specifiche, informali quotidiani;
- comitato di gestione;
- feste;
- laboratori per bambini e genitori e per genitori;
- uscite didattiche sul territorio;
- incontri tematici su argomenti che riguardano la sfera educativa;
- modulistica varia (pieghevole illustrativo del nido, comunicazioni in bacheca, volantini che pubblicizzano le iniziative, scheda del bambino compilata all'ingresso del servizio).

Nei servizi integrativi:

- colloqui individuali;
- gruppi informali guidati da un facilitatore;
- rapporto diretto quotidiano tra educatrici e genitori;
- piccoli gruppi di genitori ad inizio anno per illustrare i servizi;
- incontri tematici su argomenti che riguardano la sfera educativa;
- gruppi di genitori per: sostegno all'allattamento al seno, massaggio infantile, preparazione alla nascita;
- feste;
- laboratori per adulti;
- modulistica varia (depliant illustrativo del servizio, comunicazioni in bacheca, volantini, schede di iscrizione);

Ci siamo chiesti se la partecipazione dei genitori a queste iniziative rappresentasse davvero un'azione di *gestione sociale*.

Alcuni coordinatori descrivono la gestione sociale come definitivamente superata, altri ne evidenziano la trasformazione, altri ancora ne ravvedono la necessaria reimpostazione.

Dalla lettura dei report, si registra un calo della partecipazione sociale dei genitori nel comitato di gestione, che sembra aver perso la propria funzione sociale, rispetto al passato.

Emergono inoltre tre aspetti. In primo luogo, si osserva sempre di più da parte dei genitori, la manifestazione di interesse verso *il proprio bambino* più che *ai bambini, alla comunità*. Non è un caso che nei Servizi, nel corso degli anni, si sia prestata molta attenzione alla conduzione di colloqui e momenti di incontro individuali perché sempre più richiesti dai genitori.

In secondo luogo, è emerso come le modalità collettive preferite dai genitori siano quelle di carattere informale (feste, merende, laboratori), anche perché spesso sono organizzate direttamente da loro.

Infine, si è riscontrata nei servizi una maggior cura alla documentazione destinata alle famiglie, attraverso la costruzione sia di materiali informativi che di strumenti per la condivisione del progetto educativo.

#### **4. La gestione sociale**

Abbiamo visto come il comitato di gestione oggi, abbia perso quasi completamente il ruolo propositivo e fortemente sociale che lo aveva caratterizzato in passato, e abbia assunto in molte realtà una funzione puramente formale, di controllo, scomparendo addirittura in molti territori. L'analisi condotta nel nostro Coordinamento Pedagogico Provinciale, su funzioni e senso di tale organismo, ha fatto emergere la necessità di una sua ri-configurazione.

La riflessione sul ruolo del comitato di gestione, si incontra con quella di *comunità educante* che intreccia al ruolo sociale della famiglia quello degli amministratori e degli organi gestionali decentrati (circoscrizioni, ecc.).

Ci piace, ricollegandoci a ciò che Marco Ingrosso scriveva alla fine degli anni 80, considerare il nido e, più in generale, i servizi per l'infanzia «non solo come erogatori di attività educative, ma come catalizzatori e facilitatori della costruzione di un ambiente educativo complessivo. Se il coinvolgimento è oltre a quello delle famiglie, dell'intorno formale e informale circostante, possono diventare centri educativi della collettività»<sup>5</sup>. Il comitato di gestione, può diventare punto di riferimento per la costruzione di una comunità educante nella quale ognuno sta al di là della presenza del proprio bambino ed in cui condivide il senso sociale dei servizi?

Non abbiamo una risposta a questa domanda; vorremmo però che tutto il lavoro attivato nei servizi, potesse essere anche indirizzato verso quella che quella che Hanna Harendt, chiamava "la felicità pubblica", la gioia di lasciare da parte gli interessi individuali per occuparsi dello spazio pubblico, oppure di fare diventare pubblico quello che si era sempre pensato come privato; l'entusiasmo di agire, di organizzarsi collettivamente per intervenire nello spazio pubblico.

#### **5. Un progetto educativo condiviso**

Per quanto attiene il progetto educativo, la lettura dei report ha aperto importanti riflessioni sulla partecipazione reale dei genitori alla realizzazione del progetto educativo come costruzione di senso dei servizi.

Come operatori ci siamo posti alcuni interrogativi. Nei servizi, si pone attenzione ad una co-costruzione del progetto educativo? Fino a che punto dobbiamo e possiamo condividere la progettualità? Il progetto educativo, in quanto documento spesso già confezionato dal gruppo di lavoro, offre possibilità ai genitori di dire qualcosa?

Siamo comprensibili attraverso il nostro lessico pedagogico?

Queste domande hanno segnato un punto di partenza per avviare un lavoro sul progetto educativo che ne definisse la dimensione sociale. Risultava quindi necessario che ogni gruppo di lavoro, il collettivo, esercitasse la propria funzione non più e non solo sul livello didattico (del cosa si fa), ma anche sulla crescita sociale che la costruzione del progetto educativo avrebbe dovuto sollecitare (attraverso un reale confronto sul *perché* e il *come* si fanno determinate scelte, quali i valori di fondo che le informano).

---

<sup>5</sup> Cfr. M. Ingrosso, *Stelle di mare e fiocchi di neve*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 235.

Negli incontri formativi tra i coordinatori, è emerso un movimento interessante di pensieri ed azioni che nel territorio provinciale si stavano intensificando, movimento che esprimeva un importante lavoro culturale del coordinatore pedagogico a supporto dei gruppi di lavoro, affinché questi contribuissero alla costruzione di un progetto comune, non solo dichiarato, ma realmente democratico, dalle pratiche di partecipazione alla gestione sociale.

Si trattava di costruire un rapporto di pari dignità tra attori dei servizi, di promuovere nel genitore, nel cittadino, la consapevolezza che è portatore di saperi e di diritti che si devono confrontare con i saperi dei professionisti dell'educazione, senza diventarne succubi.

Veniamo infatti da una stagione - come scrive Ferruccio Cremaschi - in cui «si è molto parlato di famiglia, di genitori da sostenere, di genitorialità debole e confusa. Ma questo non può portarci a crescere una generazione di adulti eternamente dipendenti da un sedicente “sapere” esterno che in ogni momento deve indirizzarli nella cura e nell'educazione dei figli. Questo atteggiamento è funzionale a una politica che vuole dei sudditi, che teme la cittadinanza consapevole e attiva»<sup>6</sup>.

Questo ha significato per i gruppi di lavoro, riflettere su loro stessi, rivedere i linguaggi per diventare più comprensibili, rendersi disponibili all'ascolto, allo scambio, ad un reale confronto costruttivo.

## 6. Il ruolo del coordinatore pedagogico

La riflessione sul ruolo del coordinatore pedagogico<sup>7</sup> ha preso avvio diversi anni fa, grazie anche al lavoro con Nice Terzi, di cui troverete documentazione in cartella.

In quell'occasione di studio, si analizzò il duplice ruolo del coordinatore: quello di *governo* e quello di *consulenza*.

Il secondo è sicuramente, più immediato in quanto la stessa formazione psico-pedagogica, facilita questa funzione. Il primo, più istituzionale, è invece meno esplicito e si gioca in relazione con gli altri soggetti istituzionali (dirigenti, amministratori, operatori), attraverso un'assunzione di responsabilità precisa derivata dall'essere dentro un'istituzione sia essa pubblica o privata e dallo sviluppare un *senso di appartenenza*<sup>8</sup>.

Di qui, emerge con grande evidenza la figura del coordinatore come *figura di sistema*. Si tratta di una figura che tesse e tiene una fitta rete di relazioni, rapporti, scambi, interni ed esterni ai servizi. I primi, interni, non solo in funzione del preciso incastro tra le diverse parti del servizio, ma con la precisa funzione di restituire un senso agli operatori affinché abbiano chiare le finalità del loro operato, ne sappiano articolare gli obiettivi, individuare le dinamiche e strategie da mettere in atto, con partecipazione e responsabilità affinché ci sia un lavoro con i bambini e le famiglie non solo pensato ma reciprocamente posseduto. I secondi, esterni sia perché i servizi stanno all'interno di una trama istituzionale territoriale con la quale è indispensabile dialogare, sia perché il coordinatore ha assunto nel tempo sempre più responsabilità *altre*, in funzione dell'ente che rappresenta.

Appaiono, a livello provinciale, differenze sostanziali tra i coordinatori rispetto alle funzioni, al mandato istituzionale, al rapporto con gli amministratori.

<sup>6</sup> F. Cremaschi, *Dalla marmellata culturale alla dialettica*, in *Bambini*, n. 6/2006, Azzano S. Paolo, Junior.

<sup>7</sup> Su questo tema si rimanda al Quaderno n. 10 della collana *Faredocumentare*, a cura del Centro di Documentazione “Raccontinfanzia” di Ferrara.

<sup>8</sup> Afferma Nice Terzi: «È importante sviluppare un senso di appartenenza. Se non lo abbiamo noi coordinatori, come facciamo a chiederlo agli educatori?», in *Il coordinatore pedagogico: ruoli e funzioni. Tracce di un percorso formativo con Nice Terzi*. Quaderno n. 9, Collana *Faredocumentare*, a cura del Centro di Documentazione “Raccontinfanzia” di Ferrara.

Qual è la percezione degli amministratori del ruolo del coordinatore pedagogico?

C'è una notevole disomogeneità tra i territori. Il problema del rapporto con le istituzioni è forte e sentito dai coordinatori a fronte di una diversa presenza del politico che raramente individua nel coordinatore pedagogico un interlocutore con un ruolo definito.

In che senso allora e in che modo il coordinatore ha responsabilità di cambiamento?

Come conciliare l'esigenza di governare i processi evolutivi con la necessità di *amministrare* il cambiamento?

Come individuare nuovi modi per stare con i genitori?

Come far entrare nell'agire professionale del coordinatore la trasversalità di saperi e conoscenze?

Come far sì che la democrazia partecipativa si manifesti attraverso un confronto alla pari tra soggetti, rappresentando tutti gli interessi, i punti di vista e i valori?

Dalla riflessione emerge l'esigenza di individuare nel coordinatore pedagogico un ruolo fondamentale e insostituibile di *cerniera* tra la dimensione gestionale e la dimensione operativa del lavoro socio-educativo e di adottare, nell'assunzione di questo ruolo, uno sguardo fortemente sociale.

Tutto ciò si esplica nell'adozione di un metodo flessibile, in grado di favorire la diversificazione e la proliferazione di pratiche, di uno stile che assicuri il confronto, di una filosofia che investa in formazione, che curi l'epistemologia che sostiene le pratiche, che diffonda le pratiche di partecipazione come passi di elaborazione culturale da sostenere all'interno di servizi che sempre più devono connotarsi come "luoghi di incontro", di confronto culturale, di dialogo, di costruzione di consapevolezza e di assunzione di responsabilità.

Questo significa dar vita ad una costruzione sociale nella quale si interrogano le singole individualità e nella quale il *dentro* e il *fuori* dialoghino rispetto all'idea di infanzia.

Si fa strada un'idea di coordinatore pedagogico, quindi, in grado di interpretare una realtà complessa nell'orizzonte di un welfare da rinnovare.

Un coordinatore pedagogico, aggiungiamo, per il quale ci auspichiamo che la futura direttiva regionale sull'Accreditamento, chiarisca tempi, funzioni e modalità per lo svolgimento dei compiti richiamati nella legge regionale n. 8 del 2004. Ma ancora di più per garantire ai coordinatori la partecipazione al Coordinamento Pedagogico Provinciale come luogo atto a favorire un reale raccordo tra i servizi all'interno del sistema educativo territoriale.

## **7. La documentazione pedagogica**

Pensiamo alla documentazione pedagogica, *come pratica democratica*. Attraverso la documentazione, si rendono visibili pratiche e processi di apprendimento che vengono in questo modo sottoposti al pensiero critico, al dialogo, alla riflessione, all'interpretazione e al processo decisionale.

Condividere la documentazione significa attivare un reale processo democratico che sostenga e dia visibilità alla cultura dell'infanzia dentro e fuori i servizi.

Per questi motivi, tutto il lavoro di riflessione è stato accompagnato da un lavoro di documentazione *in itinere* di cui, nello spazio delle "Grotte", sottostante a questa sala, troverete traccia e che si trasferirà successivamente, nella sede del Centro di documentazione "*Raccontinfanzia*", (arricchendosi anche dei materiali multimediali) per rimanere a disposizione, durante tutto il mese di novembre.



Attraverso i poster, gli abstract (in cartella) e le documentazioni sui tavoli, desideriamo restituire il senso dei processi partecipativi attivati nei servizi educativi.

Un lavoro di documentazione, questo, costruito grazie al nostro centro di documentazione "*Raccontinfanzia*" che da sempre collabora con il Coordinamento Pedagogico Provinciale di Ferrara, dei Coordinamenti pedagogici provinciali della Regione, che ringraziamo, insieme alla nostra Provincia e alla Regione, per la disponibilità nel pensare e organizzare insieme, quindi in maniera partecipata, questo seminario.



# Riflessioni in corso attraverso tre parole chiave: genitorialità oggi - valorizzazione delle risorse - comunità educante

Coordinamenti pedagogici provinciali di Ravenna e Forlì-Cesena<sup>9</sup>

In una società dove le richieste sono molto alte, dove i valori centrali sono il fare e la produttività, che promuove una cultura dei risultati, la famiglia spesso si sente inadeguata e l'essere genitore è diventato un mestiere complesso. Se, da una parte, il nucleo familiare rappresenta il luogo delle figure significative che si prendono cura e sono responsabili dell'educazione del figlio, dall'altra parte, questa funzione non è più circoscritta alla famiglia stessa, ma distribuita all'interno di una rete di relazioni ampia (nonni, baby sitter, nido di infanzia...). Questa esperienza coinvolge bambini e genitori a vivere situazioni di separazioni e distacchi (di imposizione), di limiti che vanno a scontrarsi con la loro presenza calorosa, attenta e costante verso il bambino. In tal senso, (la conseguenza) il senso di colpa e la solitudine, ma anche la sofferenza diventano elementi forti nell'agire quotidiano della genitorialità e l'importanza di una rete sociale di appoggio diventa una richiesta necessaria. Soprattutto diventa importante dare un senso all'*Accoglienza* come investimento alto per il benessere del bambino e della famiglia, ma anche di coloro che vivono e abitano i servizi educativi.

A seguito di queste riflessioni, il Coordinamento Pedagogico Provinciale di Forlì-Cesena, ha avviato un'indagine quantitativa e qualitativa sull'essere genitori oggi e sui bisogni delle famiglie in relazione con i servizi educativi ("Universo Famiglia – viaggio tra i bisogni, le aspettative e il futuro delle famiglie di oggi") con la collaborazione con del gruppo della Prof.ssa Laura Fruggeri dell'Università di Parma, Facoltà di Psicologia.

Il Coordinamento pedagogico Provinciale di Ravenna ha operato un confronto ed una riflessione sull'avvenuto passaggio "storico" dalla "gestione sociale" alla partecipazione. Tale passaggio, mutuato essenzialmente dai cambiamenti socio-culturali degli ultimi trent'anni, dei ritmi, degli stili di vita e di relazione, che includono anche i mutamenti interni alle famiglie e nuove idee di educazione e cura dell'infanzia, è confluito in un'ottica di partecipazione interna ai servizi educativi come elaborazione comune di una cultura e di pratiche quotidiane, improntate al dialogo, allo scambio e, soprattutto, alla ridefinizione continua del rapporto con le famiglie. L'accoglienza, in tale contesto di riflessione, è stata considerata dal CPP di Ravenna come un elemento analizzatore e promotore della partecipazione stessa delle famiglie; un **progetto complessivo**, che parte da lontano, da un'idea di servizio come luogo aperto alla reciprocità e che si esprime attraverso molteplici buone pratiche di avvicinamento e progressivo coinvolgimento dei genitori:

- la cura delle strategie di informazione alle famiglie sulla rete delle opportunità socio-educative;
- gli open-day dei servizi educativi, che si aprono annualmente alla città;

---

<sup>9</sup> Intervento di Franca Baravelli, Roberta Fagioli e Silvia Guidarini.

- la convivialità come mezzo per rendere amichevoli e gratificanti gli incontri istituzionali dedicati alle famiglie, ad esempio le merende al pomeriggio come primo momento di approccio e conoscenza dei servizi, da parte di tutte le famiglie, che vi devono accedere;
- assemblee generali "rivitalizzate", non più come luogo istituzionale di elezione del Comitato di Partecipazione, ma come momento comunitario strettamente e temporalmente legato alle assemblee di sezione, più ravvicinate nella distanza comunicativa ed amichevoli;
- sportelli di ascolto e colloqui, come momento di ascolto importante in cui i genitori si sentono di confrontare i propri atteggiamenti educativi, scoprendo e valorizzando risorse e strategie, avendo l'opportunità di raccontare le proprie esperienze e gli eventuali dubbi, in un tempo e luogo dedicati.

Pratiche, nella cui complessità, convivono la dimensione collettiva ed il principio dell'individualizzazione del rapporto con le famiglie ed il riconoscimento di una genitorialità al plurale, che chiede di essere accolta, ma anche assecondata nella dimensione più privata, bisognosa di supporto.

La formazione integrata di diversi operatori e professionalità, nel contesto degli scambi internazionali sulle pratiche educative e sociali, della Rete Sern e del progetto "Grundtvig" (Svezia, Finlandia), costituisce, inoltre, un valore aggiunto nella riflessione e negli interventi, a sostegno della funzione genitoriale.

### **Valorizzazione delle risorse**

È necessario vedere con occhiali nuovi la famiglia, secondo una prospettiva che anziché escludere, includa; che invece di sostituire, aiuti, supporti e accompagni. Per quanto esistano diverse forme familiari, ognuna ha le sue peculiarità e risorse che vanno ascoltate e, come tali, rappresentano un'opportunità per coloro che la vivono (diversità come opportunità). La diversità anziché essere negata o considerata un impedimento deve essere riconosciuta ed affrontata.

In tal senso, il servizio si pone in una modalità di relazione con la famiglia dove sostiene, accompagna e facilita le risorse esistenti ed esce da un'ottica giudicante a favore di un'ottica osservativa.

Questa prospettiva ha portato il coordinamento pedagogico provinciale di Forlì-Cesena ad impegnarsi in un lavoro di revisione del proprio strumento di autovalutazione della qualità dei servizi (SCIN) per la parte riguardante la relazione dei servizi con le famiglie.

Ragionare sulle diversità che percorrono gli universi familiari ha significato per il CPP di Ravenna confrontarsi sulle strategie che facilitano l'inclusione delle famiglie straniere nei servizi per l'infanzia, famiglie, che aggiungono differenze culturali, linguistiche, di stili educativi, a quelle differenze, che solitamente sono presenti in una comunità. Sono emerse sperimentazioni di modalità comunicative e strumenti che hanno contribuito a migliorare in generale i progetti d'accoglienza delle famiglie nei servizi:

- documentazioni informative su aspetti educativi/organizzativi dei servizi tradotte in più lingue, per rispondere a dubbi e domande, ma anche per suscitare di nuovi;
- assemblee dedicate alle nuove famiglie, dinamiche, informali, in piedi, essenziali nei tempi di svolgimento e nelle comunicazioni ritenute fondamentali, supportate dai mediatori linguistici. Occasioni conviviali e di vicinanza per tutte le famiglie che proprio a scuola si incontrano una prima volta; la prima di altre possibili ed importanti occasioni per i servizi di confrontarsi con il "mondo fuori", sintesi di molteplici culture e di produrre cultura a loro volta.

## Comunità educante

In questa prospettiva la “sfida” diventa il trovare nuovi modi per co-costruire un percorso che includa la famiglia, il bambino e l’istituzione, basato sull’accoglienza dell’altro. Oggi le famiglie chiamano le istituzioni a partecipare all’esercizio delle funzioni familiari primarie (cura, contenimento, intersoggettività), in quanto il bambino è inserito in diversi contesti relazionali interagenti, ognuno dei quali caratterizzati da diverse e importanti opportunità.

Tener conto di questi bisogni significa sviluppare una modalità nuova di costruire alleanze educative con le famiglie e di realizzare una vera integrazione sociale, educativa e sanitaria.

Il coordinamento pedagogico di Forlì-Cesena ha ricercato la collaborazione oltre che dei servizi educativi per l’infanzia, anche dei centri per le famiglie presenti nel territorio provinciale e di alcuni servizi delle due Aziende sanitarie locali (pediatri di libera scelta, servizio vaccinazioni), per la realizzazione della ricerca di cui sopra, con l’obiettivo di interrogare e fare emergere i bisogni e le aspettative delle famiglie di oggi.

La partecipazione può assumere anche fisionomie altre, rispetto a quelle prettamente istituzionali o scolastiche: può diventare, a partire dalle esperienze dei servizi per l’infanzia, “pratica di cittadinanza attiva” e promuovere la solidarietà sociale, l’educazione, la cultura ed i diritti dell’infanzia, attraverso modalità di ricerca-azione e di impegno sociale, coesione e pluralismo, giuridicamente e validamente esprimibili dalla formula dell’“associazionismo”.

- Nel territorio ravennate emergono e si consolidano esperienze di famiglie che si legano ad altre famiglie, si associano ed autogestiscono servizi per l’infanzia, contribuendo al miglioramento della qualità dell’offerta dei servizi del territorio ed evidenziando una capacità propria di interagire in forma cooperativa e solidale e di **stare sulla scena sociale**, acquisendo soggettività e cittadinanza.
- Famiglie (genitori, nonni, insegnanti, cittadini) che si associano (“Ravenna cresce” 2008), costruendo una rete di attività e competenze che costituiscono, nella città, un investimento di risorse ed azioni positive a favore dei diritti e delle pari opportunità dell’infanzia e della genitorialità, affiancandosi ai servizi per integrarne, arricchirne i progetti socio-educativi e le azioni culturali, con la flessibilità e la visibilità, che a sua volta costruisce senso di appartenenza e partecipazione.
- Gruppi interistituzionali ed interdistrettuali, inoltre, nell’ambito di processi integrati di formazione e ricerca-azione - “Il bambino ed il villaggio” -, operano per la realizzazione di una rete di relazioni interprofessionali, collegamenti, dialoghi e contaminazioni, che coinvolgono i servizi sanitari, sociali ed educativi, attraversando i temi della relazione con le famiglie, del sostegno alla genitorialità e della prevenzione del disagio ed intrecciando il benessere globale dei bambini/e a modalità di dialogo e sostegno ai genitori nella complessa quotidianità.



# Esercizi di democrazia: perché esercitarsi?

Coordinamenti pedagogici provinciali di Bologna e Modena

*Aristotele spiega che lo schiavo è colui che non ha legami,  
che non ha un suo posto, che si può utilizzare dappertutto e in diversi modi.  
L'uomo libero invece è colui che ha molti legami  
e molti obblighi verso gli altri, verso la città e verso il luogo in cui vive.*  
(M. Benasayag - G. Schimit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004, p.101)

Per creare e diffondere una cultura della democrazia serve una progettualità intenzionale. Esercitare la democrazia è uno sforzo, è costruire qualcosa insieme.

Ma insieme a chi? Quali sono i soggetti coinvolti in questa azione? Quali ruoli hanno? Ma soprattutto perché oggi sentiamo l'esigenza di pensare ad azioni "democratiche" nei servizi per la prima infanzia?

Come gruppo di lavoro abbiamo provato a riflettere su queste domande e a darci alcune risposte. Possiamo dire che la riflessione o l'esigenza parte dalla consapevolezza che da tempo i servizi per l'infanzia non svolgono più una semplice funzione assistenziale, ma si sono caricati di ben altre responsabilità.

Oggi questi servizi hanno un fondamentale ruolo sociale e culturale, affiancano i genitori, costruendo e diffondendo una cultura dell'infanzia riflettuta e consapevole, hanno anche una funzione di contaminazione, infatti le riflessioni e le azioni che ne scaturiscono hanno una ricaduta anche sulle famiglie che non frequentano direttamente i servizi.

Ci pare quindi impossibile considerare l'esperienza della partecipazione sociale scollegata rispetto al più complesso tema della politica del welfare, dei suoi decisori, dei suoi attori e dei suoi destinatari.

La democrazia è possibile se ognuno si assume le proprie responsabilità e il proprio ruolo.

Ora noi ci concentriamo sul nostro ruolo, quello di coordinatori pedagogici e sulla nostra funzione nei processi di cambiamento, come cita il titolo del seminario.

Il coordinatore ha in realtà un ruolo molto complesso e ricco di sfaccettature, ma possiamo cercare di individuarne alcune: è sicuramente uno dei tessitori della rete che concorre a tenere insieme i vari soggetti coinvolti: *in primis* noi vogliamo mettere i bambini e le loro famiglie, con gli operatori, i politici e gli amministratori. Egli opera per favorire la comunicazione, si occupa delle connessioni per tenere aperte domande sui significati, alimenta il pensiero e la riflessione critica attraverso un processo continuo che è seme e frutto del cambiamento, dando voce a nuovi bisogni, a nuovi valori ponendosi alla scoperta e riscoperta di vecchi valori.

Così operando diventa egli stesso dispositivo, divenendo co-costruttore e sostenitore dei valori etici sottesi al servizio.

Coordinare significa, infatti, ordinare insieme vari elementi in modo da costruire un tutto organico conforme al fine che si intende raggiungere.

Abbiamo cercato di declinare la "partecipazione" attraverso quattro parole che sono state condivise e sono alla base della riflessione del nostro gruppo.

1. **Informare:** per comunicare, trasmettere notizie. Informare come processo continuo del fare.

Un'educatrice racconta: «La mia sensazione è quella di riuscire ad ascoltare i genitori, i loro interessi e il desiderio di essere “nel nido».

In alcune situazioni, perché l'informazione risulti efficace, occorre un tempo maggiore per entrare in relazione e costruire la fiducia con i genitori. A volte, nel quotidiano, capita poi che “la mancanza di tempo” e la difficoltà a trovare uno spazio da dedicare ad ogni genitore, ostacoli l'efficacia della comunicazione.

«Sento di doverli rassicurare il più possibile e non voglio dare loro risposte tecniche, vorrei dare risposte che possano contenere le loro paure e le loro ansie. Quando incontro i genitori per la prima volta ho paura di non riuscire a trasmettere tutto quello che vorrei perché c'è poco tempo. Temo molto anche il giudizio: sia il loro nei miei confronti che viceversa».

2. **Dialogare:** per esprimere sentimenti diversi e discutere idee contrapposte; per conoscersi reciprocamente, definire e valorizzare i propri ruoli e competenze; incrociare sguardi.

Un genitore racconta l'esperienza di una gita al fiume con le insegnanti in cui ha avuto, insieme ad altri genitori, la responsabilità di occuparsi della “salsicciata” e di dare sostegno ai giochi per i bambini: «Alla fine della giornata sporchi di terra e erba, odoranti di salsiccia e stanchi abbiamo ringraziato, confidando che realmente il lavoro di chi educa è una sfida faticosa ma bella, soprattutto se fatta insieme a qualcuno». «...Per noi è stato decisivo avere un luogo educativo in piena sintonia sulle questioni più importanti: rispetto degli altri, riconciliazione, rispetto delle regole, fiducia in chi è autorevole, apertura alla realtà, curiosità come molla per la conoscenza e amicizia come possibilità di una vita piena e gioiosa. Per noi è stata effettiva la centralità e la collaborazione delle famiglie, non solo a parole. In sostanza, l'esperienza è stata pienamente positiva per nostra figlia e per la nostra famiglia e noi siamo grati per la grazia di aver condiviso con voi la sfida affascinante ed impegnativa di educare la figlia che ci è stata affidata».

3. **Motivare:** da *motus*, mettere in moto per dichiarare i motivi da cui procede una cosa; per attivare competenze personali, aumentare la consapevolezza dei differenti stili educativi, mettere in comune idee, emozioni e costruire saperi comuni.

Una pedagoga racconta: «Nel bagaglio formativo del coordinatore pedagogico del XXI secolo dovremmo aggiungere una nuova disciplina, la pedagogia lunare, una nuova scienza umana capace di fornire competenze nell'accogliere la “lunaticità” mattutina degli adulti e nel costruire metodologie per orbite a rotazione, anche serali. Simili ad un satellite, il coordinatore pedagogico a volte porta la luce, a volte aspetta che il buio si sveli; costruisce l'orbita di rotazione come garanzia di presenza, scegliendo la variabilità dell'alternarsi dei punti di vicinanza, delle fasi di luce, di buio, di velatura e d'eclissi. Sentirsi satellite del complesso intreccio di relazioni che si intrecciano sul pianeta dei servizi educativi per l'infanzia, favorisce le connessioni, spaziali e temporali, tra i soggetti che abitano questo mondo. Un lavoro costante, che appare sempre uguale ma è sempre profondamente diverso ogni anno, perché velocemente cambiano i bisogni, i desideri, i modi di essere e di fare degli abitanti del pianeta».



4. **Condividere**: *spartire, avere in comune con altri* per integrare idee e vissuti differenti; costruire uno scambio continuo e reciproco tra contesti; co-costruire esperienze; accogliere, sostenere e accompagnare.

Una mamma racconta: «Tutto è cominciato per caso: durante una riunione si doveva eleggere un rappresentante dei genitori della sezione e nessuno si faceva avanti, non so cosa sia scattato in me... credo qualcosa del tipo: devo fare qualcosa di più per mia figlia così potrò starle vicino anche qui! Da lì a poco vengo convocata per una riunione dei rappresentanti di sezione con ordine del giorno "Organizzazione della festa di fine anno"! Ci esortano subito a sfoderare delle idee... lo?! Delle idee?! (...) e se non ne ho delle idee?! Non ho mai organizzato nulla!! Poi mi hanno "Incastrata"!!! In più ho dovuto ascoltare la mia "vocina" e propormi per fare disegni necessari ad animare le canzoncine. Beh! Non ci crederete, ma nel giro di poco mi sono ritrovata a disegnare in ginocchio per terra, divertendomi come o forse più della mia bimba. Mi sono scoperta ad aspettare trepidante l'appuntamento del mercoledì... quando poi sono cominciate le prove e le cose hanno preso vita, è stata una vera soddisfazione e mi sono candidata per il ruolo da star: la gallina cesarina!».

Non è possibile informare, dialogare, motivare e condividere ...ma anche stimolare, leggere e interpretare... in solitudine! Dunque di importanza fondamentale per il lavoro (e la salute mentale) del coordinatore, sono certamente i coordinamenti pedagogici provinciali, ma altrettanto fondamentale è anche il tempo, inteso però come continuità nel tempo; per poter conoscere il contesto, gli attori, per poter leggere le esigenze e rimandare ipotesi operative, per co-costruire.

**Da queste riflessioni sorgono spontanee alcune domande:**

1. Come si concilia il bisogno di tempo per creare i legami, le relazioni, i progetti, la cura con gli obiettivi che gli amministratori pretendono nell'immediato e con le tipologie contrattuali che caratterizzano il ruolo del pedagogo?
2. In un contesto sociale che valorizza ed esaspera l'io, ha ancora significato promuovere esperienze che valorizzino il **noi**? **Per noi, sì!**

La democrazia partecipativa costruisce qualcosa che è oltre la somma delle parti.

Il tutto è diverso dalle parti, così come la melodia è diversa dalle singole note!



# La partecipazione come principio implicito di ogni atto educativo

Coordinamenti pedagogici provinciali di Parma, Piacenza e Reggio Emilia

La presente relazione, frutto del lavoro dei coordinamenti pedagogici provinciali di Parma, Piacenza e Reggio Emilia, vuole essere uno strumento concettuale per dare voce a quanto emerge nei diversi coordinamenti ed attraverso cui interpretare il tema della partecipazione dei genitori.

## Paradossi e stereotipi

Gli scenari della partecipazione oggi sono inediti, non tanto per la difficoltà del compito, ma per la presenza di paradossi e stereotipi che ne deviano la strada, inducendo a pensare che vi siano contenuti e modalità differenti di partecipazione che non abbiamo sufficientemente compreso ed indagato.

Il primo fraintendimento è la diffusa convinzione che si possa scegliere se e come partecipare, non considerando che la partecipazione è un elemento imprescindibile del Progetto Pedagogico dei servizi educativi per la prima infanzia.

Nei servizi educativi il termine “partecipazione” corrisponde a due scelte di fondo:

- da un lato, la convinzione che, essendo l'educazione un fatto essenzialmente relazionale, non si può prescindere dall'incontro, dal patto, dalla condivisione dell'azione educativa tra famiglie, operatori e territorio in cui opera il servizio;
- dall'altro lato, l'idea che l'educazione non è solamente un fatto privato, ma un dovere pubblico, sociale, politico; pertanto tutte le istituzioni hanno il dovere di assumere questa responsabilità, rendendo irrinunciabile il principio di confronto e partecipazione.

Allora possiamo pensare che solo le modalità con cui si esplica la partecipazione vanno analizzate, riviste e modificate: in sostanza si possono scegliere le modalità della partecipazione. Ma siamo di fronte ad un'illusione di scelta; ad un paradosso insomma. Sappiamo che nel tempo abbiamo esplorato molte modalità di incontro e relazione con le famiglie ed il contesto territoriale. Alcune hanno avuto esiti più felici di altri, ma non possiamo dire che vi sia un modo unico, una strategia prevalente, una scelta uniforme per garantire la funzionalità della partecipazione.

Siamo pienamente dentro la contemporaneità liquida: **tutte le forme di partecipazione coesistono e si mescolano**, dando, da un lato, una maggiore gamma di scelte, e dall'altro, un senso di confusione e spaesamento.

Il compito faticoso ed impegnativo è di mantenere vivo ed **esplicito** il dialogo tra le parti: tra servizi, famiglie e contesti, poiché ogni atto educativo è compartecipato. Contemporaneamente, possiamo continuare a proporre la molteplicità delle formule di partecipazione per cogliere, con lucidità e **rigore** quelle che sembrano in quel momento ed in quel contesto funzionare meglio.

Un primo stereotipo che ci troviamo ad incontrare è quello della forte soggettivizzazione delle relazioni e delle forme partecipative. I genitori e il personale educativo non riescono/possono/vogliono prescindere da una forte **soggettivizzazione** nella riflessione partecipativa.

- *Come è possibile partecipare socialmente e soggettivamente insieme?*
- *Come rendere l'azione educativa per quel particolare bambino, significativa per tutti i bambini?*

Altro livello emergente, tra gli stereotipi, è quello del **risultato immediato**, del fare per raggiungere un risultato concreto, spendibile nel presente, una sorta di accelerazione che non può prescindere da una logica finalistica stringente. Il tempo di riferimento è il presente: l'obiettivo diventa quindi il prodotto a scapito del processo.

- ***Ed allora come è concepibile e sopportabile la fatica dell'educare, del porre limiti, del contenere, se non se ne vede immediatamente il beneficio?***
- ***Come si può accettare l'impegno e lo sforzo che non porta ad un soddisfacimento immediato?***

A chi vuole/può/si impegna a partecipare si richiede (e questa è la percezione che talvolta viene rimandata) un'**adesione totalizzante**.

In gioco non sono i risultati del processo educativo, ma le relazioni tra gli adulti che vengono assunti come valori assoluti. Non ci sono mezze misure alla partecipazione, pare che gli operatori e talvolta le famiglie valutino in blocco il grado di partecipazione, tollerando mal volentieri che taluni scelgano alcune presenze e ne disertino altre. Inoltre, quando si pensa alla partecipazione, si pensa al formale, ai momenti forti della partecipazione, agli incontri di sezione, feste, assemblee, insomma ai dispositivi formali del confronto. La partecipazione informale è considerata come un "di più" e non come parte integrante di una relazione più ampia, mentre oggi assume molta rilevanza negli scambi tra personale e genitori. Ne consegue una percezione di pesantezza del processo, per gli operatori che la avvertono come frettolosa ed impropria, per le famiglie che non comprendono come questi spazi non possano godere di più agio.

Ci pare di leggere una tendenza dei genitori ad interpretare il processo educativo come un percorso che abbia l'obiettivo di **rendere aprioristicamente felici i bambini senza sforzo**. La convinzione che l'educazione non possa tollerare frustrazione, sforzo, impegno ed una certa dose di "infelicità" per trovare le risorse per migliorarsi, sta trasformando la relazione partecipativa tra servizi e famiglie in uno spazio di separazione di funzioni.

### **Il coordinatore pedagogico tra paradossi e stereotipi**

Come concretamente può agire il coordinatore pedagogico per costituire un reale strumento e risorsa riguardo al tema della partecipazione per i singoli gruppi di lavoro, per gli educatori, per il servizio nel suo complesso?

Il coordinatore dovrebbe **riconoscere ed utilizzare i paradossi e gli stereotipi** che inevitabilmente agiscono nel personale ed in se stesso, non come elemento di disturbo, ma come **risorsa** per decostruire e ricostruire percorsi educativi e riflessioni pedagogiche realmente congruenti alla realtà nella quale opera

e rispondenti alle concrete esigenze di quella/e famiglia/e, di quel bambino o gruppi di bambini, di quel servizio.

Altra competenza è quella di vedere e leggere i vari contesti e situazioni, **fermarsi ad osservare** per andare oltre la propria percezione: porsi domande e porre domande, ai colleghi, nei servizi agli educatori, agli operatori, ai genitori, ai bambini... Gli sono necessarie competenze legate al "saper entrare in rapporto" e costruire **relazioni orientate verso il cambiamento**, evolutivo e co-evolutivo.

Le scelte del coordinatore richiedono una condivisione del percorso con i gruppi di lavoro: **scelte e responsabilità** sono da esplicitare in modo da rendere trasparente il processo che ha portato ad una determinata decisione.

Il coordinatore dovrebbe costantemente **tenere insieme il fare con il pensare**, non essere totalizzante e acritico, moltiplicare le scelte, dare senso all'informale inteso come saper leggere e riconoscere e far leggere e riconoscere ciò che non avviene all'interno dei contenitori tradizionali del servizio (i collettivi, gli incontri con le famiglie...) ma anche ciò che percepisce dal contesto, che desume dall'esperienza diretta e indiretta con le famiglie ed il personale.

Mutuando da Karl Popper, il coordinatore pedagogico dovrebbe avere il ruolo dello scienziato attraverso il cui studio e la continua falsificazione di paradossi e stereotipi: «Sorgono nuovi problemi e l'intera storia ricomincia daccapo. Questa è la descrizione più vicina di come funzionano le teorie scientifiche e si può riassumere in due atteggiamenti che considero essenziali per lo scienziato: **immaginazione e critica**»<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> K. R. Popper, *Come io vedo il Duemila. Sedici interviste: 1983-1994*, Introduzione di M. Baldini, Roma, Armando, 1998.



# I Centri per le famiglie: evoluzione di un percorso

Antonella Grazia

Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, Regione Emilia Romagna

Con questo intervento desidero condividere con voi una riflessione che vede i centri per le famiglie quali nodi di comunicazione e punti di promozione di uno stile partecipativo democratico all'interno della rete dei Servizi dell'Emilia-Romagna.

In questa prospettiva, ho individuato quattro linee evolutive, a partire dalle quali ho cercato di evidenziare i nodi e i punti utili per riflettere in merito agli "esercizi di democrazia" che le hanno percorse, a partire dal presupposto che la democrazia nei servizi può essere esercitata nello spazio di dialogo che si crea nell'azione dei propri diritti e doveri, in uno spazio tipico quindi del programmare e del fare.

## **L'evoluzione normativa**

La prima linea evolutiva dei centri per le famiglie che analizzeremo è quella normativa. La legge regionale n. 27 del 14 agosto 1989 "Norme concernenti la realizzazione di politiche di sostegno alle scelte di procreazione ed agli impegni di cura verso i figli" configura la realizzazione a livello regionale di tre principali ambiti di intervento dedicati alle famiglie e alle scelte procreative:

1. i consultori per le famiglie, quali presidi per i bisogni socio-sanitari della maternità e più in generale della genitorialità;
2. i centri per le famiglie in risposta ai bisogni socio-educativi;
3. i servizi educativi integrativi.

Queste tre aree devono per il legislatore essere in dialogo fra loro, ma poco si dice nella norma di come questi tre diversi ambiti di attività dialogano con il resto della rete dei Servizi.

La nuova legge n. 14 del 28 luglio del 2008 "Norme in materia di politiche per le nuove generazioni" rivede le forme di dialogo acquisite all'interno della rete territoriale tra queste tre agenzie che agiscono quale mandato normativo l'obiettivo della cura della famiglia dall'ambito socio-sanitario a quello educativo. La nuova legge n. 14 ridisegna, infatti, la mappa della rete territoriale dei servizi, dedicando un intero capo ai centri per le famiglie, ai servizi per l'infanzia e per l'istruzione, al servizio sociale declinato nella realtà territoriale e nell'équipe di secondo livello.

Di qui è evidente l'affiorare di una nuova dimensione di confronto, di una nuova responsabilità di dialogo che a livello territoriale sia in grado di ritessere e riconnotare le reti fra le diverse agenzie e i diversi attori; portatori ciascuno di una propria acquisita specificità di intervento. Si apre così un significativo esercizio di democrazia in cui obiettivi, metodi e modalità di intervento dei diversi servizi devono essere concertati a partire dallo spazio del fare proprio di ognuno di loro. La nuova legge porterà anche nuovi criteri di funzionamento dei centri. A questo riguardo, credo sia importante ricordare come la modalità partecipativa con cui è stata realizzata la precedente delibera di funzionamento dei centri per le famiglie, sia nell'ambito del coordinamento regionale che a livello decentrato nelle varie provincie, resterà utile anche per la costruzione dei futuri atti di riordino dell'attività dei centri. Questo processo di condivisione territoriale, ha

fatto sì che i criteri di funzionamento dei centri non fossero un mero riferimento tecnico calato dall'alto, ma l'espressione tecnica dei valori che la Regione e i territori condividevano. Non si è trattato quindi solo di un atto amministrativo, ma di un'attività complessa e composita esito di un'azione democratica e condivisa.

### **L'evoluzione strutturale e la diffusione territoriale**

Le tre principali aree di intervento dei centri per le famiglie oltre che definirne la struttura ne connotano anche l'identità. Come sapete, i centri lavorano seguendo tre aree di funzionamento:

- area dell'informazione;
- area del sostegno alle competenze genitoriali;
- area dello sviluppo delle risorse familiari e comunitarie.

Nel considerare questi tre ambiti come uno dei punti fermi della rete regionale dei centri, desidero porre l'attenzione su alcuni mutamenti strutturali dei centri particolarmente significativi.

In primo luogo, vorrei considerare la crescita fisiologica dei centri. Da nove centri con sede nei capoluoghi di provincia, attivi nei primi anni Novanta, siamo giunti oggi a ventisei centri dislocati in diverse zone della regione, secondo un criterio che ha privilegiato l'allargamento dell'offerta territoriale dai comuni più grandi a quelli più piccoli uniti in ambiti intercomunali o in associazioni di Comuni. Questo cambiamento nell'organizzazione strutturale dei centri ha indubbiamente avuto un nuovo risvolto in termini qualitativi. Il mutato assetto geografico/numerico ha portato gli stessi centri a rileggersi sia nella capacità di interpretare e rispondere ai bisogni delle famiglie, sia nell'attivare e mantenere un dialogo fecondo con le diverse parti delle proprie amministrazioni di riferimento. I coordinatori dei centri si sono trovati dunque a ridefinire e ricostruire un senso del servizio più ampio e più articolato, rispetto ai tre ambiti di attività definiti regionalmente, le progettazioni sono state riviste coerentemente con le sollecitazioni delle nuove realtà sociali e delle letture date dai diversi Comuni a cui il centro fa capo. Certo, non si può pensare a questa trasformazione come processo dato e concluso, al contrario, si tratta di una rielaborazione sempre attiva e sempre più connotata dalla sua natura di processo concertativo.

### **Integrazione territoriale**

In stretta correlazione con questa vocazione all'ascolto del territorio ho individuato un'altra linea evolutiva dei centri, ossia quella relativa alla progettazione e alla programmazione realizzate all'interno della rete dei servizi, attività intese anche nel loro nuovo approccio epistemologico che elegge lo strumento del confronto a cifra ineludibile del dialogo fra amministratori e tecnici.

Nell'ambito della costruzione di collaborazioni e alleanze con le agenzie e i rappresentanti del territorio, un momento importante che segna questa terza linea evolutiva è stato quello degli accordi con i consultori, esito del *Programma per le famiglie* voluto, nella scorsa legislatura, dal ministro Bindi. Questo programma che testimonia di un impegno politico concreto, anche in termini economici, ha portato alla ridefinizione delle proprie identità professionali alla luce di nuovi mandati istituzionali, tenendo fermi i valori cardine della programmazione dei centri e dei consultori quali: il sostegno alla maternità, alla paternità, e alla genitorialità. Gli accordi hanno dato luce e centralità alla progettazione territoriale e alla realizzazione di risposte specifiche ai nuovi bisogni sociali delle famiglie. Il lavoro che si è svolto si è tradotto anche in un



impegno comunicativo e nella realizzazione di nuovo materiale divulgativo che ha permesso di restituire al territorio un'immagine coerente dei punti di riferimento attivi per i diversi bisogni delle famiglie.

### **Evoluzione dei servizi richiesti dalle famiglie**

Queste considerazioni ci portano alla quarta linea evolutiva che contrassegna il percorso trasformativo dei centri per le famiglie, senz'altro la più complessa, che è quella rappresentata dall'impegno ad accompagnare la trasformazione delle famiglie. Pur senza divenire soggetti evanescenti o instabili (questo è uno dei possibili rischi) era necessario per i centri rispondere alle diverse esigenze delle nuove forme di famiglia. Abbiamo cercato quindi, pur mantenendo fermo il senso e l'identità del servizio, di offrire attività flessibili e articolate in virtù dei mutamenti sociali.

A questo proposito vorrei soffermarmi su alcune attività che in modo trasversale riassumono il senso di questo percorso trasformativo:

1. il servizio di mediazione familiare comune all'attività di tutti i centri e la creazione di un Centro di documentazione a ciò dedicato. Il tema forte che caratterizza quest'area è la protezione del minore, vista e sentita in stretta relazione con il mantenimento di relazioni significative e positive con entrambi i genitori, anche dopo la separazione;
2. il counseling familiare è stato pensato come proposta nuova utile a dare strumenti ai genitori per rielaborare i momenti difficili della vita di coppia e di genitore, lasciando a loro tutta la pienezza delle scelte alla luce delle loro capacità e competenze. In questa area il centro di Ferrara è uno dei principali attori della promozione e del coordinamento dell'esperienza realizzata;
3. l'informazione è sempre stata un punto di grande valore nell'attività dei centri. Il centro dà alle famiglie uno spazio veloce ed attendibile per rilevare le principali informazioni utili alla vita familiare. Il sito *Informafamiglie* risponde al senso democratico di dare ai genitori, al di là dei tempi e degli orari di vita, informazioni per agire le proprie responsabilità genitoriali;
4. l'aspetto del sostegno economico. La recente crisi economica non ha mancato di sollecitare i centri per le famiglie a fornire risposte nuove ai bisogni economici crescenti delle famiglie;
5. infine, l'area di comunità. Nei centri abbiamo una cosiddetta terza area dedicata alla promozione delle risorse del territorio, per ridare valore alle famiglie quali risorse e soggetti attivi della vita comunitaria e per creare reti. È quest'ultima senza dubbio l'area più "democratica", poiché il centro si apre alle famiglie e ai soggetti del proprio territorio, permettendo loro di riappropriarsi nelle diverse forme possibili di attività, delle proprie competenze e capacità sociali, in un'azione di esercizio democratico della partecipazione attiva.

## **PARTE SECONDA**

# Stiamo perdendo il nostro futuro?

Elena Pulcini

Professore ordinario di Filosofia sociale, Università di Firenze

Il tema che vi propongo è una riflessione sul futuro. Si tratta di un'idea tutt'altro che scontata e ancora poco indagata anche in ambito filosofico. Del resto anche la mia riflessione su questo argomento - pur rientrando, per certi aspetti, in un percorso di ricerca che ha riguardato le ricadute sociali delle trasformazioni globali sull'antropologia, sulla cultura, sulla psiche degli individui - è, di fatto, ancora aurorale. Date queste premesse, vorrei avviare la riflessione cercando di vedere *quando* e *come* l'idea di futuro si è trasformata, da quando è stata data per scontata e cosa è successo, da un certo momento in poi, per cui non è più stato così.

Noi adulti, quelli della mia generazione, siamo abituati a dare per scontato il futuro, a proiettarci in avanti, a lavorare per il futuro. È un fenomeno che ha radici recenti e lontane allo stesso tempo; comincia con la modernità, quando l'individuo conquista la libertà di programmare la propria vita. La proiezione nel futuro è dunque il fondamento di quello che noi definiamo il soggetto moderno, vale a dire quello che vorrei definire l'uomo prometeico: proprio per porre l'attenzione sull'atteggiamento calcolatore, di previsione razionale che caratterizza l'*homo economicus*, ovvero l'uomo che agisce essenzialmente in base alla capacità di progettare il futuro, orientando in questo senso le proprie scelte e i propri comportamenti. Tutto il percorso della modernità fino al Novecento è caratterizzato da questa visione progettuale che, non a caso, ha alla base una delle idee fondamentali con cui noi siamo ormai abituati a convivere, cioè l'idea di progresso. Non solo si afferma, infatti, la tendenza a proiettarsi nel futuro ma si è convinti che questo si configuri come un costante miglioramento della condizione umana. Questa capacità di proiettarsi nel futuro, almeno nelle sue radici, implica tuttavia un aspetto sacrificale (molti di voi credo ricorderanno l'espressione spesso usata dai nostri genitori "ho fatto tanti sacrifici", che oggi non usa più e, che sottolineo, non a caso non si usa più). La rinuncia, insita in questa mentalità, presuppone un atteggiamento di astensione dal godimento, dai piaceri del presente, dall'immediatezza dei desideri per assicurarsi una vita futura soddisfacente. Si potrebbe richiamare una celeberrima frase di Freud "gli uomini moderni hanno rinunciato alla felicità per un po' di sicurezza": è proprio questo il significato della rinuncia cui alludo.

Per un certo periodo, abbiamo sacrificato un po' dell'immediatezza edonistica, della felicità per poter progettare il nostro futuro. Ed è proprio questa costrizione al sacrificio che ad un certo punto ha fatto scattare una reazione, che in termini storici, possiamo collocare intorno alla seconda metà del Novecento, quando al *soggetto prometeico* si sostituisce il *soggetto narcisista*. Inizia cioè una reazione agli aspetti sacrificali della modernità; a questa costrizione, preoccupazione, ad investire sul futuro risponde un soggetto che vuole occuparsi di sé, che pone l'enfasi sulla propria interiorità, sui propri desideri, che ricerca la propria autenticità e tenta di opporsi alla logica strumentale, calcolatrice, razionale, identificata con logica borghese-capitalista, per tentare un processo di liberazione del sé, emotivo ed espressivo. A proposito del soggetto narcisista, vorrei ricordare le pagine di un filosofo straordinario Herbert Marcuse, che ho amato molto, anche se oggi non se ne parla più molto. Secondo Marcuse, il narciso è colui si fa portatore di una

protesta contro il sacrificio di sé e che tenta di opporre al principio di prestazione capitalista tutto ciò che lo contrasta, cioè il piacere, l'immaginazione, il sentimento di una profonda alleanza con la natura, la relazione, in una parola, quella che è stata definita la ricerca dell'autenticità o, se volete, la ricerca della felicità.

L'idea di futuro, allora, si fa opaca e fa posto ad un'enfasi sul presente, sull'immediatezza, accogliendo il piacere, l'edonismo. In fondo, noi possiamo leggere questo in quella lunga stagione che ha inizio con il movimento del '68.

Oggi assistiamo a una notevole riflessione su quel periodo, con il suo rifiuto degli imperativi morali, disciplinari, inseriti in una società costrittiva e sacrificale. Il punto però è che il '68 recuperava il futuro in una prospettiva diversa, utopica, cioè attraverso la speranza in un mondo migliore, la proiezione immaginaria in un non luogo, in un luogo utopico appunto, che era possibile costruire e che prometteva pace, uguaglianza, felicità.

Tutti gli aspetti nuovi che sono emersi in quella fase: l'ancoraggio al presente, lo sviluppo di un vero e proprio culto dell'interiorità, la valorizzazione degli aspetti ludici, si sposavano con la fiducia in una dimensione a venire, senza luogo e carica di promesse. Certo, si trattava di una prospettiva mitica che proponeva in altra forma l'idea di progresso e di miglioramento, e che si fondava su una visione emancipativa, che cercava di prefigurare qualcosa di nuovo e che, soprattutto, dava molta importanza all'*agire comune*, alla solidarietà, alla condivisione della speranza in un mondo migliore. Detto tutto questo - è evidente che sto procedendo per ampie sintesi che vi offro come dei rapidi flash - una vera e propria frattura rispetto all'idea di futuro, si produce quando ogni ideologia cade (nella seconda metà del Novecento) ed emerge il carattere illusorio di ogni prospettiva di tipo utopico. Qui ha luogo una svolta patologica che produce una degenerazione del narcisismo (che in un primo momento si presentava come ricerca dell'autenticità). Il soggetto subisce un'involuzione entropica; l'enfasi sul sé diventa puro individualismo autoreferenziale, ogni passione collettiva si spegne nel vuoto dell'indifferenza, cade l'azione comune. Perché? Una molteplicità di fattori contribuiscono evidentemente a creare questa cesura: lo sviluppo di una società consumistica che raggiunge il suo apice proprio nella seconda metà del Novecento; un soggetto che ama rapportarsi alle cose più che alle persone - questo è il significato profondo dell'ideologia del consumo; l'esplosione di fenomeni di spettacolarizzazione, dove si perdono i contenuti a favore degli aspetti formali, superficiali, effimeri, come quello del successo per esempio. Insomma si assiste, potremmo dire al trionfo dell'ideologia del presente. Mi piace ricordare, a questo proposito, un recente slogan pubblicitario di grande successo che trovo geniale: "Life is now" che ben esprime questo stato di cose. La vita è solo presente, tutto ciò che possiamo fare e tutto ciò a cui possiamo aspirare è collocato dentro la dimensione temporale del presente, del "qui ed ora".

Un altro fattore potente che crea la cesura è il crescere di una diffusa percezione di insicurezza. Come molta sociologia intelligente del nostro tempo afferma, l'insicurezza è il segno fondamentale della contemporaneità, è l'effetto di quella che chiamiamo globalizzazione. Questa produce infatti una serie di sfide inedite che non sappiamo bene come gestire, che non riusciamo a controllare: catastrofi ambientali, terrorismo, nuove forme di criminalità, rischio di pandemie, conflitti etnico-religiosi, crisi finanziarie, tutta una serie di fenomeni inediti rispetto ai quali siamo impreparati.

Di fronte a tutto questo allora, c'è la tendenza ad un'ulteriore ritrazione in uno spazio che definisco

*immunitario*, in cui mi coltivo l'illusione di non essere toccato da tutto questo; anche se ciò è illusorio perché la globalizzazione è esattamente il contrario, è l'esplosione della contaminazione, e proprio per questo noi ce ne ritraiamo, ne siamo spaventati e ci rifugiamo nella rarefazione del presente.

La radicalità delle sfide che ci si presentano produce dunque, per la prima volta, l'oscura, inquietante sensazione che il futuro non è più scontato, non solo perché a livello macroscopico si addensano all'orizzonte scenari di precarietà, di povertà, di perdita di risorse e di contaminazione, e perché le sorti del mondo e la sopravvivenza sono minacciate dall'enormità dei rischi globali (ne cito soltanto due, la minaccia nucleare e i danni ambientali, senza voler entrare qui nel merito); ma anche perché a livello delle relazioni interpersonali, si va profilando un'incertezza pervasiva che getta un'ombra di inquietudine e di disagio sul nostro pensiero e sul nostro agire.

Si tratta di una percezione certo diffusa e oscura rispetto alla quale mobilitiamo inconsapevolmente meccanismi di difesa e strategie di rimozione e di rifiuto, in quanto la nostra psiche non è in grado di affrontare tutto questo, pertanto stenta, arranca di fronte a mutamenti che non riesce ad elaborare. Ora, l'esito indubbio è quello della percezione della *perdita di futuro* a causa della quale non riusciamo più ad investire energie in sogni e speranze, in un tempo a venire, proprio perché ci sentiamo deprivati degli strumenti stessi per costruirlo. Insomma, il futuro se ancora esiste, sembra essersi autonomizzato dal nostro agire e, allora, preferiamo ritrarci in una sorta di atomismo auto-difensivo che comunque rifiuta, esclude, opacizza la relazione, l'impegno, il coinvolgimento; legittimando l'egoismo, la chiusura nel recinto asfittico delle proprie preoccupazioni quotidiane. Proliferano quelle che un noto psicanalista francese ha definito le passioni tristi<sup>1</sup>, la paura, l'invidia, il risentimento, la competitività, la rivalità alimentate dall'ideologia del *qui ed ora*, del tutto e subito che spegne ogni capacità di visione progettuale e corrode le passioni pubbliche, la solidarietà, la fraternità, il dono, la capacità di pensarsi insieme. Perdere il futuro significa dunque che stiamo perdendo il senso e lo scopo del nostro agire.

Eppure in questo quadro apocalittico, possiamo inserire una nota positiva. Paradossalmente, oggi ci è dato, come mai prima d'ora nella storia, l'opportunità di riconoscerci appartenenti ad un'unica umanità. Globalizzazione significa proprio questo, che siamo tutti esposti allo stesso destino. Il mondo è infatti diventato estremamente piccolo, angusto e finito e dunque ci è data la possibilità di ripensare l'idea stessa di futuro, cioè di disinvestire il futuro sia dalla logica prometeica segnata dalla razionalità, dalla strumentalità, dal sacrificio, sia dalla proiezione utopica e mitica maturata nella seconda metà del Novecento. Evidentemente, il compito è tutt'altro che facile perché oggi siamo chiamati non solo a costruire il nostro futuro, ma a renderlo possibile. Ricordo una frase di Gandhi che trovo straordinaria: "dobbiamo vivere semplicemente per far sì che in futuro l'umanità semplicemente esista" che mi sembra riassumere molto efficacemente le cose che sto dicendo, dobbiamo farci carico del futuro. Ma *farsi carico* significa assumere la *responsabilità* come indispensabile premessa per tentare di riappropriarci del futuro. In altri termini, vuole dire agire in forme e modalità che consentano al domani di esistere, scegliere nell'arco delle infinite opzioni possibili (sociali, economiche, culturali, tecnologiche) quelle che ci sembrano atte a garantire non soltanto una vita, ma una vita degna di esser vissuta. Essere responsabili significa rispondere delle proprie azioni e farsi carico delle conseguenze, significa *rispondere di* (qualcosa); ma significa anche *rispondere a* (qualcuno), dove l'altro è non solo il prossimo, l'altra persona ma è l'umanità tutta intera, la biosfera, il

<sup>1</sup> M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.

mondo vivente nel suo complesso. È importante che ognuno di noi comprenda che essere responsabili significa farsi carico in prima persona delle sorti del mondo perché nessuno può essere responsabile al nostro posto.

A questo punto però, se questo quadro ha un minimo di plausibilità, dobbiamo porci una domanda: disponiamo oggi di una soggettività capace di tutto questo? Disponiamo di una soggettività che antropologicamente, prima ancora che eticamente – poiché l'etica, in quanto ispirata ad un dover essere oggi non funziona di per sé, in quanto deve trovare radici antropologiche nelle passioni, nel sentire, nelle emozioni di ognuno di noi - è in grado di affrontare queste sfide?

Credo che la domanda riguardi soprattutto i giovani. Mi è capitato di vedere un film *Across the Universe* (2007, regia di Julie Taymor) ispirato alla musica dei Beatles. Il film, piuttosto bello, restituisce l'atmosfera di un periodo che possiamo chiamare *aurorale*, che prima di ogni successivo ingabbiamento politico vede l'imporsi sulla scena di una generazione che sembra fare della gioventù una categoria dello spirito. Negli anni Sessanta, essere giovani significava condividere, al di là delle differenze, di classe, di razza, di nazione, sesso, un'esperienza comune. La scoperta di nuovi valori, il distacco dalla società borghese e capitalistica, la ribellione, il rifiuto del perbenismo, la critica radicale della violenza, il pacifismo, erano le parole d'ordine intorno alle quali ci si aggregava uniti dall'esperienza stessa dell'essere in comune. Forse, l'aspetto di quegli anni che io stessa ricordo con più intensità era la silenziosa complicità degli sguardi che sempre e immediatamente si instaurava tra le persone, provenienti da vari punti del pianeta che perlopiù si incontravano per la prima volta, unite dalla certezza di una reciproca appartenenza: fondata su speranze, entusiasmi, finanche inquietudini collettive e, soprattutto dalla convinzione di agire insieme per un futuro migliore. Al di là delle ingenuità, indubbie, al di là delle torsioni ideologiche a cui ho fatto prima riferimento, ciò che resta di quegli anni è un messaggio inciso come un marchio a fuoco nella memoria di chi li ha vissuti: essere giovani significava *agire insieme*, condividere valori e ideali, riconoscersi in un obiettivo comune, o per una usare una parola oggi più impegnativa, riconoscersi in un'identità collettiva. Certo ciò non vuol dire che non ci fosse il pericolo di una coazione all'identità, di pratiche di coercizione all'appartenenza, anche attraverso strategie di esclusione verso coloro che non si sentivano di condividere le stesse cose. Tuttavia era un rischio scongiurato - perlomeno in quella che ho chiamato fase aurorale, prima cioè che questa energia si ingessasse in strutture politiche o para-politiche - proprio perché ci si proiettava insieme in un futuro aperto a condividere la speranza in un non-ancora.

La mia impressione è che ciò che manca ai giovani del terzo millennio sia proprio questa dimensione. Sia cioè il presupposto tacito e dato per scontato di un reciproco *riconoscimento*. Qui nasce un problema di non poco conto, perché - come ben sanno coloro che oggi hanno rilanciato questo tema- non c'è identità senza reciproco riconoscimento. I giovani d'oggi sembrano avere un'identità fragile, in quanto hanno smarrito ogni contesto di condivisione, e di conseguenza ogni possibilità di riconoscersi reciprocamente. Se osserviamo la realtà attuale, assistiamo al configurarsi di due dinamiche opposte e complementari: da un lato, i giovani sembrano essere chiusi in forme radicali di *individualismo* che fanno dell'altro un rivale con cui competere per il possesso delle cose, le quali diventano feticci, strumenti illusori di conferma della propria identità o fondamentali per ottenere successo ad ogni costo (il simulacro dell'ideologia del successo oggi è ben rappresentato da tutte quelle trasmissioni televisive che insistono sull'idea di gara, di sfida, di competizione). Dall'altro lato, si registra la tendenza dei giovani a riunirsi in aggregazioni *fusionali*

*ed autoritarie* come il branco nelle sue varie forme, di cui vediamo ogni giorno epifanie sconcertanti, che sembra fornire una distorta prospettiva di riscatto rispetto ad un vuoto di prospettive e di legami autentici.

Assistiamo ad una divaricazione schizofrenica fra un individualismo strumentale e competitivo, alimentato da passioni tristi come l'invidia e da una sostanziale indifferenza verso l'altro, e un desiderio distruttivo di comunità, che fa dell'altro, in quanto simile, un complice, una pura fonte di conferma e di assicurazione che porta all'esclusione o all'aggressione violenta verso chi è diverso, verso chi non fa parte del branco.

L'enfasi sull'*io*, nel primo caso, e sul *noi*, nel secondo caso, appaiono come due facce speculari della stessa medaglia, come reazioni patologiche alla perdita di futuro, il cui effetto più inquietante è lo smarrimento di ogni autentica forma di relazione, di fiducia nell'altro e nell'esperienza comune, che si traduce nell'incapacità di riconoscere e di riconoscersi nell'altro. Questo mi sembra uno degli aspetti più gravi di quella realtà che è stata definita la *perdita di prerogative dei giovani*. Questa perdita riguarda, in prima istanza, la sfera del lavoro: la precarietà è sicuramente all'origine della lentezza, del ritardo che caratterizza i giovani, privandoli di quella capacità di contare, di esserci e di agire attivamente nel mondo. Sarebbe, tuttavia, riduttivo leggere questo in termini puramente materialistici, molti altri fattori contribuiscono a porre in essere questo stato di cose: il declino dell'autorità parentale e familiare, la radicalizzazione esponenziale della società dei consumi e dello spettacolo, la fine delle ideologie, il configurarsi di una società del rischio, della paura, dell'insicurezza sono solo alcune delle manifestazioni più macroscopiche di uno scenario complesso che fa da sfondo al disagio, all'indebolimento dell'identità.

Mi ha colpito la frase di un adolescente riportatami da una collega psichiatra, nella quale sembra riassumersi il senso profondo del disagio dalle radici molteplici: "Non sono nessuno. Sono una nullità". Assistiamo non solo alla perdita di certezze materiali, ma anche allo sgretolamento dei valori, degli interessi, e soprattutto ad un *indebolimento delle passioni*, ad una sorta di anestesia della vita emotiva che sembra produrre due effetti opposti e speculari: da un lato, la tendenza dei giovani a riempire il guscio vuoto della loro identità con esperienze estreme come la droga, l'alcool, la violenza fredda e senza ragione, ossessivi interventi sul corpo e così via, e dall'altro, la tentazione di cedere al fascino anoressico di una solitudine inerte e paralizzante. Si pensi, per fare un esempio letterario recente, al bel romanzo di Paolo Giordano *La solitudine dei numeri primi* (edito da Mondadori, 2008), dove neppure l'amore riesce a spezzare la solitudine, perché l'amore non trova il linguaggio per dirsi. L'accesso al sentimento sembra essere sbarrato da una depressiva e oscura sfiducia nella possibilità della sua realizzazione e condivisione. Nel romanzo, vediamo come sebbene l'amore consenta il proprio riconoscimento fin dal primo incontro ai due protagonisti, Alice e Mattia, esso resta tuttavia muto, per così dire soffocato dalla perdita del diritto al futuro che essi sembrano inconsciamente percepire e che li spinge coattivamente a trovare rifugio nello spazio rarefatto e immunitario del presente.

E se le passioni private sembrano spesso essere soffocate da una dinamica anestetica e auto-difensiva, ancora di più ciò accade con le passioni pubbliche: impegno, partecipazione, solidarietà si spengono sotto il peso di un individualismo inerte e apatico che ha prodotto la perdita di ogni autentico interesse per la cosa pubblica. Rimozione, indifferenza, solitudine sono, allo stesso tempo, i sintomi e le cause della chiusura di ogni autentico spazio di condivisione che può riaprirsi solo a partire dal riconoscimento reciproco e da una rinnovata fiducia nel futuro. La domanda allora è: *che cosa oggi potrebbe spezzare l'apatia? Che cosa*

*potrebbe risvegliare la dimensione emotiva? Che cosa potrebbe produrre un risveglio delle passioni? Che cosa potrebbe stimolare nei giovani il sentimento di condivisione, la capacità di riconoscersi in obiettivi comuni?* La risposta naturalmente non l'abbiamo né voi né io, la stiamo cercando insieme. Ma l'aspetto paradossale è che oggi ci sarebbero molte più ragioni di appassionarsi, rispetto agli anni Sessanta, ragioni oggettive, per impegnarsi a costruire un futuro migliore. Oggi, ci sono potenzialmente valori e ideali molto più potenti, molto più radicali e impellenti, non più solo la libertà, l'uguaglianza, la lotta al dominio e allo sfruttamento, ma la necessità urgente di salvare il pianeta, di impedire la deriva distruttiva di un capitalismo cieco ed anarchico. Nella società globale per la prima volta siamo accomunati da uno stesso destino, esposti alla radicalità dei rischi globali e allo spettro di una reale e non solo fantasmatica perdita di futuro. Oggi ci è data inoltre la *chance*, che purtroppo noi viviamo solo in senso negativo, di vivere in un mondo multiculturale, caratterizzato dalla pluralità, dalla coesistenza delle differenze, dalla ricchezza della molteplicità. Come mai tutto questo non mobilita? Non risveglia passioni? Come mai, al contrario, sembra produrre solo nichilismo, autodifesa, violenza, passioni distruttive? Forse perché - come dicevo all'inizio - siamo stati colti impreparati, senza gli strumenti adatti per capire, interpretare, e, soprattutto, per sentire ciò che sta accadendo. L'incapacità di sentire, di percepire, di entrare in contatto emotivamente con il reale sembra essere una delle più preoccupanti patologie del nostro tempo di cui i giovani sono forse le prime vittime.

É vero, di recente qualcosa sta cambiando, dal macrocosmo del fenomeno Obama, che al di là di ogni retorica, conta per la sua valenza simbolica - "Yes we can" - al microcosmo delle lotte degli studenti in difesa della dignità e della cultura. Possiamo forse convocare Hannah Arendt, grande filosofa del Novecento, e parlare di un "nuovo inizio", di una nuova nascita? Non lo so. Possiamo forse intravedere un barlume del risveglio delle passioni, della fiducia, della speranza, della solidarietà e dell'impegno. D'altra parte, la stessa crisi, non limitata ai recenti crolli finanziari, può essere l'*occasione* di un risveglio. Questa è la parola d'ordine che vi consegno. Cogliere l'*occasione*, cogliere la *chance*. La crisi può produrre uno choc salutare, può condurre a misurarsi con il reale, a rompere l'apatia, l'indifferenza. Può arrestare la fuga nella rimozione e nell'illusione per restituire la consapevolezza della necessità di agire insieme - come direbbe Arendt -, tutti coinvolti negli stessi eventi, negli stessi pericoli e nelle stesse prospettive.

Rispetto a tutto questo dobbiamo chiederci che cosa possiamo fare *noi* in quanto adulti, genitori, insegnanti, operatori intellettuali, politici. Non abbiamo la risposta, ma penso che già porre consapevolmente la domanda sia un passo avanti nell'assunzione del problema. La sola cosa che mi sento di dire è che da un lato non possiamo più affidarci alle regole - *al tu devi* - al dovere, ad un'etica deontologica e, dall'altro, non dobbiamo chiuderci nella rassegnata ignavia del lasciar fare. Potremmo, al contrario, tentare di educare - nel senso originario della parola - i giovani a riappropriarsi della capacità di sentire e di appassionarsi, scommettendo sulla qualità contagiosa delle passioni e sfruttando l'attitudine mimetica che caratterizza i giovani e gli adolescenti: per spostarla dalle cose e da mito del successo e dirigerla verso la solidarietà, la cura, l'attenzione per il mondo.



# La sfida dell'educazione alla decrescita

Serge Latouche

Professore emerito di economia, Università di Parigi-Sud. Obiettore di crescita.

*Non permettete più che gli uomini politici stigmatizzino l'insopportabile violenza fatta agli individui quando la suscitano consapevolmente, fin dall'infanzia, volgarizzando, in nome del rendimento, un allevamento concentrazionario ove, ammassati in venticinque-trenta per classe, gli studenti vengono rincitriniti dai principi di competizione e di concorrenza, sottomessi alle leggi della predazione, iniziati al feticismo del denaro, immersi nella paura del fallimento, infestati dall'arrivismo, destinati a diventare dipendenti amareggiati e mal pagati, meno propensi a nutrire la curiosità delle nuove generazioni che a vendicarsi con loro dei propri insuccessi*  
Raoul Vaneigem<sup>1</sup>

L'indagine sui "saperi critici dei cittadini" condotta in Belgio tra gennaio e marzo 2008 dall'*Appel Pour une École Démocratique* (APED) su un campione di 3.000 studenti della scuola secondaria (licei, istituti tecnici e professionali), illustra perfettamente la necessità, ma anche la quasi impossibilità, di un'educazione alla decrescita. Soltanto il 45% degli studenti sa cos'è un'energia rinnovabile; uno studente su tre pensa che la percentuale di energie rinnovabili nella produzione di elettricità in Belgio superi il 15% (e quindi la sopravvalutano enormemente); quasi nove studenti su dieci non conoscono le cause del surriscaldamento climatico, e oltre il 60% confonde l'effetto serra con il buco nell'ozono; la cosa ancora più preoccupante forse è che in generale gli studenti pensano che l'impronta ecologica dei Belgi possa ancora raddoppiare prima di raggiungere il limite delle risorse naturali e minerali disponibili sulla terra!<sup>2</sup>. Seguendo il pensiero di Olivier Rey, ricercatore al *Centre national de recherche scientifique* (CNRS), "la situazione in questo momento è grave e le nuove generazioni, rispetto ai loro predecessori, si trovano culturalmente più impreparate a opporsi al movimento che ci travolge"<sup>3</sup>. Davanti all'ignoranza o al rifiuto della realtà, c'è poco da sperare. I genitori non si comportano di certo meglio dei loro figli. Infatti, secondo un sondaggio condotto dall'Istituto Gallup nel marzo 2009, il 41% degli americani rispetto al 35% nel 2008, pensa che i media esasperino il surriscaldamento climatico. Tra i nostri cittadini ritroviamo in proporzioni variabili scetticismo, malafede, sentimento di impotenza o più semplicemente volontà di nascondere la testa nella sabbia. "È diventato per tutti impossibile", scrive Marcel Gauchet, egli stesso abituato al *negazionismo* ecologico, "ignorare la contraddizione lampante tra la formazione degli uomini e gli imperativi di sopravvivenza tanto culturale quanto materiale che, bene o male, ci si impongono"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> R. Vaneigem, *Pour l'abolition de la société marchande pour une société vivante*, Payot e Rivage, 2002, estratto liberamente tradotto da Valentina Bergamini.

<sup>2</sup> B. Legros e J.N. Delplanque, *L'enseignement face à l'urgence écologique*, préface de Serge Latouche, Editions Aden, 2009.

<sup>3</sup> Citato da Bernard Legros, ibidem.

<sup>4</sup> M. Gauchet, *La democrazia contro se stessa*, Troina, Città Aperta, 2005. O ancora, dello stesso autore, *La condition politique*, Paris, Gallimard, 2005: «Nous en serions arrivés au point paradoxal où la réussite de l'individualisme serait telle qu'elle déboucherait sur la mise en question de ce que l'a rendu possible: l'existence de principes transcendants à chacun, déposés dans une instance collective constitutive du politique comme tel – des lois donnant des droits et des devoirs, des institutions, un État».

Di fronte a questa sfida, la risposta del “sistema” è lungi dall’essere adeguata. La crescita verde che si realizza, sulla scia della farsa dello “sviluppo sostenibile”, rimane rinchiusa nell’impostura del *capitalismo verde* o ecocompatibile denunciata brillantemente da Naomi Klein<sup>5</sup>. Si tratta di un’operazione di *greenwashing* e una delle sue forme più ciniche e irresponsabili consiste, per esempio, nella concezione, produzione, promozione e vendita di pseudo automobili “pulite”, la cui unica intenzione è quella di estendere a ogni costo l’industria dell’automobile. Lo sviluppo sostenibile è proprio quello che, alla fine, permetterà di “inquinare meno per poter inquinare più a lungo”, come afferma Paul Ariès. Aggiunge poi Bernard Legros “e questo con la partecipazione entusiasta dei cittadini, di tutte le classi sociali: quadri, disoccupati, beneficiari di rendita, di salario minimo garantito e di sussidi, mano nella mano per salvare la biosfera e le generazioni future, bisognava pensarci!”. In Francia a partire dal 2004, l’*Educazione allo sviluppo sostenibile* (ESS) è parte integrante della formazione obbligatoria degli studenti per l’intera durata degli studi, dalla materna al liceo.

Questo lavaggio del cervello fatto ai bambini, organizzato dall’alto, presagisce l’insuccesso della scommessa sulla decrescita, ovvero sulle opportunità di costruire un futuro fatto di società autonome sostenibili. Per capire questa situazione e tentare di porvi rimedio conviene forse partire dal paradosso del diritto all’educazione estesa a tutti nelle società moderne, tornare ai fondamenti della costruzione dei cittadini al fine di resistere meglio alla sua corruzione e cercare infine di realizzare il sogno fallito dell’Illuminismo: l’emancipazione degli uomini.

## **I. Il paradosso del diritto all’educazione estesa a tutti**

La società di crescita, oggi universale (la mondializzazione-globalizzazione non designa nient’altro) si produce e riproduce attraverso un processo di costruzione dei soggetti che, dalla rivoluzione dei tempi moderni, passa in modo particolare attraverso un’istituzione che deve istruire e/o educare: la scuola (nel senso lato del termine, dalla materna all’università).

L’educazione-istruzione, dal momento della sua istituzionalizzazione, è stata rivendicata come diritto e proclamata come tale. Per gli Stati e i governi costituisce quindi un dovere. “Dopo il pane”, diceva già Danton, “l’educazione è il primo bisogno del popolo”.

In questa idea generosa e progressista possiamo vedere l’accesso al sapere per tutti, un’illustrazione della formula medievale *corruptio optimi quae sunt pessimi*<sup>6</sup> (Ciò che era ottimo, una volta corrotto, è pessimo) la preferita di Ivan Illich, tanto da essere il titolo della sua ultima opera<sup>7</sup>.

Uno degli effetti collaterali dell’affermazione di un diritto all’educazione estesa a tutti attraverso un’istituzione, la scuola, è stato quello di occultare e alla fine distruggere tutte le altre forme di costruzione dei soggetti sociali. La scuola ha, di fatto o di diritto, monopolizzato la divulgazione del sapere, rendendo invisibile ed eliminando qualsiasi alternativa. Allo stesso tempo, essa permetteva l’intrusione di una forma perversa di manipolazione dei bambini e dei giovani nell’extrascolastico.

Ora, ogni società (è il caso in particolare delle società occidentali prima dell’avvento della modernità e delle società non occidentali) possiede modi di fabbricazione, più o meno formalizzati, dei loro membri. Fino a

---

<sup>5</sup> N. Klein, *Shock economy. L’ascesa del capitalismo dei disastri*, Milano, BUR Biblioteca Universale Rizzoli, 2008.

<sup>6</sup> La troviamo anche in Aristotele, S. Tommaso d’Aquino e Shakespeare.

<sup>7</sup> I. Illich, *Pervertimento del Cristianesimo. Conversazioni con David Cayley su Vangelo, Chiesa, modernità*, Macerata, Quodlibet, 2008.

poco tempo fa, in Africa esisteva ancora quella che chiamiamo iniziazione. Si trattava di un'istituzione con lo scopo di trasmettere i saperi e le abilità (miti, credenze, tecniche) necessari per permettere ai giovani di arrangiarsi da soli e di farsi carico del funzionamento della società, assumendo la loro identità. Presso i Senufo, per esempio, (ma esistono sistemi simili nella maggior parte delle etnie), il *Mporo*, si svolgeva su tre cicli di sette anni, assicurando i diversi gradi di una formazione completa.

Di fianco a questo sistema formale, coesisteva la trasmissione del sapere tecnico e dell'educazione ristretta (filastrocche sulle genealogie individuali per esempio) all'interno della famiglia e del clan, completando la costruzione della persona. Ho potuto vederne ancora il funzionamento presso i fabbri Soninké di Kaedi. Fin dall'età di quattro anni, il giovane Soninké partecipa al lavoro di forgia assistito dal padre e dai fratelli. Le feste di famiglia e le riunioni con gli interventi dei cantastorie dei fabbri moltiplicano le occasioni per far capire a tutti chi è.

Si può dunque dire, indipendentemente dal giudizio che se ne può avere, che la formazione-istruzione/educazione estesa a tutti è sempre esistita in tutte le società. Il diritto all'istruzione reclamato oggi, è il diritto alla scuola laica (altrove spesso obbligatoria), ovvero un'istituzione specifica dell'Occidente. Ora, al di fuori di qualsiasi crisi e corruzione, questo modo di educazione è un potente veicolo di occidentalizzazione del mondo. Una delle prime cose che i colonizzatori facevano era quella di creare delle scuole per colonizzare l'immaginario delle élite; la famosa "scuola degli ostaggi" di Saint Louis in Senegal è l'esempio più celebre. La maggior parte degli intellettuali africani lo riconoscono: le radici si perdono lungo il cammino della scuola.

## II. Come si fa l'educazione?

Nel processo di costruzione del "cittadino" moderno, la scuola occupa soltanto una piccola parte dello spazio di fianco alla famiglia e all'ambiente da un lato, al contesto sociale dall'altro. Quella che possiamo chiamare la scuola della vita ha sempre occupato e occupa tuttora un posto importante a fianco della vita della scuola, anche se questa parte costituisce ormai un punto cieco.

La scuola della vita assume forme molto diverse a seconda dei luoghi e delle epoche: può essere la scuola della strada che per le classi laboriose del XIX secolo (e ancora oggi in certe periferie) poteva costituire l'anticamera delle classi pericolose, addirittura la scuola del crimine; può essere l'apprendimento della lettura nelle famiglie borghesi che può arrivare fino all'abbondante lavaggio del cervello subito dal giovane Stuart Mill. Questa istruzione delle famiglie agiate, la maggior parte delle volte complementare (lezioni private), ritrova un'importanza non trascurabile nel contesto della crisi dell'insegnamento primario (leggere, scrivere, contare). Poteva essere anche l'apprendimento di un mestiere dai genitori o presso gli artigiani dei dintorni.

Per gli antichi, la formazione dei cittadini, la *paideia*, la sua iscrizione come membro della città, passava innanzitutto dalla sua *edificazione*. Si trattava di disciplinare l'*ubris* (l'eccesso), domare le passioni tristi e canalizzare le energie nel senso dell'armonia e della bellezza. È per questo che Platone dichiara che anche i muri della città educano il cittadino. Ma, nel nostro mondo, a cosa possono educare mai i muri delle nostre città e delle nostre periferie? Possono forse formare persone diverse da consumatori e utenti frustrati (nella migliore delle ipotesi) o da gente selvatica e ribelle (nella peggiore)? Di solito, un'urbanistica trasandata e senza anima, una pubblicità aggressiva e onnipresente non contribuiscono a formare eroi per

le Termopili, né personalità forti e indipendenti capaci di resistere all'aggressione mediatica e all'invasione della propaganda politica che ne è diventata il sotto prodotto. Sono invece favoriti, oltre che la frenesia consumatrice, lo scatenamento della violenza, la sete di potere, di ricchezza, il risentimento e il desiderio di vendetta<sup>8</sup>.

I genitori, oggi, hanno ampiamente abdicato, per buone e cattive ragioni, al loro ruolo di educatori confidando nella scuola e ancor più nella televisione. Nucleare o monoparentale, ricomposta o divisa, la famiglia non è più il luogo adeguato per la trasmissione di un'eredità culturale, ancor meno per un rinnovamento. Effettivamente, da un po' di tempo i giovani francesi, come i belgi, passano più tempo davanti alla tv che non sui banchi di scuola. I bambini stanno a scuola circa 20-30 ore la settimana per 30 settimane, mentre rimangono davanti alla tv circa 60-70 ore per 52 settimane. Il vuoto lasciato dai genitori e che la scuola non riempie, è occupato dalla pubblicità. Sponsorizzate dai grandi marchi che pagano le forniture scolastiche, alcune scuole americane offrono in cambio la trasmissione di programmi e di pubblicità all'interno degli ambienti scolastici. È la storia edificante di *Channel One*, rete di *soft news* destinate al liceo e presentate da Benjamin Barber: "È stata sviluppata da Whittle Comunnications che offriva materiale di telecomunicazione gratuito (soltanto in prestito o in affitto) in cambio dell'accesso alle aule dei licei per nove minuti di info-spettacoli *soft* infarciti da tre minuti di pubblicità nuda e cruda. Le scuole che hanno accettato questo patto con il diavolo (oltre 12.000 licei per un totale di 8 milioni di studenti nella maggior parte degli Stati Americani) erano essenzialmente istituti scolastici poveri dei centri città, quelli che meno potevano permettersi di sprecare preziosi minuti di ore scolastiche ascoltando pubblicità o di rafforzare l'eccessiva saturazione commerciale di bambini già completamente immersi nei media commerciali fuori dalla scuola<sup>9</sup>". È un vero e proprio programma di lobotomizzazione dei cervelli e di colonizzazione dell'immaginario, illustrato dalle tristemente celebri dichiarazioni di Patrick Le Lay<sup>10</sup>.

In queste condizioni la scuola, intesa come modo di formazione del soggetto, si trova davanti a un dilemma: preparare il giovane alla società così com'è (della crescita), oppure alla società così come dovrebbe essere (della decrescita) cercando di formare cittadini capaci di resistere alla sovversione del consumerismo. "Per esagerare", scrive Bernard Legros che ne è ben consapevole, "bisogna forse rendere lo studente un futuro disoccupato intelligente e rivoluzionario oppure un futuro produttore-consumatore alienato, uno «schiavo civilizzato» come diceva Max Stirner? Come può lo studente adattarsi alla società utilizzando e sviluppando le proprie competenze e conoscenze per superare o sovvertire l'ordine economico e sociale attuale, almeno nei suoi aspetti più deleteri?". E per citare la filosofa Charlotte Nordmann, "l'istituzione scolastica è *indissolubilmente* fattore di sottomissione all'ordine sociale e potenzialmente emancipatrice<sup>11</sup>". Tuttavia, l'esercizio di equilibrista richiesto dall'insegnante non è facile. Nel tentativo di formare dei lavoratori "utilizzabili", l'insegnamento rischia di trasformarsi in un rituale iniziatico alla religione dell'economia, della

<sup>8</sup> D. R. Dufour, *Le Divin Marché. La révolution culturelle libérale*, Denoël, 2007, in particolare il capitolo VI « Le rapport au savoir ».

<sup>9</sup> B. Benjamin, *Consumati. Da cittadini a clienti*, Torino, Einaudi, 2010.

<sup>10</sup> «Esistono diversi modi di parlare di televisione. Ma in una prospettiva "business", dobbiamo essere realisti: alla base, il mestiere di TF1, è quello di aiutare Coca-Cola, per esempio, a vendere il suo prodotto. Ora, per far sì che un messaggio pubblicitario sia percepito, occorre che il cervello del telespettatore si disponga. I nostri programmi hanno la vocazione di renderlo disponibili: vale a dire, distrarlo, farlo rilassare per prepararlo tra due messaggi. Quello che vendiamo a Coca-Cola è tempo di cervello umano disponibile», dichiarazione di Patrick Le Lay, ex-proprietario di TF1 nel libro *Dirigeants face au changement* citato da Patrick Viveret, *Ripensare la ricchezza. Dalla tirannia del PIL alle nuove forme di economia sociale*, Milano, Terre di mezzo, 2005.

<sup>11</sup> C. Nordmann, *La fabrique de l'impuissance - 2. L'École, entre domination et émancipation*, Amsterdam, 2008, p. 22.

crescita e del consumo, confermando le virulente critiche di Ivan Illich<sup>12</sup>. “Le scuole”, osserva, “fanno parte di una società in cui una minoranza sta diventando così produttiva che bisogna formare la maggioranza a un consumo disciplinato<sup>13</sup>”.

La degenerazione della democrazia commerciale porta necessariamente alla corruzione dell'istituzione. Oggi, la scuola trasmette la religione della crescita, inculca la fede nel progresso. La missione ufficiale del sistema educativo, dalla materna all'università e alla formazione permanente, è di fabbricare degli ingranaggi ben lubrificati per una megamacchina delirante. E questo, senza parlare delle “*business school*” che costituiscono il modello e che da molto tempo si presentano senza complessi come le scuole della guerra economica. La scuola costituisce così un rituale iniziatico alla magia economica. È anche una propedeutica alla banalità del male. Una volta inculcato il feticismo del PIL, ne deriva come prova la famosa *parabola della torta*. Far lievitare la torta secondo l'opinione economica è il modo migliore per facilitarne la condivisione e dare più o meno soddisfazione a tutti, realizzando così il programma utilitaristico delle società moderne: massima felicità per il massimo numero di persone. “L'etica”, si interroga Jean-Pierre Dupuy, “ovvero il compito di suddividere equamente una torta senza verificare prima di tutto che non sia avvelenata, spetta soltanto alla giustizia distributiva?<sup>14</sup>”. La fuga perpetua in avanti, questa fuga dalla realtà, è il miglior metodo per non interrogarsi sulla composizione della torta e sugli ingredienti tossici che contiene. Il sistema globale di educazione-istruzione/formazione contemporaneo consiste in abili variazioni sull'arte della fuga. Chi adempierà, quindi, la missione di formare i cittadini? Anche questa è la strada della decrescita.

### III. Resistere all'Absurdistan

Dal momento che l'*edificazione* del consumatore moderno si riduce alla formattazione e alla manipolazione-attrattiva in una società dello spettacolo e dell'effimero che poggia sul divertimento, il primo compito di colui che ama la saggezza (philo-sophia), del pedagogo (padois-agein: letteralmente, il conduttore di bambini) che prende sul serio la propria missione di formare cittadini è quello di combattere questa formazione deformatrice. Di resistere all'impresa della formattazione del consumerismo e all'arte di ridurre le teste.

La faglia che introduce nelle società moderne la corruzione del progetto emancipatore dei Lumi per generare la “*deglobalizzazione*” fa sorgere la necessità della resistenza e il bisogno di alternativa. Oggi viviamo in un mondo che potremmo chiamare, su esempio di Illich, “Absurdistan”. L'educazione per formare dei resistenti è quindi allo stesso tempo necessaria e impossibile. Impossibile poiché per l'insegnante si tratta di formare il discente a due mondi incompatibili: quello che domina e per il quale la preparazione richiesta è un addestramento simile a una lobotomizzazione, e quello consigliabile che implica la capacità di giudicare e reagire. Si tratta di formare cittadini capaci di diventare granelli di sabbia che bloccheranno la megamacchina. Resistenza e alternativa possono e devono introdursi anche in seno all'istituzione in nome

<sup>12</sup> L'istituzionalizzazione dell'istruzione, seguendo Illich: «parte dall'idea che l'uomo, alla nascita, ha bisogno che gli si riveli questo mondo dove arriva, rivelazione che può essere trasmessa soltanto da catechisti riconosciuti, chiamati insegnanti, e questo finisce per prendere la forma inverosimile di quattro cicli di quattro anni: la scuola elementare, poi il ciclo medio, superiore e infine l'università. E cosa chiede l'universo moderno? Una presenza, il semplice fatto di essere là fisicamente esattamente come per la messa, abituandoci così a un'intensità di comportamento rituale di cui non trovo alcun precedente o equivalente in altre culture», I. Illich, *op.cit.*

<sup>13</sup> *Ibidem.*

<sup>14</sup> J.-P. Dupuy, *Retour de Tchernobyl. Journal d'un homme en colère*, Paris, Seuil, 2006.

della sua vocazione iniziale, difendersi e mantenersi in tutta la misura del possibile, rafforzando un progetto di uscita verso altri mondi possibili.

Tuttavia, la proclamazione della necessità di un'educazione rivoluzionaria non ne dà immediatamente il contenuto. Bisogna sempre ricominciare la decostruzione, pur tratteggiando delle ricostruzioni, anch'esse provvisorie. Resistenza e dissidenza devono fecondare i progetti alternativi denunciando gli iati tra le intenzioni e le pratiche, considerato l'imperialismo sempre attivo dei modelli dominanti. Sotto i progetti più sovversivi e più seducenti a parole, possono nascondersi realtà molto meno innovative. È così per alcuni progetti alternativi come quello dei villaggi Potemkine, uno scenario che maschera la miseria. È che si tratta innanzitutto di una rivoluzione culturale, e quindi infinitamente più difficile da realizzare rispetto a quelle politiche. Dato che siamo profondamente tossicodipendenti dalla società della crescita, l'educazione necessaria è simile a una cura di disintossicazione, a una vera e propria terapia. Sappiamo che Marcel Mauss vedeva nelle esperienze alternative o dissidenti (cooperative, mutue, sindacati) dei laboratori pedagogici per costruire "l'uomo nuovo" richiesto dall'altro mondo possibile. La gamma di questi luoghi di formazione dei cittadini oggi si è allargata con alcune ONG, con le Associazioni per il mantenimento di un'agricoltura paesana, con i Servizi di mutua assistenza, con le Reti di scambio reciproco dei saperi, ecc. Queste università *popolari* aspirano al seguente obiettivo: armare per resistere e decolonizzare l'immaginario<sup>15</sup>. Esse partecipano alla democrazia creativa di John Dewey che cerca di incorporare l'educazione nella pratica democratica<sup>16</sup>.

Il progetto per cui bisogna preparare le generazioni future è quello della costruzione di una società autonoma. Tuttavia, l'autonomia può essere intesa in modi diversi e solleva a sua volta dei problemi. Per non richiamare soltanto l'aspetto curativo e la lotta contro la tossicodipendenza del consumerismo, possiamo riprendere l'idea di Ivan Illich del tecno-digiuno e dell'*askesis*. "L'*askesis*", spiega, "è il termine arcaico per dire esercizio, allenamento, ripetizione. Direi che ciò di cui abbiamo bisogno oggi è una parola difficile da pronunciare: la virtù (...) per assicurarvi il cammino di una vita disciplinata, l'*askesis*, l'allenamento di se stessi, ha una certa importanza"<sup>17</sup>. Illich illustra così il "tecno-digiuno" ascetico: "Qualunque sia il vostro livello intellettuale o emozionale, uno dei modi più efficaci per convincervi che siete liberi è quello di vedere di cosa siete capaci di fare a meno". "A cosa possiamo rinunciare in questo mondo moderno, non per imbellire la nostra vita, ma per ricordarci quanto siamo attaccati al mondo così com'è e come potremmo però fare senza. Queste cose superflue sono ormai così diverse che è difficile dare loro una forma sociale: qualcuno rinuncerà a spedire la posta con il computer (ma non perché c'è qualcosa di male in questo, e nemmeno perché ha sempre detestato dover rispondere alla velocità delle mail), qualcun altro rinuncerà ad andare dal medico o, come una persona che conosco, a darsi da fare perché i figli prendano il diploma"<sup>18</sup>. Era anche la visione di Gandhi. Per lui, il pezzo forte della società autonoma era il *Nai taleem*, l'educazione pratica all'autonomia e non la cultura astratta occidentale. Si trattava di uno strumento della liberazione. Sappiamo che purtroppo Nehru scelse un'altra via. "Più l'India avanzava nella via del recupero dei "sovrasviluppati", osserva Majid

<sup>15</sup> Cfr. M. Rebault, in H. Amemiya et alii, *L'agriculture participative*, P.U. de Rennes, 2007.

<sup>16</sup> P. Chaniel, "Une foi commune: démocratie, don et éducation chez John Dewey", in *Revue du MAUSS*, n°28, secondo semestre 2006.

<sup>17</sup> I. Illich, *op. cit.*

<sup>18</sup> *Ibidem*.

Rahnema, “meno la povertà intesa come ricchezza relazionale e pienezza dell’essere in cerca della propria libertà, così come sperava Gandhi, aveva un fascino sulle élite”<sup>19</sup>.

La conversione richiesta per realizzare la trasformazione sociale necessaria e auspicabile suppone di creare un’attitudine d’accoglienza e di apertura a questo cambiamento. Questa educazione è indissolubilmente sapere e etica, resistenza e dissidenza.

La grande sfida consiste nel rompere i cerchi che sono anche catene, per uscire dal labirinto (caro a Castoriadis) dove siamo prigionieri. La società della decrescita, se la riteniamo possibile, decolonizzerebbe di sicuro il nostro immaginario, ma la decolonizzazione che provocherebbe è richiesta come preambolo per costruirla. Gli educatori stessi dovrebbero essere disintossicati per trasmettere un insegnamento non tossico. La rottura delle catene della droga sarà tanto più difficile quanto è l’interesse dei trafficanti (nella fattispecie la nebulosa delle aziende transnazionali e i poteri politici al loro servizio) a tenerci sotto schiavitù. Ci sono però tutte le possibilità per esservi spinti dallo choc salutare della necessità. Il progresso, la crescita, il consumo, non essendo più una scelta della coscienza, ma una droga a cui ci siamo tutti abituati e a cui è impossibile rinunciare volontariamente, una catastrofe “pratica” e il fallimento storico della civilizzazione fondata su loro stessi, possono da soli aiutarci ad aprire gli occhi degli adepti affascinati. Ma precisamente, una tale catastrofe e un tale fallimento, non stanno forse avendo luogo sotto i nostri occhi con la crisi ecologica e la crisi finanziaria ed economica?

---

<sup>19</sup> R.J. Majid Rahnema, *La potenza dei poveri*, Milano, Jaca Book, 2010.





# I bambini ci guardano

Pietro Barcellona

Professore ordinario di filosofia del diritto, Università di Catania

Qualche mese fa, in un editoriale sul *Corriere della Sera*, Ferruccio De Bortoli sottolineava con parole amare come dal dibattito pubblico non possa che derivare ai bambini e ai ragazzi un pessimo esempio del modo in cui si comportano gli adulti che hanno responsabilità pubbliche.

Il problema dei bambini nella nostra società è certamente di grandissimo rilievo, non a caso si susseguono iniziative pubbliche e private sui temi dell'infanzia e dell'adolescenza. Ma, se si sta formando una nuova retorica pedagogica sulla necessità di elaborare modelli educativi adatti alla nuova situazione sociale e ai nuovi mezzi di comunicazione, alle apparenze delle dichiarazioni di buoni propositi non seguono che raramente i fatti e non mi risulta che, salvo rare occasioni, si provi ad approfondire l'argomento della formazione dei piccoli abitanti del pianeta. Non si tratta, infatti, di stendere veli pietosi su ciò che i nostri media, televisione e stampa, raccontino e rappresentino della indecente esibizione di fatti e misfatti delle élites, ma di cercare di capire le ragioni per cui la società degli adulti è così profondamente malata da non riuscire a proporre alcun modello accettabile, alcuna meta ideale alle generazioni che verranno dopo di noi.

Si tratta, dunque, di capire perché questa società si alimenta di cinismo e perversione, di corruzione e ricatti, di ostentazione del potere e di malversazione dei più deboli, donne, bambini, extracomunitari, diversabili, omosessuali, ecc. Perché una società senza principi, in cui il concetto di responsabilità è privo di ogni significato, esprime in tutte le sue manifestazioni una vera e propria istigazione all'odio verso l'altro che non è una fotocopia di se stesso. Perché una società allo sbando, sotto ogni profilo, continua ad alimentare la ricerca di capri espiatori anziché guardare dentro se stessa per cercare di capire da dove origini questa vocazione distruttiva.

Alcuni anni or sono, la rivista psicoanalitica *Pubblic/Azione* dedicava un numero al tema dell'infanzia, cercando, con molti contributi, di scavare dentro le dinamiche psicologiche che spingono questa società a un vero e proprio attacco ai bambini. Già a metà del secolo scorso, Alice Miller, nel celebre libro *La persecuzione del bambino*, analizzando sia la pedagogia nera delle punizioni, sia la pedagogia bianca dell'eccesso di coccole e smorfie, aveva messo in evidenza come spesso gli adulti covino un sordo rancore verso i figli che mettono al mondo, costringendoli a corrispondere ai loro modelli piuttosto che lasciarli liberi di esprimere la propria creatività.

La sola strada che, infatti, consentirebbe di riproporre all'attenzione di tutti il problema dell'infanzia e del rapporto con le nuove generazioni è quella di cercare di capire le ragioni dei comportamenti della società adulta che anche inconsapevolmente produce danni ai bambini e agli adolescenti.

Lo psicoanalista Riccardo Romano, ad esempio, sottolineava, nel saggio di apertura della rivista, come sia in atto un processo di infantilizzazione della società, che manifesta allo stesso tempo un desiderio narcisistico degli adulti di restare bambini e, contemporaneamente, una forte invidia verso i piccoli che dovrebbero avere diritto alle cure e all'affetto che agli adulti sembrano negati. L'infantilizzazione si manifesta in varie forme: dalla fuga da ogni responsabilità per lasciare spazio senza freni ai desideri narcisistici del

godimento immediato all'imitazione persino ridicola dei comportamenti dei giovani figli adolescenti, fino alla simulazione di una specie di coetaneità senza scarti generazionali. Quante mamme accompagnando le figlie adolescenti alle discoteche, ne mimano le movenze e l'abbigliamento, il trucco e il taglio dei capelli? Quanti genitori maschi, assolutamente contrari all'idea di esercitare il ruolo di padri, si intromettono nei giochi elettronici dei figli, partecipando alle gare e alla competizione della realtà virtuale?

Una grande malattia affligge la società contemporanea: la paura di crescere, la paura di cambiare, associata all'idea che il tempo che passa avvicini alla morte, della quale nessuno vuole più sentir parlare. Mentre discutiamo ipocritamente del diritto alla dolce morte e alla procreazione individuale come espressione della libertà di ciascun essere umano, neghiamo brutalmente il diritto dei bambini ad essere considerati tali, a potersi esprimere in un loro spazio senza l'assillante presenza di assistenti, istruttori, intrattenitori e altre figure che limitino la loro fantasia creativa.

Le stanze dei bambini sono sommerse da giocattoli che rendono difficile persino muoversi. Il consumismo si manifesta fino alle estreme conseguenze del far consistere il maggior godimento nella stessa distruzione del giocattolo appena ricevuto in dono. Le feste dei bambini si svolgono ormai in locali pubblici e non sono di tombole e mercanti in fiera, ma di musica psichedelica. D'altra parte, chi non partecipa di questo universo devastato subisce l'esclusione dei compagni e diventa oggetto involontario di frasi sprezzanti e commenti umilianti. Si è persa, nelle feste dei bambini, la convivialità che prima caratterizzava le belle serate con le torte fatte in casa e con la presenza dei nonni che rappresentavano la continuità della famiglia.

Il massiccio svuotamento della vita dei bambini denota una disperata ricerca di un paradiso artificiale che consenta di evadere dalla routine quotidiana. Gli adulti non sono felici, questo è il punto da cui partire. Soffrono di un'invidia rancorosa verso un'impossibile nostalgia dell'infanzia che li affligge contemporaneamente alle fantasie di successo e di partecipazione ai vari festival che televisione e giornali propongono come mezzi per l'autoaffermazione.

Nel secolo scorso, quando un bambino manifestava disturbi nell'alimentazione o nel sonno o nell'applicazione allo studio o nella socializzazione o nell'elaborazione del linguaggio, i terapeuti chiedevano di parlare con i genitori e spesso suggerivano loro di provare qualche terapia personale per migliorare il rapporto con se stessi. Oggi le psicoterapie sono esplose in una miriade di indirizzi e correnti. Ciascuno pensa di avere la ricetta per tutto e non si fa nessun tentativo di mettere assieme i cocci dell'esperienza. Il risultato è una navigazione senza bussola, in cui scompaiono progressivamente tutti i punti di riferimento e le figure che riuscivano a rappresentare per i più giovani modelli da seguire.

A questo punto non si tratta di antichi moralismi bacchettoni, né tantomeno di ipotizzare uno Stato etico che assuma l'educazione dei bambini come proprio compito. L'appello di De Bortoli risuona un po' riduttivo in una situazione in cui i direttori dei giornali si accusano reciprocamente di dire il falso, i professori universitari commerciano esami e lauree, i politici sono dediti all'intralazzo. Nessuno si può salvare se non è capace di salvare se stesso. Non salveremo i bambini dallo "scandalo" degli adulti se non mettiamo radicalmente in discussione le nostre stesse vite.

Persino nel senso comune, è ormai dominante l'orientamento secondo cui solo le scienze sono in grado di dirci chi siamo e come viviamo. Sembra pacifico che ogni manifestazione, ogni pensiero umano siano il risultato di un gioco tra neuroni del cervello e input esterni. Vorrei tentare di indicare la possibilità di un sapere altro, non riconducibili agli assiomi della scienza, un sapere della natura e dell'amore.

In un bellissimo libro di alcuni anni fa, *Monoculture della mente*, Vandana Shiva descriveva puntualmente gli effetti devastanti della trasformazione agricola di campagne e boschi indiani derivanti dall'imposizione della monocultura del mais determinata dalla divisione internazionale del lavoro voluta dalle grandi multinazionali alimentari. I campi coltivati diventano progressivamente aridi e privi di ogni capacità di trattenere l'acqua delle piogge, il bosco si ritira sempre più e il sottobosco, senza gli umori della terra bagnata, tende a scomparire. Anche il clima subisce un mutamento. Ma qual che è più grave è che i bambini, abituati ad andare nel bosco a raccogliere verdure selvatiche e frutti spontanei, abituati alla differenziazione e alla molteplicità di ogni arbusto e di ogni filo d'erba, sono progressivamente diventati più poveri di linguaggio, meno capaci di discernimento e mentalmente più pigri. Alla monocultura del campo viene corrispondendo una monocultura della mente. Certo, si potrà dire che anche questo conferma la tendenziale corrispondenza fra interno ed esterno, solo che in questo caso l'esterno non è la natura, con i suoi tendenziali messaggi, a influire sulla mente dei bambini, ma l'organizzazione scientifica dell'economia e della produzione voluta dalla potenza del capitalismo internazionale. Il sapere della natura è un sapere che matura in un'esperienza reale del mondo esterno, la monocultura della mente dipende dalla devastazione del mondo esterno naturale e dalla circolarità autoreferenziale del rapporto fra scienza e capitale.

Vorrei fare un racconto diretto, che mi sembra esprimere in modo davvero forte cosa sia il sapere dell'amore. A cena con un mio amico psicoanalista discutevamo del problema dell'autismo che colpisce sempre più frequentemente i bambini. Sembra che si tratti di un problema organico, che non c'entra niente con la psiche, ma a un certo punto della conversazione la moglie del mio amico, che lavora come maestra d'asilo, cominciò a raccontare una storia apparentemente incredibile. Nella sua classe venne portato un bambino autistico che non dormiva mai e che gridava come un ossesso. Tutti erano disarmati di fronte a questo spettacolo terrificante di un grido quasi disumano e di occhi perduti nel nulla. A un certo punto la maestra si accostò al bambino e stringendogli la testa fra le mani lo coprì con il suo corpo. Improvvisamente l'urlo cessò e il bambino si addormentò. La scena si ripeté per diversi giorni. Il bambino cessò di piangere, cominciò a incrociare lo sguardo degli altri e a balbettare qualche parola. Un miracolo? O più semplicemente la prova che non c'è linguaggio senza affettività e che non c'è affetto senza oblatività disinteressata. Evidentemente nessuna scoperta dei neuroni della scrittura e nessun sapere che si affida alle tecniche meccanicamente riuscirà a trasformare in parole la disperazione di un bambino. Solo l'amore può riuscirci.

## **PARTE TERZA**

# Restituzione dei lavori di gruppo

Donatella Mauro

Tutor del Coordinamento Pedagogico Provinciale di Ferrara

Buon pomeriggio a tutti. Vorrei rivolgere un saluto particolare a tutte le educatrici che ci stanno seguendo dall'istituto M. Polo in videoconferenza che ringraziamo per il grande lavoro sul tema del seminario svolto in questi anni.

Riapriamo dunque i lavori, avviandoci verso l'ultima parte.

La giornata di oggi ha visto il lavoro dei gruppi nella mattinata, lavoro che ha messo in movimento pensieri, esperienze, problemi, idee.

Sentiremo oggi con piacere Laura Fruggeri e Paola Bastianoni delle Università di Parma e Ferrara, per poi dare la parola al dott. Alberto Faustini Direttore del quotidiano "La Nuova Ferrara", che coordinerà una tavola rotonda con amministratori e responsabili, che a diverso titolo si occupano di Servizi educativi per l'Infanzia, protagonisti fondamentali – come è stato spesso ribadito durante i lavori di queste giornate – per la realizzazione di un reale processo partecipativo.

## **Sul lavoro dei gruppi**

Questo intervento ha lo scopo di restituire la riflessione che è emersa dai gruppi di lavoro. Si tratta di un compito arduo, in quanto la ricchezza di idee e di pensieri è sicuramente difficile da sintetizzare. Procederò dunque per focus di interesse attraverso l'analisi delle riflessioni di conduttori e osservatori<sup>1</sup>, che ringrazio per la loro disponibilità. Era motivo di grande interesse rispetto al tema indagato, aprire un dibattito tra coordinatori, insegnanti e amministratori, sia per mettere in rilievo lo stato dell'arte dei servizi educativi rispetto al tema della partecipazione delle famiglie, sia – in modo particolare – per riflettere sul ruolo che il coordinatore gioca in quest'ambito, soprattutto alla luce delle riflessioni che sono emerse nella giornata di ieri, sia nelle relazioni del CPP, che degli illustri ospiti del pomeriggio.

## **Le tipologie degli otto gruppi**

### **1. Comitato di gestione, tra democrazia e burocrazia.**

- Il comitato di gestione è ancora attuale?
- Quali sono le funzioni, modalità?
- Quale il significato delle sue azioni?

### **2. Partecipazione, informazione, collaborazione, condivisione.**

- Che relazione esiste tra le tre dimensioni?
- Quando possiamo dire che la partecipazione è *piena e pienamente funzionante*?

---

<sup>1</sup> I conduttori: Ilaria Bosi, Cristina Fabbri, Cinzia Guandalini, Giorgio Maghini, Donatella Palchetti, Alessandra Rimondi, Alessandra Ruffoni, Piero Sacchetto. Gli osservatori: M. Pia Casarini, Livia Di Pilato, Donatella Forlenza, Aldo Manfredi, Ivana Pinardi, Serafino Rossini, Sara Savoretti, Pier Paolo Ughini. Un grazie speciale a tutti per la disponibilità e la collaborazione.

- Quali sono gli strumenti di informazione e comunicazione più diffusi nei servizi?
- Quale senso? Quale efficacia?

### 3. **Le politiche dei servizi educativi: ricerca di consenso o costruzione di socialità?**

- Il dialogo tra amministratori e coordinatori è stato costruttivo?
- In che misura la costruzione di socialità si intreccia e si collega all'esercizio di democrazia e al ruolo che gli operatori possono giocare?

#### **Dalle riflessioni dei coordinatori**

Ieri pomeriggio Serge Latouche, si domandava "Abbiamo perso il nostro futuro? Come si fa educazione oggi?" E affermava che la scuola occupa solo una parte nell'educazione dei bambini (il resto è determinato dall'ambiente sociale e dai media).

Ma cosa possiamo fare a scuola? O meglio, cosa possiamo fare nei servizi educativi per la prima infanzia, visto che accogliamo bambini nei loro primi anni di vita e le loro famiglie?

Crediamo che si possa fare tanto. Intanto, assumere una logica – come suggeriva ieri Pietro Barcellona - di *et et* (inteso *come metterci insieme*), anziché di *aut aut*, tra operatori, coordinatori e genitori. E ancora, superare l'atteggiamento critico (seppur tenendo conto di un *necessario esame di coscienza dei genitori*, di cui parlava Elena Pulcini), per diventare partner solidali nella costruzione di un progetto di vita dei bambini.

Dal lavoro dei gruppi emerge quindi un ottimismo verso il futuro che si aziona all'interno dei servizi educativi.

Gli insegnanti, i coordinatori, gli operatori cercano la positività del loro fare quotidiano. Si fa strada così l'idea che sia più che mai necessario dare ai genitori opportunità per stare dentro i processi, condividere gli elementi fondamentali che riguardano la formazione dei loro figli.

Per realizzare questo percorso si rende imprescindibile una continua attività di **formazione. Esperienze formative** che hanno dato vita ad esperienze di qualità, frutto dell'impegno degli operatori ma anche degli amministratori che credendo nei servizi diventano fautori di politiche di qualità.

Un sindaco di un Comune della provincia di Ferrara, in un gruppo ha parlato di "*necessità di disponibilità a farsi coinvolgere*", perché anche gli amministratori hanno bisogno di formazione. Solo in questo modo si può creare un circolo virtuoso tra tecnici e politici e "*tentare di educare scommettendo sulle contaminazioni delle passioni*" (Cfr. E. Pulcini).

Il sistema di una comunità educante si realizza attraverso la definizione dei ruoli, mandati istituzionali chiari, ma soprattutto con responsabilità, disponibilità e corresponsabilità tra i diversi soggetti coinvolti (dai tecnici ai politici).

È utile che nei servizi si rivisitino anche i vecchi strumenti di partecipazione alla luce dei nuovi bisogni, ricercando strumenti più informali, più vivi e attivi che restituiscano ai genitori un'immagine di genitorialità non solo come fatica ma come *passione gioiosa*.

Condividere un progetto educativo con i genitori significa negoziarne i contenuti e contribuirne insieme.

Il **ruolo del coordinatore** in questo processo si riassume in quello di *regista attivo, formatore* (in grado di ridefinire il presente rispetto a ciò che cambia, avviando un processo di contaminazione anche con altre

discipline), *colui che partecipa alla giusta distanza, promuove collaborazione, è sentinella e garante della condivisione dei valori.*

Importante è anche l'attenzione al linguaggio usato dai coordinatori e dagli educatori da curare come strumento comunicativo con il territorio, affinché non sia ermetico, criptico, pena il diventare vittime della pedagogia di sistema (in questo senso il coordinatore gioca un *ruolo anche politico*).

È necessario inoltre "sburocratizzare" **gli organi di gestione sociale**. Il comitato di gestione non è più quello di un tempo, non gestisce più nulla e i genitori si sentono esautorati, inoltre, vi è una confusione di termini *comitato di gestione, consulta, consiglio...* che necessita di maggiore chiarezza.

In alcuni territori, come quello ferrarese, il comitato di gestione (oggi *consiglio di partecipazione*), si è allargato anche a genitori e personale scolastico non eletto, e si sta ridefinendo come *un gruppo di genitori del nido o della scuola dell'infanzia* che si occupa e preoccupa della vita di quel servizio uscendo dalla logica - sempre più diffusa - del "*mio bambino*", "*la mia sezione*".

Più in generale, il coordinatore vi entra di diritto, oppure convoca, o ancora è invitato; vi sono pratiche diverse sulla sua composizione.

Aiutare i genitori a capire che è possibile fare esperienze di partecipazione, e realizzandole in concreto, forse acquistano la fiducia necessaria per portarle fuori, negli ordini di scuola successivi.

Sulle **politiche dei servizi educativi**. In che misura il coordinatore può essere utile agli amministratori? Come rendere più proficuo il rapporto tra coordinatori operatori ed amministratori?

Diversi amministratori nei gruppi hanno portato la loro esperienza di costruzione di una collaborazione che necessita di: *tempo*, per costruire il rapporto, *incontro di idee* (che possono coincidere e quando non coincidono?), un *ruolo del coordinatore come tessitore della rete*.

In alcune realtà, per avere più "mercato", è stato concesso troppo ai genitori; l'eccessiva necessità di consenso rischia di snaturare il senso dei servizi penalizzandone la valenza educativa. È importante non andare al di sotto di certi standard e per fare ciò è necessario mantenere la logica di una politica educativa in cui si senta vivo il senso di responsabilità specifico di ogni ruolo, la consapevolezza del processo e le sue implicazioni e proiezioni verso il futuro.

Dopo questa sintesi, dò la parola a Laura Fruggeri e Paola Bastianoni ringraziandole per il contributo prezioso che sapranno sicuramente dare alla nostra riflessione.





# Verso una genitorialità condivisa: l'incontro fra servizi e famiglie

Paola Bastianoni

Docente di psicologia dinamica e clinica, Università di Ferrara

In questo intervento, a partire dalla condivisione del costrutto di genitorialità, andremo a definire quali sono le modalità e i setting che possano sostenere servizi educativi e famiglie nell' articolato e complesso compito di costruire un contesto comunicativo efficace per la crescita congiunta e condivisa dei bambini che frequentano i servizi educativi, presentando un modello di supervisione/formazione integrato da noi ideato per supportare/sostenere gli operatori che si prendono cura professionalmente degli altri (Bastianoni, Taurino, 2009).

A premessa, è necessario porre l'attenzione su alcuni aspetti di profonda ambivalenza presenti nell'orientamento politico che spesso inducono gli operatori dei servizi educativi ad adottare sempre più pervasivamente procedure burocratizzate e formalizzate che minacciano quotidianamente l'orientamento relazionale e di attenzione alla persona facendo prevalere una "cultura dell'istituzione", a scapito di una "cultura della relazione".

Con *approccio istituzionale*, chiariamo, intendiamo quell'orientamento che favorisce negli operatori un atteggiamento difensivo connotato da un arroccamento nel ruolo professionale che consente di nascondersi dietro le procedure, i regolamenti e i mandati istituzionali evitando ancoraggi relazionali profondi. Gli operatori, in altre parole, tendono a diventare impiegati e/o burocrati.

Il punto di partenza della discussione che si intende approfondire in questo contesto ruota proprio attorno alla necessità che gli operatori vengano sostenuti e aiutati in appositi contesti formativi e di supervisione a prendere consapevolezza delle criticità insite nella inconsapevole interiorizzazione di modelli culturali dell'educazione di matrice istituzionale e possano essere aiutati/sostenuti/supportati a rinunciare alla deriva istituzionale/istituzionalizzante che sempre più pervade il sistema educativo per adottare consapevolmente modelli di intervento educativo di chiaro stampo relazionale.

Un orientamento relazionale richiede di considerare l'adultità e l'infanzia come ambiti di discorso strettamente interconnessi e interdipendenti, che non possono prescindere l'uno dall'altro, e la cui stretta interconnessione consente di annullare la dimensione diacronica che all'esterno vede due momenti della vita di una persona diversi e contrapposti, mentre nella dimensione interna l'eterocronia impone la convivenza tra dimensioni di sé diverse (infanzia, adultità, genitorialità) che laddove trovino un equilibrio interno consentono ad ognuna di queste dimensioni di funzionare al meglio.

Ma chi aiuta tali funzionamenti?

Il costrutto cardine di questo discorso è la genitorialità.

Se affrontiamo il tema della genitorialità a partire dalla descrizione di ciò che la caratterizza, si registra un notevole consenso nel ritenere che essa sia la risultante delle seguenti funzioni di cura che un adulto, sia esso genitore biologico o meno, rivolge a colui di cui si occupa: capacità dell'individuo di provvedere

all'altro, di conoscerne l'aspetto e il funzionamento corporeo e mentale in cambiamento, di esplorarne e conoscerne/riconoscerne le emozioni, di garantire protezione attraverso la costruzione di pattern interattivo-relazionali legati all'adeguatezza dell'accudimento e centrati sulla risposta al bisogno di protezione fisica e sicurezza, di entrare in risonanza affettiva con l'altro (senza esserne inglobato), di garantire regolazione (utilizzare i tempi della comunicazione, gli spazi e i contenuti della relazione), di dare dei limiti, una struttura di riferimento, un'impalcatura (format), di prevedere il raggiungimento di tappe evolutive dell'altro, di garantire una funzione transgenerazionale (Bastianoni, Taurino, 2007).

Tali diverse funzioni di cura si traducono in comportamenti verbali e non, gestualità ed espressioni affettive che rappresentano le modalità di attuazione della cura e che, non solo variano da persona a persona, ma registrano grandi variazioni anche nelle singole relazioni di cura che una persona stabilisce con figli diversi o con lo stesso figlio in tempi diversi.

Le manifestazioni delle relazioni di cura sono tra loro fortemente interrelate in quanto traggono fondamenta e origine dalle rappresentazioni interne delle primarie relazioni di cura, le relazioni genitoriali appunto, che ogni individuo sviluppa precocemente a partire dalla sua esperienza di figlio/a e che gli consentono, già alla fine del primo anno di vita, di possedere una rappresentazione interna di sé, dell'altro significativo/genitore/care-giver e della relazione che con l'altro si stabilisce sul contenuto e sulla qualità delle cure.

Questo primo nucleo rappresentazionale della relazione di cura coincide inevitabilmente con la rappresentazione della relazione genitoriale in quanto la cura è l'oggetto specifico della relazione primaria tra genitore e figlio.

In questo senso la genitorialità va intesa non solo come *manifestazione di atteggiamenti, comportamenti e sentimenti* di cura ma come una dimensione interna simbolica che si origina all'esordio della vita relazionale a partire dalla propria esperienza di figli e che si riattiva ripetutamente nell'arco della vita ogni qualvolta l'individuo è coinvolto in specifiche e rilevanti interazioni di cura: *da piccoli*, in interazione con le persone che si prendono cura di noi, *da adulti*, quando ci occupiamo di chi ha bisogno delle nostre cure, a prescindere dalla natura del legame biologico, *da anziani*, nei casi in cui la nostra condizione psicofisica ci impedisce di provvedere a noi stessi e la nostra stessa esistenza ed identità torna a dipendere dalla relazione di cura con l'altro.

Da queste considerazioni consegue che l'origine della genitorialità è preesistente all'atto di concepire, che ne è soltanto una, seppur fondamentale, ma non necessaria espressione (Fava Vizziello, 2003), ed è da ricondurre all'esperienza di figlio che accomuna ogni essere umano al di là della sua possibile esperienza generativa (Bastianoni, Taurino, De Donatis, 2008).

L'interiorizzazione e i vissuti relativi all'esperienza di cura e quindi all'esperienza della genitorialità, cominciano a strutturarsi in una fase precocissima della storia soggettiva.

Sulla base di tali argomentazioni risulta pertanto evidente che, data la complessità delle dinamiche che sostanziano lo scenario interno relativo a sé, all'altro e alla relazione, è necessario rilevare che nel vissuto genitoriale soggettivo intervengono complessi meccanismi rappresentazionali che mettono ogni individuo "curante" nelle condizioni di dover fare i conti:

- a. con il proprio personale modo di sentirsi e di rappresentarsi come figlio,
- b. di sentirsi e di rappresentarsi come genitore,
- c. di sentire e rappresentare le proprie figure genitoriali

- d. di sentire e rappresentare le diverse e articolate rappresentazioni di figlio: il figlio di fantasia, il figlio di immaginazione e quello percepito (Lebovici, 1988; Hoffman, 2005).
- e. di sentirsi e di rappresentarsi il proprio ruolo e le proprie funzioni

Fare i conti con questa complessità non è facile per gli operatori, come non lo è evitarne il confronto, in quanto la sovrastimolazione emotiva a cui è sottoposto chi ha contatti quotidiani con bambini e genitori riattiva vissuti connessi a conflitti interni, alle proprie storie familiari/relazionali precoci dense di significatività emozionale che rimette in moto, in maniera inconsapevole, la necessità di dare risposte ad interrogativi che non hanno ancora trovato una chiara formulazione razionale/esplicita. Questo lavoro, che comunque non può assolutamente essere negato- se non a costo di misconoscere dimensioni sempre e comunque molto attive nelle interazioni di tipo educativo, proponendo nel contempo un modello centrato sull'elisione dalla funzione educativa della dimensione emotiva, ed aderendo ad uno sterile, nonché pericoloso, modello istituzionale di relazione educativa fondata sul distanziamento dagli affetti- mette in evidenza che il tema aperto su una particolare situazione del bambino o della relazione tra bambino e genitore diviene molto spesso un pretesto/un imput per aprire uno spazio di parola sull'adulto/educatore e dell'adulto/educatore, fagocitando in tal modo il campo di riflessione ed elaborazione finalizzata all'intervento riservato al bambino, alle sue vere esigenze, alle sue complessità, ai suoi agiti da leggere in chiave simbolico-comunicativa. Con queste specifiche connotazioni, la supervisione, se da un lato amplifica il lavoro sull'adulto, dall'altro riduce al minimo il lavoro sul bambino, creando in termini dinamici, l'attivazione di processi collusivi con un modello istituzionale che distoglie lo sguardo dal bambino reale impedendo la costruzione di un'alleanza che consenta di orientare interpretazioni e letture (sia del supervisore, sia dell'equipe operativa) nella direzione di costruire azioni dalla reale valenza educativo-relazionale.

Sulla scorta di tali considerazioni è nata pertanto in noi, in modo molto forte, l'esigenza di ovviare a tale rischio collusivo, elaborando un modello che destrutturasse la rigida dicotomia centrata sulla contrapposizione tra *spazio di lavoro sui vissuti dell'adulto* come riduzione al silenzio della parola sul/del bambino, e viceversa, *spazio di lavoro sul caso* come evitamento del lavoro sui contenuti emozionali/relazionali dell'operatore. Il nostro modello, riconoscendo l'importanza della costruzione di una solida alleanza di lavoro non solo con l'equipe (intervenendo sui vissuti emozionali degli operatori) ma anche e soprattutto con il minore (lavorando sul caso nella sua complessità dinamica), ha come fondamento la necessità di strutturare due momenti di intervento strettamente interrelati: la formazione si configura, nelle linee generali, come spazio di esplicitazione e consapevolezza dei vissuti emotivi dell'operatore, dei suoi temi relazionali/familiari, nonché dei sistemi rappresentazionali impliciti che indirizzano/governano direttamente e/o indirettamente l'azione e l'intervento educativo, dei modelli culturali di relazione educativa, della continuità tra modello culturale di relazione educativa, interventi effettuati e risultati attesi/ottenuti.

La supervisione, ridefinendo e rinegoziando continuamente un'alleanza simbolica con il bambino reale di cui ci si occupa, si preoccupa invece, su un altro versante, di sostenere l'équipe nell'impegno costante a far funzionare dinamicamente l'intero sistema relazionale (relazione con i bambini, tra colleghi e con le famiglie dei bambini) garantendo un'indispensabile flessibilità ed elasticità organizzativa e strutturale, che sia in grado di garantire modificazioni organizzative e costanti adattamenti, necessari perché si possa sempre rispondere, in modo differenziato e personalizzato, ai costanti cambiamenti nei bisogni evolutivi specifici di ogni singolo bambino.

La ricorsiva e vigile integrazione tra il funzionamento del setting esterno (attraverso la supervisione) e il setting interno (tramite la formazione), permettono pertanto di monitorare e sostenere la realizzazione di un contesto interattivo che, favorendo l'esercizio di funzioni protettive, garantisca la stabilità relazionale dell'ambiente, affinché tale stabilità si configuri come "base sicura" orientata alla promozione di compiti evolutivi adeguati all'età e alla soggettività di ciascun bambino.

### **Uno stile educativo a matrice relazionale**

La ricorsiva e vigile integrazione tra il funzionamento del setting esterno (attraverso la supervisione) e il setting interno (tramite la formazione), permettono di monitorare e sostenere la realizzazione di uno stile educativo a matrice relazionale organizzato attorno all'esercizio di funzioni *genitoriali* protettive che accomunano tutti quei *caregiver* che non rinunciano alla valenza costruttiva di ogni relazione educativa significativa. Relazione che, innanzitutto, deve essere orientata a consentire al minore di riorganizzare interiormente un sentimento di fiducia nell'altro come pre-requisito indispensabile perché possa avvenire una sistematica ristrutturazione emotiva delle componenti del proprio passato che agiscono in senso disfunzionale sul Sé e sull'identità<sup>a</sup>.

Nel modello di formazione/supervisione integrata, la formazione si configura come uno specifico setting in cui il lavoro interpretativo-espressivo e supportivo (Luborsky, 1984) del formatore, deve focalizzare il baricentro dell'analisi clinica su due livelli collegati:

- *l'analisi dei processi collusivi* in atto (Carli, 2000; Carli, Paniccchia, 1999) nel contesto educativo;
- *l'analisi delle dinamiche intrapsichiche* dell'operatore in relazione alle situazioni interattive, con particolare riferimento all'utilizzo dei meccanismi di difesa.

### **Il lavoro sugli agiti collusivi**

Per comprendere che cosa si intenda per analisi dei processi collusivi è necessario premettere che quando gli individui esperiscono un medesimo ambiente essi attivano un duplice sistema di categorizzazione del contesto: una categorizzazione razionale operativa (rappresentazione cosciente) e una categorizzazione emozionale attraverso l'attribuzione al contesto stesso di significati polisemici, inconsci, fondati su codici affettivi (Matte Blanco, 1975; Fornari, 1976).

Quest'ultimo processo di categorizzazione fa sì che tra gli individui in interazione si verifichi un accordo implicito che porta a una comune simbolizzazione affettiva del contesto condiviso: la collusione (Carli, Paniccchia, 2000). La collusione è il tramite emozionale che fonda e organizza la relazione in un medesimo contesto grazie alle emozioni condivise. La collusione – se non è «pensata», interpretata, riconosciuta – si trasforma in agito emozionale collusivo.

### **Lo spazio dell'esplicitazione e della consapevolezza**

La formazione si pone come strumento «diagnostico» dei processi collusivi in atto, in grado di aprire uno spazio di narrazione sugli agiti collusivi degli operatori, giocati nella relazione con i bambini e con i loro familiari che partecipano alle interazioni. È lo spazio del pensiero, dell'interpretazione, della restituzione e della riflessione su modelli di intervento per riparare agiti collusivi disfunzionali. È lo spazio dell'analisi dei modelli culturali condivisi (esiti dei processi collusivi) come prodotti socio-cognitivo-emotivi che

rappresentano le differenti modalità con le quali gli individui simbolizzano emozionalmente il contesto condiviso. La formazione, pertanto, focalizza l'attenzione sull'esplicitazione dei sistemi rappresentazionali impliciti che indirizzano – direttamente e/o indirettamente – gli interventi educativi, consentendo di indagare la capacità dei modelli culturali degli operatori (modello di relazione, di relazione educativa, di funzione educativa, ecc.) di incidere e direzionare le azioni educative.

### **L'attenzione agli ancoraggi motivazionali**

La formazione consente di produrre interpretazioni sugli impliciti alla base degli interventi, consentendo la comprensione e la restituzione all'equipe degli ancoraggi motivazionali identificabili alla base delle azioni, dei comportamenti e degli agiti rivolti ai bambini. Potremmo definire ancoraggio motivazionale quell'insieme di credenze sia esplicite, ma soprattutto implicite, alle quali l'educatore fa riferimento nella giustificazione del suo operato.

Un ancoraggio che frequentemente è possibile rilevare e osservare, è quello relativo al ruolo «normativo/istituzionale» inteso, principalmente, nel suo mandato normativo e normativizzante. Ciò implica, per l'educatore, l'idea che ciò che compete principalmente al suo impegno sia stabilire con i bambini delle regole, farle rispettare e richiedere ragione dell'assenza di rispetto o della loro trasgressione attraverso un attivo ed esplicito sistema punitivo.

Il lavoro sugli ancoraggi consente di rendere espliciti i sistemi che motivano l'azione. Per fare un'esemplificazione, il lavoro sugli ancoraggi motivazionali potrebbe svelare la continuità tra ancoraggio al ruolo professionale di tipo normativo-istituzionale che rimanda a un modello culturale di tipo istituzionalizzante il quale, a sua volta, orienta interventi normativizzanti, centrati principalmente sul sistema regole/punizioni come organizzatore della relazione.

Allo stesso modo la formazione deve soffermare l'attenzione anche sui modelli culturali che orientano i sistemi di alleanza messi in atto dagli educatori, non solo nel loro risvolto pratico operativo ma soprattutto nella loro dimensione simbolico-affettiva (ad esempio alleanza simbolica che l'educatore stabilisce con una specifica parte del bambino: la parte ben funzionante piuttosto che quella in difficoltà).

### **La competenza nell'analisi della «domanda»**

Strettamente collegato a tale aspetto è il supporto offerto dal formatore al gruppo rispetto all'acquisizione di una specifica metodologia: l'analisi della domanda (Codispoti, 2008). Ogni aspetto significativo che contraddistingue la relazione educativa, necessita infatti di una specifica competenza, da parte dell'operatore, di leggere ed interpretare i processi in atto nella relazione educativa stessa, attraverso lo strumento dell'analisi della domanda, che si configura come una dimensione metodologica, che non solo può facilitare l'instaurazione di una relazione e, ma che può mettere l'operatore stesso nelle condizioni di riflettere sulle esigenze dell'altro, monitorando l'attivazione dei propri vissuti legati alla contingenza relazionale. L'analisi della domanda consiste nell'introduzione della riflessione sul contesto nei suoi aspetti relazionali (Codispoti, 2008) favorendo nell'educatore un atteggiamento mentale che consenta di acquisire uno spazio necessario a considerare le diverse e possibili strategie di intervento da mettere in atto per orientare il comportamento sulla base della consapevolezza delle implicazioni insite in ogni esperienza.

### **Le dinamiche intrapsichiche dell'educatore**

Il secondo livello di analisi della formazione è inerente al lavoro sui processi intrapsichici degli educatori poiché la relazione con bambini attiva negli educatori vissuti emotivi che vengono agiti nel corso dell'interazione.

### **La «sovra-stimolazione» emotiva degli educatori**

La complessità delle dinamiche in atto nella relazione educativa, consente di rilevare che, all'interno del contesto relazionale, gli educatori non sono (e non devono considerarsi) «immuni» dall'attivazione di emozioni e vissuti soggettivi i cui ancoraggi sono da ricercarsi nella propria storia/esperienza relazionale/familiare precoce. Questa consapevolezza permette di focalizzare l'attenzione pertanto sulla considerazione che la «sovra-stimolazione» emotiva a cui gli educatori sono sottoposti permette nel contempo l'attivazione di specifiche dinamiche inerenti il Sé.

È importante osservare che l'educatore è, in prima istanza, un professionista dell'educazione, questo vuol dire che la relazione educativa attiva dimensione del Sé educatore caratterizzato dall'ancoraggio alle funzioni e al ruolo.

Su un secondo piano l'educatore nell'interazione con il minore può impattare con delle parti di Sé bambino, attivate dal minore preso in carico.

Infine l'educatore, svolgendo funzioni genitoriali, deve anche fare i conti con la rappresentazione delle figure genitoriali interiorizzate, in quanto la relazione educativa attiva anche il Sé genitore simbolico.

### **Il disinnescamento dei meccanismi difensivi**

Se l'integrazione, intesa come equilibrio dinamico tra le diverse parti del Sé, co-presenti nelle interazioni con i minori, non è realizzata, gli sbilanciamenti dinamici sull'uno o sull'altra delle dimensioni indicate, determina agiti legati all'entrata in gioco di meccanismi difensivi inconsci, primitivi ed espulsivi, al punto che i carichi emotivi insopportabili finiscono con l'essere evacuati nella mente di qualcun altro (Freud, 1936; Segal, 1964, 1973), generando identificazioni proiettive, collusioni, reificazione proiettiva del proprio conflitto sull'altro, conversione del conflitto intrapsichico in conflitto interpersonale (Menzies, 1984; per esemplificazioni pratiche su tale livello di analisi cfr. Bastianoni, Taurino, 2007).

La formazione clinica impegna in un processo di analisi di oggetti diversi, che si collocano su differenti livelli e che contengono angosce e conseguenti difese inconsce. Le angosce inconsce chiedono di essere riconosciute ed elaborate per evitare di produrre agiti collusivi disfunzionali. Ne deriva di conseguenza, collegando i primi due livelli di analisi, che è proprio l'intreccio di nuclei rappresentazionali e di vissuti emotivi/emozionali implicati che vanno considerati per monitorare e favorire l'utilizzo consapevole, da parte degli educatori, di modelli culturali centrati su orientamenti relazionali e non istituzionali/istituzionalizzanti.

### **L'elaborazione di strategie incentrate sul minore**

Nel modello di formazione/supervisione integrata, la supervisione rappresenta un livello di azione clinico-terapeutica in cui le energie del gruppo vengono canalizzate sull'apertura di spazi di riflessione orientati a elaborare strategie di intervento centrate su una forte alleanza con il minore. L'obiettivo diviene quello di tradurre i livelli di consapevolezza raggiunta nel corso della supervisione, in situazioni interattive dalla forte valenza educativa su base relazionale.

Il supervisore, trovando il suo campo d'azione depurato dagli invischiamenti determinati dai vissuti interni degli operatori propone/impone un'uscita dalla collusione del «non vedere l'altro» costruendo le premesse sia per un richiamo alla responsabilità educativa e all'impegno nell'alleanza emotiva con l'altro, sia per l'assunzione di una prospettiva processuale che sia in grado di creare discontinuità con le strutture e i modelli relazionali disfunzionali interiorizzati dal bambino e che vanno riconosciuti nella logica di una loro trasformazione.

Il supervisore aiuta l'educatore a prevedere il raggiungimento di tappe evolutive del bambino (funzione predittiva della funzione genitoriale simbolica); a favorire la costruzione di schemi dell'«essere con» (funzione rappresentativa della genitorialità simbolica); a dare un contenuto pensabile alle percezioni e alle sensazioni che all'inizio sono prive di spessore psichico (funzione significante della genitorialità simbolica); infine a costruire una storia condivisa in cui il bambino stesso possa sentirsi parte attiva inclusa e dinamicamente proiettata nella continuità tra tempi e contesti della sua vita.

## Bibliografia

- Bastianoni P., Taurino A. (2007), *Un metodo integrato di formazione e supervisione alle nuove genitorialità*, in Bastianoni P., Taurino A. (a cura di), *Famiglia e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*, Milano, Unicopli
- Bastianoni P., Taurino A. (2008a), *La relazione educativa in comunità per minori: dalle disfunzionalità familiari alla terapeutività degli interventi*, in Codisposti O., Bastianoni P., Taurino A., *Dinamiche relazionali e interventi clinici. Teorie, metodi e contesti*, Roma, Carocci.
- Bastianoni P., Taurino A. (2008b), *Nuove forme nelle relazioni di cura: affidi, adozioni, comunità*, in Bastianoni P., Taurino A., De Donatis S., *Scenari familiari in trasformazione*, Roma, Aracne.
- Bastianoni P., Taurino A. (2009), *Percorsi e modelli di formazione e supervisione nelle comunità per minori. La dimensione clinico-dinamica e relazionale degli interventi*, Roma, Carocci.
- Carli R., Paniccchia R. M. (1999), *Psicologia della formazione*, Bologna, il Mulino.
- Carli R., Paniccchia R. M. (2002), *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*, Milano, FrancoAngeli.
- Codisposti O., (2008) *L'analisi della domanda nella consultazione psicologica*, in Codisposti O., Bastianoni P., Taurino A., *Dinamiche relazionali e interventi clinici: teorie, contesti e strumenti*, Roma, Carocci.
- Fava Vizziello G. M. (2003), *Psicopatologia dello sviluppo*, Bologna, il Mulino.
- Fonagy P., Target M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Cortina.
- Fornari F. (1979), *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio*, Torino, Boringhieri.
- Matte Blanco I. (1981), *L'inconscio come insiemini infiniti. Saggio sulla bi-logica*, Torino, Einaudi.





# Scuola e famiglia: una rete di agenzie interdipendenti

Laura Fruggeri

Psicologa e psicoterapeuta – Docente di Psicologia sociale e di Psicodinamica delle relazioni familiari, Università di Parma

## **L'ecologia dello sviluppo**

La ricerca in psicologia dell'età evolutiva documenta come i bambini crescano in ambienti complessi (Bronfenbrenner, 1979), siano capaci di affrontare situazioni sociali complesse fin da piccoli (Stern, 1985), e partecipino attivamente a relazioni triangolari (Fivaz-Depeursinge-Corboz-Warnery, 1999). Grazie agli studi sviluppati secondo una prospettiva sistemica ed ecologica, possediamo molte descrizioni sul mondo interdipendente e relazionale dei bambini, su come la loro crescita sia connessa alla qualità delle relazioni con i genitori e con altre persone importanti, e su come si leghino attivamente alle varie persone che fanno parte della loro vita.

Prendendo in considerazione questo “contesto interconnesso dello sviluppo del bambino”, possiamo sottolineare anche che le famiglie non crescono i bambini in un vuoto, ma lo fanno come parte di una più rete sociale e interpersonale ampia composta da famiglie, scuole, gruppi, parenti, insegnanti, compagni, amici, professionisti, ecc. interconnessi tra loro.

È attraverso la partecipazione a questo sistema di interazioni che i bambini sviluppano il senso di sé, un'identità. È attraverso la partecipazione a questa complessa rete relazionale e istituzionale che essi costruiscono legami e sviluppano metodi di comprensione del mondo che li circonda.

Prendiamo la scuola, per esempio: possiamo dire che i bambini mentre imparano a leggere e a scrivere, confermano o cambiano anche la percezione di sé, si costruiscono un'immagine del mondo, confermano o cambiano il grado di importanza che le relazioni con gli altri rivestono nella loro vita.

Anche se la Psicologia dell'età evolutiva tradizionale considera ancora il rapporto diadico come un punto di riferimento fondamentale (per es. il rapporto tra madre e figlio, tra padre e figlio, tra genitori, tra insegnante e alunno, tra insegnante e famiglia, e così via), l'osservazione che il bambino compie del mondo da un punto di vista ecologico e sistemico mostra che la dimensione minima dei contesti sociali, interpersonali e relazionali non è mai diadica ma sempre triadica (Fruggeri, 2002a, Cigala et al., 2010).

Non importa cosa fanno o con quali situazioni si confrontano: i bambini, come tutti, sono sempre coinvolti in relazioni di relazioni. E secondo Bronfenbrenner (1979), un contesto relazionale è un contesto di sviluppo positivo per un bambino nella misura in cui anche il rapporto con gli altri contesti relazionali è positivo e ciò che succede in un contesto relazionale ha ripercussioni positive in ogni altro contesto importante per il bambino. In altre parole, il contesto in cui il bambino cresce è caratterizzato da un'*interdipendenza relazionale* (Fruggeri, 2005).

## **La nozione di interdipendenza relazionale**

Dalla recente ricerca in Psicologia sociale, Psicologia dell'età evolutiva e Teoria della comunicazione, possiamo mettere in luce due considerazioni utili per la definizione di *interdipendenza relazionale*:

- Le persone, quando interagiscono, non influenzano soltanto gli obiettivi, le esperienze, le preferenze, le opinioni e i comportamenti reciproci; influenzano anche la definizione di sé, delle loro relazioni, degli avvenimenti in cui sono coinvolti, del contesto più ampio di cui fanno parte e nel quale costruiscono legami e relazioni.
- Nei contesti triadici, come in tutti i contesti di interazione, l'interdipendenza è relazionale: la relazione tra due partner ha un effetto sulla relazione che ognuno di essi ha con gli altri.

Queste due considerazioni portano a importanti conseguenze teoriche. In considerazione della loro forma triadica e interconnessa, i contesti interpersonali sono caratterizzati da *interdipendenza relazionale*. Il significato della relazione tra due persone non dipende soltanto dalla negoziazione tra i partner direttamente coinvolti, ma anche dalla qualità della relazione e dalla negoziazione con gli altri. Viceversa, i significati che due partner negoziano attraverso le interazioni dirette avranno un certo tipo di ripercussione sulla relazione con gli altri direttamente o indirettamente coinvolti.

Può essere utile sottolineare che la nozione di *interdipendenza relazionale* è diversa da quella di *circularità* formulata all'interno della cibernetica di primo ordine.

Infatti, la nozione di *circularità* descrive come il comportamento di una persona che interagisce possa interessare qualcun altro. Quindi, per esempio, possiamo dire che il modo in cui un insegnante si comporta con un alunno interesserà il modo in cui l'alunno si comporterà con i suoi genitori, che, a sua volta, interesserà il modo in cui essi si comporteranno con l'insegnante. La nozione di *interdipendenza relazionale* invece, descrive come la relazione che due persone sviluppano interagendo, ha un effetto sul rapporto che ognuna di esse costruisce con altre persone a cui è connessa. Quindi, per esempio, possiamo dire che la relazione sviluppata tra insegnante e bambino interesserà in un qualche modo la relazione che il bambino avrà con i suoi genitori, che, a sua volta, interesserà la relazione che i genitori e l'insegnante svilupperanno, che di riflesso interesserà la relazione che insegnante e bambino manterranno o cambieranno.

In altre parole, la nozione di *circularità* si riferisce a un'influenza reciproca di *comportamenti e azioni*, la nozione di *interdipendenza relazionale* si riferisce alla reciproca influenza sulle *relazioni*.

Se ci spostiamo dalla prospettiva del bambino e assumiamo il punto di vista del professionista che lavora con i bambini in campo educativo e socio-psicologico, le suddette considerazioni consentono di tracciare la rete istituzionale e interpersonale interconnessa al cui interno operano i professionisti scolastici, e suggeriscono interessanti riflessioni.

## **Il contesto interconnesso degli interventi professionali**

Una volta collocati i professionisti al centro della scena, è possibile descriverli grossomodo con le stesse parole usate per descrivere il mondo dei bambini e delle loro famiglie.

Potremmo sottolineare infatti che i professionisti non aiutano (insegnano, sostengono, curano, controllano, consultano) i bambini in un vuoto, ma lo fanno in quanto parte di una più ampia rete interpersonale e sociale. Sono coinvolti in relazioni complesse persino quando non ne sono consapevoli, oppure persino quando lavorano in isolamento nei loro uffici o studi privati.

I professionisti lavorano in reti composte da famiglie, scuole, gruppi, genitori, insegnanti, colleghi, team, ecc interconnessi tra loro; reti in cui le persone costruiscono le identità, le relazioni e i mondi sociali. In altre parole, mentre i professionisti insegnano, curano, aiutano, sostengono, controllano e consultano, partecipano anche a un contesto di interazioni in cui le persone coinvolte sviluppano, mantengono o cambiano il senso di sé, degli altri, delle situazioni che devono affrontare, del mondo in cui vivono.

Davanti a contesti interconnessi come questi, la domanda che intendo sollevare è la seguente: “Fino a che punto i professionisti sono consapevoli della complessità del contesto in cui operano?”. Tale domanda è rilevante da un punto di vista metodologico perché i professionisti non programmano i loro interventi solo in base ai modelli teorici, ma anche in base all’idea che hanno del contesto relazionale di cui fanno parte, e in base all’idea dei potenziali effetti che le loro azioni possono avere sugli altri.

La domanda appena formulata, può essere ulteriormente articolata in altre domande più specifiche:

“Qual è la rappresentazione che i professionisti della scuola hanno del loro rapporto con le famiglie dei bambini e con gli altri contesti istituzionali significativi per questi ultimi?”

“Quale rappresentazione hanno del sistema professionale di cui fanno parte in relazione ai bambini e alle loro famiglie e ad altri contesti istituzionali e interpersonali?”

“Quali effetti pensano che abbiano i loro interventi sui bambini e sulle loro famiglie?”

Uno studio svolto con vari tipi di figure professionali che lavorano nel sistema educativo (insegnanti, operatori sociali, psicologi, pediatri, psichiatri) ha messo in rilievo diverse rappresentazioni, utili nel tentativo di rispondere alle domande precedentemente formulate (Ingrosso, 1997).

### **Le rappresentazioni del contesto degli interventi professionali**

1) Per quanto riguarda la rappresentazione che i professionisti della scuola hanno del loro rapporto con le famiglie e i sistemi significativi dei bambini, possiamo descrivere cinque diversi modelli (Fruggeri, 1998).

*Il modello del “bambino isolato”.* Il rapporto che il bambino ha con la propria famiglia o con altri contesti relazionali è ignorato o considerato irrilevante per l’intervento dei professionisti in un contesto scolastico. Ciò premesso, non sono mai poste domande sul mondo relazionale del bambino. Essi non riflettono sulle ripercussioni che il loro intervento può avere sul rapporto bambino-famiglia o su altri importanti rapporti impliciti e non si chiedono mai quali conseguenze possono avere tali ripercussioni sulla realizzazione dei loro interventi.

*Il modello della “convergenza parallela”.* Questo modello può essere descritto come segue: i professionisti che lavorano in contesti scolastici concepiscono se stessi e la famiglia del bambino come entità separate, ciascuna delle quali ha rapporti importanti e significativi con il bambino, seppur in ambiti distinti e non connessi. Come nel modello precedente, anche da questo punto di vista non è tenuto in considerazione il sistema interdipendente di rapporti e azioni di professionisti scolastici, bambini e famiglie.

*Il modello della collaborazione unilaterale.* Partendo dal presupposto che le famiglie sono importanti contesti relazionali per la crescita dei bambini, esse sono coinvolte nel processo di intervento come

“mezzo” per rendere più efficace l'intervento dei professionisti scolastici. Le famiglie sono considerate una risorsa dai professionisti, che tuttavia non si considerano una risorsa per la famiglia ma soltanto per il bambino, unico obiettivo dell'intervento. In questo modello viene presa in considerazione la connessione tra i diversi contesti interpersonali coinvolti nel processo di intervento, ma è una connessione lineare e non una connessione relazionale interdipendente: si ritiene che i comportamenti e le relazioni delle famiglie influiscano sull'intervento del professionista, ma non il contrario. In altre parole, da questo punto di vista, i professionisti riflettono sull'influenza che la relazione famiglia-bambino può avere sull'esito dell'intervento, ma non riflettono sulla ripercussione che il loro intervento può avere sulla relazione bambino-famiglia. Non si chiedono mai quali conseguenze possono avere tali ripercussioni nella realizzazione dell'intervento stesso.

*Il modello di sostituzione.* È l'opposto del modello precedente: le famiglie sono considerate la causa di tutti i problemi del bambino. Ciò premesso, la relazione bambino-famiglia è valutata come un elemento negativo nella vita del bambino ed è conseguentemente giudicata come un elemento da eliminare e da sostituire con la relazione tra bambino e sistema professionale. La relazione del bambino con i professionisti è enfatizzata e rafforzata a discapito della relazione con la propria famiglia, senza riflettere sulla conseguenza che tale frattura può avere sullo sviluppo del bambino.

*Il modello interdipendente co-evolutivo.* Da questa prospettiva, tutti gli eventi che si presentano nel contesto della relazione tra un professionista e un bambino attivano processi nel contesto della relazione tra questo ultimo e il proprio sistema significativo, processi che a loro volta influenzano l'evoluzione e l'esito dell'intervento portato avanti nel contesto di interazioni tra professionista e bambino. In questo modello, il professionista si interroga sul significato che l'intervento pianificato per un bambino può avere nel contesto della relazione tra bambino e famiglia. Tale interrogativo può condurre il professionista a pianificare un intervento non seguendo semplicemente il criterio di ciò che può essere utile e vantaggioso per il bambino, ma di ciò che può essere utile e vantaggioso per il bambino in quanto componente del sistema famiglia.

2) Per quanto riguarda la rappresentazione che il professionista scolastico ha dei bambini e delle loro famiglie, proponiamo due diverse prospettive: la *prospettiva noi/loro* contro la *prospettiva di sistema interdipendente*.

La *prospettiva noi/loro* guarda alla situazione di intervento solo dal punto di vista dei professionisti che concepiscono la relazione professionista-bambino come un'interazione faccia a faccia senza alcuna connessione con il contesto esterno in cui l'interazione ha luogo. I soggetti principali (professionisti e bambini) sono descritti in maniera astratta in quanto i familiari e le relazioni importanti non sono considerate rilevanti per la comprensione della situazione e la pianificazione dell'intervento.

Nella *prospettiva di sistema interdipendente* invece, il sistema professionale, i bambini e le famiglie sono viste come una rete interdipendente di vari soggetti (professionisti, utenti e sistemi significativi di questi ultimi) interrelati e interconnessi tra loro. I professionisti sono consapevoli di far parte di una rete così

complessa e considerano i familiari e le relazioni di tutti i soggetti coinvolti come elementi importanti allo scopo di dare un senso alla situazione e pianificare interventi adeguati.

3) Per quanto concerne gli effetti degli interventi condotti dai professionisti, esistono due diversi approcci: *l'approccio istruttivo* e *l'approccio costruzionista*.

*L'approccio istruttivo* è basato su un modello causale lineare e descrive gli interventi dei professionisti come azioni che possono per loro natura modificare o avere un effetto sui bambini. L'intervento è un'applicazione di tecniche, metodologie, teorie e procedure. Il professionista è un esperto che, implementando le sue conoscenze sui bambini, può influenzare la loro vita. Da questo punto di vista, i professionisti si comportano come se solo le loro azioni individuali avessero un effetto sulla situazione, come se la relazione generata dall'interazione con i bambini non avesse nessuna ripercussione sull'esito dei loro interventi.

*L'approccio costruttivista* invece enfatizza il processo di comunicazione inserito in qualsiasi intervento, un processo attraverso cui sono costruiti identità, relazioni, mondi sociali. Da questo punto di vista, la relazione generata dall'interazione con i bambini durante la realizzazione dell'intervento è considerata come un elemento avente importanti ripercussioni sull'esito dell'intervento. Inoltre, la relazione sviluppatasi tra professionisti, bambino e sistema significativo per questo ultimo (per es. la famiglia, ma non solo questo), è considerata come un elemento che contribuisce alla costruzione dell'intervento.

L'idea del contesto relazionale e l'idea degli effetti delle azioni dei professionisti possono essere indipendenti l'una dall'altra: per esempio, un professionista può essere sistemico e istruttivo. È il caso del professionista che enfatizza e valuta la relazione coinvolta nella situazione dell'intervento senza però considerare l'effetto che la relazione sviluppata in quel caso può avere sull'esito dell'intervento. Sempre più professionisti che lavorano in ambito educativo prendono in considerazione la rete di relazioni in cui i bambini sono coinvolti, ma questo non significa necessariamente che valutino anche i possibili effetti che la loro relazione specifica può avere sul processo di intervento. In altre parole, le relazioni possono essere considerate solo come un canale di comprensione e non come un elemento dinamico che contribuisce alla costruzione dell'intervento.

### **I due livelli di un intervento**

L'idea di costruzione sociale e quella di interdipendenza suggeriscono l'adozione di due livelli di analisi per comprendere il processo implicito in ogni intervento (Fruggeri, 1998; 2002b): il livello di *costruzione individuale* e il livello di *co-costruzione*.

Quando si descrive il *livello di costruzione individuale* implicato in un'interazione, ci si concentra sul modo in cui le persone prendono parte ai processi interattivi. Da questa prospettiva è possibile notare i modi in cui le persone interpretano i propri mondi compresi se stessi, gli altri e le situazioni che devono affrontare, e il modo in cui si comportano di conseguenza. Quando si descrive il livello individuale di costruzione, si sottolinea il modo in cui le persone partecipano alle interazioni, quindi si pone l'accento su sentimenti, significati, obiettivi e comportamenti. È possibile inoltre indicare il modo in cui i comportamenti sono connessi ai sentimenti, che sono connessi ai significati, che a loro volta sono connessi ai comportamenti, che sono connessi agli obiettivi.

Ma se da un lato i partecipanti all'interazione sono occupati in questi complessi processi strategici, simbolici e comportamentali, dall'altro danno inizio anche alla "danza" attraverso cui negoziano e co-costruiscono significati, identità, relazioni, ruoli e realtà sociali. Quando si descrive questo processo congiunto, mettiamo in evidenza il *livello di co-costruzione*. Da questa prospettiva non si sottolinea il modo in cui le singole persone partecipano all'interazione, ma ci si concentra piuttosto su cosa fanno insieme.

La distinzione tra il livello di interazione individuale e quello di co-costruzione è utile quando si distingue tra i diversi livelli di analisi di un qualsiasi processo di intervento (Fruggeri, 1998; 2002b).

A un primo livello (costruzione individuale) ci si concentra sul professionista, sui suoi pensieri, le sue intenzioni, le sue decisioni e il suo linguaggio. Avremmo potuto parlare di obiettivi, descrizioni, idee e modelli teorici o addirittura di pregiudizi, valori, ideologia e azioni. Nel livello di analisi di costruzione individuale facciamo attenzione al modo in cui tutti questi elementi si collegano gli uni agli altri in un modello che può essere definito come "il modo in cui il professionista partecipa all'interazione con l'utente". Il livello di analisi di costruzione individuale evidenzia la riflessività tra la cornice teorica, l'attribuzione di significato (descrizioni) e azioni. Infatti, è in base a un modello teorico che i professionisti descrivono la situazione così com'è, ed è in base a quello che descrivono e al loro modello teorico (o al loro atteggiamento filosofico) che prendono decisioni di fare questo o quello per aiutare, educare, socializzare la persona della quale si stanno occupando. È chiaro che i professionisti non sono gli unici a costruire e ad agire individualmente nella situazione. I soggetti di cui i professionisti si occupano sono impegnati nello stesso processo e hanno modelli teorici formali a cui fare riferimento, teorie implicite e ingenue in base a cui interpretano ciò che succede e agiscono. Rispondono agli interventi dei professionisti in base all'interpretazione di quello che fanno i professionisti, ovvero in base al loro modo di costruire la situazione, al fine di raggiungere i propri obiettivi (qualsiasi essi siano).

Mentre i professionisti e le persone di cui questi si occupano sono impegnati nella costruzione dei processi individuali, partecipano insieme anche a una danza cooperativa, a un'azione congiunta attraverso cui negoziano e co-costruiscono la loro identità, ciò che stanno facendo insieme e la situazione in cui sono coinvolti.

L'analisi di questo livello del processo di intervento non concerne né le idee, le azioni, gli obiettivi o le aspettative del professionista, né le idee, le azioni, gli obiettivi o le aspettative del soggetto destinatario del loro intervento. A questo livello, l'analisi implica una descrizione di interazioni, ovvero dell'azione congiunta di terapeuta e assistito e dei significati generati da essa.

### **La "doppia descrizione"**

La maggior parte delle volte, i professionisti scolastici assumono la prospettiva del livello di costruzione individuale al fine di prendere decisioni su quale senso possono trarre della situazione e su qual è la cosa più adatta da fare nella situazione. La maggior parte delle volte la prospettiva del livello individuale è sufficiente per guidare il professionista nella pianificazione degli interventi che si rivelano essere utili per i bambini e le loro famiglie. Non assumere la prospettiva del livello di co-costruzione per pianificare l'intervento, non significa però che i processi relazionali non siano attivi nella realizzazione dell'intervento. È soltanto una scelta di livello di analisi. Tuttavia, a volte può essere necessario analizzare la situazione ad un livello relazionale/costruttivo, può essere che ciò che succede nel contesto dell'intervento abbia

senso solo se si considerano i processi relazionali impliciti. Questi sono i casi in cui diventa utile una descrizione doppia (Bateson, 1979), cioè una descrizione della situazione su entrambi i livelli, individuale e relazionale/costruttivo (Fruggeri 1998). I due livelli di analisi descritti più sopra non si escludono a vicenda, ma sono complementari, dal momento che permettono di chiarire diversi tipi di elementi co-ricorrenti e co-contributivi alla costruzione dell'esito dell'intervento.

Rimanendo al livello individuale, al fine di individuare l'intervento più adatto, possono essere analizzate le dinamiche relazionali del bambino, le interazioni, i bisogni, i comportamenti, i sentimenti, le risorse, gli obiettivi, i desideri e qualsiasi altra cosa importante per la sua vita.

Assumendo la prospettiva del livello relazionale/costruttivo, si è invitati a riflettere sulle premesse e sulle azioni del professionista, e su come questi contribuisca a costruire la relazione con gli altri. Ma soprattutto si è invitati a riflettere sul significato che ogni singolo intervento ha all'interno del contesto relazionale del bambino.

Il metodo della descrizione doppia apre nuove prospettive: considerando sia il livello individuale che relazionale impliciti in un intervento, dovremmo essere capaci di vedere che i rischi e le resistenze non sono solo dei bambini o delle loro famiglie. Dovremmo essere in grado di vedere che essi sono radicati nelle relazioni.

### **Livelli diversi di competenza e responsabilità professionale**

I due livelli di analisi sopra descritti implicano due livelli diversi di competenza professionale.

Il livello di analisi individuale/strategico richiede una competenza che può essere definita *tecnica*, ovvero una competenza basata sulla conoscenza di tecniche, teorie e metodologie e sull'abilità di applicarle e usarle in connessione con le specifiche persone, situazioni, eventi, contesti con cui i professionisti devono confrontarsi.

Il livello di analisi relazionale/costruttivo, invece, richiede un tipo di competenza diverso: una competenza di secondo ordine che può essere definita *relazionale*, ovvero la capacità di riflettere sul significato che l'esercizio della competenza tecnica ha all'interno della relazione con il soggetto con cui si è in interazione e il suo sistema di significati.

La pratica di una competenza relazionale contribuisce alla costruzione di contesti interattivi all'interno dei quali i soggetti con i quali si interagisce trovano delle risposte ai propri bisogni.

La pratica di una competenza relazionale non è un'affermazione dell'abilità del professionista, contribuisce alla costruzione di situazioni interattive in cui i soggetti a cui professionalmente ci si rivolge possono sviluppare le proprie competenze.

La competenza relazionale non interviene *su* qualcuno ma *con* qualcuno.

I diversi livelli di competenza fin qui descritti implicano anche due diversi livelli di responsabilità: tecnica e relazionale.

Mentre la responsabilità tecnica obbliga i professionisti a una corretta applicazione di un modello di intervento, la responsabilità relazionale li costringe ad avere una comprensione costante del processo interattivo intrapreso con i soggetti con i quali ci sono in interazione. Proprio in ragione della loro responsabilità

relazionale, i professionisti sanno che il criterio per decidere se un'idea è valida, se un'opinione può essere accettata, se una proposta può essere rifiutata, non è esterno alla relazione con i soggetti a cui queste sono dirette.

### **Osservazioni conclusive**

I livelli di analisi relazionale e individuale del processo di intervento, le competenze relazionali e tecniche non si escludono a vicenda, ma costituiscono diversi punti di vista sul lavoro dei professionisti, e il metodo della doppia descrizione li include tutti.

### **Bibliografia**

- Bateson, G. (1978) The birth of a matrix or double bind and epistemology, in M. M. Berger (ed.) *Beyond the double bind*, New York, Brunner & Mazel, pp. 39-64.
- Bateson, G. (1979) *Mind and nature*. New York, Dutton.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Cigala, A., Fruggeri, L., Marozza, G., Venturelli, E. (2010) Entrare e uscire dalle interazioni: microtransizioni familiari osservate in contesti triadici, *Rivista di Studi Familiari*, n. 2.
- Fivaz-Depeursinge, E., Corboz-Warnert, A. (1999) *The primary triangle*. London, Karnac Books.
- Fruggeri, L. (1998) *Famiglie*. Roma, Carocci Editore.
- Fruggeri, L. (2002a) Genitorialità e funzione educativa in contesti triadici. In F. Emiliani (a cura di) *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma, Carocci, pp. 109-131.
- Fruggeri, L. (2002b) Different levels of analysis in the supervisory process. In D. Campbell and B. Mason (eds) *Perspectives on supervision*. London, Karnac Books, pp. 3-20.
- Fruggeri, L. (2005) Sviluppo individuale e contesti familiari. In P. Bastanoni, L. Fruggeri, *Processi di sviluppo e relazioni familiari*. Milano, Unicopli, pp. 109-183.
- Ingrosso, M. (ed.) (1997) *Reti di servizi e percorsi degli utenti in due sistemi socio-educativi*. Bologna, Regione Emilia-Romagna, Assessorato ai Servizi Sociali.
- Stern (1985) *The interpersonal world of the infant*. New York, Basic



# Senso e politiche dei servizi educativi per l'infanzia

## TAVOLA ROTONDA

Coordina **Alberto Faustini**, direttore *La Nuova Ferrara*

La centralità delle famiglie e del ruolo della politica segnano le cifre cardine di questa nostra riflessione. Questo seminario, infatti, ha visto intrecciarsi tre anime: una tecnico-scientifica, una culturale e una politica. Quella politica, in particolare, rappresenta una voce importante, in quanto chiama in causa il tema della cittadinanza, rispetto alla quale la politica ha il compito di indirizzare e fare sintesi. Di qui la centralità di una partecipazione attiva delle famiglie alla vita dei servizi come dimensione laboratoriale (in particolare la zona emiliana assume le sembianze di una sorta di *laboratorio nel laboratorio*) di confronto, di condivisione e di crescita della comunità. È dunque a partire da questa sintetica cornice che avvio i lavori della tavola rotonda e dò la parola al Sindaco di Ferrara.

**Tiziano Tagliani**, Sindaco di Ferrara

Questo convegno è il frutto di diversi anni di lavoro dei coordinatori pedagogici. Ciò che emerge dalle riflessioni di queste giornate è la stringente necessità di difendere la qualità dei servizi. Il tema del convegno e della tavola rotonda è, in quest'ottica particolarmente pregnante. Mi preme sottolineare in proposito due aspetti: uno relativo alla situazione contingente e ai suoi possibili risvolti e l'altro relativo alla qualità dei servizi e alla percezione che ne ha nella comunità.

Negli ultimi anni, abbiamo assistito all'incapacità del nostro welfare di dare una risposta alla cittadinanza rispetto alla cura e ai bisogni assistenziali dell'anziano, che ha generato quel macroscopico movimento di donne provenienti dall'est che, non di rado prive di una formazione specifica, hanno tuttavia riempito una falla di notevoli proporzioni del nostro sistema. A fronte di questo esito, la preoccupazione è che una simile situazione possa interessare anche altri segmenti della società. Viviamo in una stagione meno ricca del passato e il rischio che si profila è che l'urgenza delle contingenze socio-economiche spinga la domanda dei servizi per l'infanzia su un crinale rinunciatario e disinteressato alla qualità, in nome di un'efficientista e sommaria presa in carico del problema pur che sia, trasformando l'afflato educativo dei servizi in una mera questione di "parcheggio" per bambini.

L'altro elemento, strettamente connesso, e sul quale pare oltremodo necessario riflettere per dissipare il concretizzarsi di simili scenari, è la necessità di insistere sul significato dei servizi educativi. Esiste nei nostri servizi la volontà di dialogare con le famiglie per trasmettere loro il senso pedagogico delle scelte educative. La condivisione del significato, del valore profondo dei servizi è, infatti, l'elemento fondante per difenderne e preservarne la qualità. Di qui il valore della percezione della qualità che, se da un lato, viene considerata come naturale da parte di coloro che l'hanno vissuta dentro ai servizi, dall'altro manca in larga misura nella nostra società. Si rende necessario condividere con le famiglie e con la comunità tutta il senso profondo dei servizi, perché tale operazione serve alle amministrazioni per poter investire nella stessa misura e, conseguentemente, in una fase in cui, si chiede all'offerta di essere flessibile, di creare forme organizzative meno costose, ma che non rinuncino alla qualità. Il problema che si delinea è far comprendere al settore privato che si non si tratta soltanto di rispettare una serie di norme, di garantire e mantenere il

livello retributivo degli operatori, ma anche consegnare, trasmettere il valore dell'esperienza pluridecennale del nostro sistema educativo.

In questo convegno stiamo puntando l'attenzione proprio su questo aspetto: la pluralità delle offerte formative cui le famiglie si troveranno di fronte non deve confondere e far perdere di vista la qualità, quale criterio imprescindibile che deve caratterizzare la scelta. Compito dei nostri servizi è anche questo: intervenire per fornire alle famiglie strumenti di orientamento per mantenere delle dinamiche di attenzione e di comprensione della qualità, poiché presto ci troveremo di fronte a un mercato di offerte che potrà essere organizzato in modo assai vario. Ci troveremo di fronte a servizi ben regolati, che risponderanno a criteri di autentica qualità e ce ne saranno altri che forse offriranno qualche metro quadrato in più di giardino, che rispetteranno i contratti collettivi di lavoro per gli operatori, ma che forse saranno meno attenti sul piano delle scelte pedagogiche. Occorrerà, allora, che le famiglie siano in grado di leggere la qualità, altrimenti succederà quello che è successo in altri settori della società che la "moneta cattiva" scaccia quella "buona". Una società che non comprende la qualità rischia di non comprendere che cosa sta perdendo. Il tema del convegno riguardo al ruolo del coordinatore pedagogico come figura in grado di facilitare, veicolare il senso della qualità assume, in quest'ottica, una forte valenza educativa - e per certi versi anche aziendale - ma ancor più una valenza sociale di mantenimento del senso dell'esperienza.

**Alfredo Bertelli**, Sottosegretario alla Presidenza della Regione Emilia-Romagna

Ho seguito le relazioni del pomeriggio che hanno affrontato temi assai rilevanti che ritengo sia importante – come raccomandava anche il Sindaco – divulgare non solo fra gli operatori, coordinatori, insegnanti del pubblico e del privato – che, ci tengo a ribadirlo, appartengono tutti ad un unico sistema che la Regione riconosce e finanzia - ma anche, e direi, soprattutto, a coloro che dovrebbero avere coscienza del valore dei servizi - ovvero le famiglie - perché ne sono i fruitori e concorrono al loro finanziamento attraverso il pagamento delle rette.

Credo di interpretare correttamente il senso della mia presenza qui, illustrando con il mio intervento una "sorta di bilancio", non tanto come esperto di servizi educativi, ma per il fatto che mi sto proprio occupando, in stretta collaborazione con il Presidente, del bilancio della Regione sia attraverso la redazione di un consuntivo di legislatura, sia attraverso un'impostazione per il futuro. Il mio ruolo, in questo convegno, è dunque quello di fare luce sulla futura tenuta dei nostri servizi educativi.

Sono consapevole della qualità dei nostri servizi all'interno del panorama nazionale. Qualità che credo sia conosciuta anche dalla stampa, che non può non rilevare come l'Emilia-Romagna, in questo settore, sia una regione che raggiunge traguardi importanti. Relativamente a questo tema è tuttavia necessario allargare lo sguardo e soffermarsi su due momenti significativi: uno transitorio, che coincide con la crisi attuale della nostra economia – e che lascerà strascichi pesanti - e l'altro strutturale, che riguarda la composizione della popolazione della nostra regione. Negli ultimi due anni c'è stata un'accelerazione vorticoso, e le proiezioni strategiche prevedono che il fenomeno immigrazione sarà più che raddoppiato nei prossimi dieci anni. Di fronte a questo stato di cose, diviene necessario considerare e assumere piena consapevolezza che occorre tempo per realizzare le idee, e se non si è in grado di anticipare le trasformazioni della società e, parallelamente, preparare per tempo le condizioni per realizzare quelle idee si corre il rischio di esser travolti dal cambiamento con conseguenti sconvolgimenti della società. Si tratta di due aspetti che fanno

riferimento a tempi e strategie opposte ma che devono essere coerenti; se da un lato occorrono anni per creare condizioni per realizzare idee, dall'altro sono necessarie anche risposte immediate. La crisi, infatti, ci costringe oggi ad assumere scelte che incidono immediatamente sui bisogni. Anche in questa Regione si fanno sentire la disoccupazione, il problema del calo dei redditi, della cassa integrazione e così via. In tali condizioni, è innegabile che cambino sia la percezione, il bisogno e il rapporto con servizi. Parlare solo di qualità senza porsi il problema di quali necessità ponga in evidenza la domanda, sarebbe riduttivo e parziale rispetto alla complessità della questione. Dobbiamo, come politici e come educatori, comprendere che ci troveremo di fronte ad una domanda, che non sarà solo di qualità (penso al caso delle Tagesmutter e cito il caso di Parma). Bisognerà allora che noi comprendiamo in prima istanza i reali bisogni delle famiglie e ad essi troviamo delle risposte.

Oltre alla contingenza – come accennavo- ci sono dati strutturali, demografici innanzi tutto, con cui fare i conti. Possiamo affermare che l'aumento di popolazione è paragonabile alla nascita di una nuova provincia: aumento in dieci anni di oltre 350 mila abitanti (regolari) censiti, senza considerare una fetta robusta non censita, irregolare che comunque c'è. La previsione è che per i prossimi dieci anni ci sia un: aumento di 422 mila abitanti. L'esplosione della presenza di immigrati modifica e modificherà sempre più la struttura della società: mentre gli emiliano-romagnoli per un quarto superano i 65 anni di età, gli immigrati sono molto giovani e contribuiscono in maniera significativa ad un aumento di natalità. La conseguenza è che le scuole sono ormai abbondantemente frequentate, ben oltre il 20% del totale degli iscritti, da bambini di provenienza extracomunitaria. È sufficiente ampliare i servizi per accogliere tutte queste persone? Purtroppo no, c'è un problema più profondo. Il problema si chiama *coesione sociale*. Non è sufficiente allora ampliare i servizi per accogliere più bambini è necessario spendersi in sviluppo, in sperimentazione. La sfida che ci dobbiamo porre è costruire, promuovere la *coesione sociale*.

Come si pone allora la questione della qualità nei servizi? Il tema della coesione passa attraverso il fatto che la Regione, riguardo alla multietnicità, sia in grado di mettere in atto politiche capaci di realizzare la coesione sociale, facendo in modo che la società che c'è già (e non solo quella futura) possa beneficiare di un'innovata qualità. Ripensare, rinnovare, rimodellare la qualità sembra essere la risposta all'interrogativo. È necessario creare modelli di integrazione nei servizi. Investiremo nel prossimo bilancio proprio su questo, non diminuiremo certo le risorse in questo settore, poiché pensiamo che sia uno dei nodi cruciali alla base della coesione sociale. Poiché arrivano segnali pessimi da Roma, come Regione abbiamo deciso di fare il contrario, se vogliamo fare innovazione per promuovere coesione, è necessario fare un lavoro serio. Noi certamente non riusciremo a sostituire le risorse che mancheranno da Roma, ma non siamo disposti a diminuire le risorse nell'ambito dell'integrazione e dei servizi. Dobbiamo e vogliamo dare un segnale forte. Se non sarà così quel dato strutturale (relativo alla composizione della popolazione) di cui parlavo prima, ci travolgerà e non sarà un problema delle amministrazioni di sinistra, che forse verranno sostituite nei loro mandati da quelle leghiste. Ma prima o poi sarà un problema delle amministrazioni che avranno di fronte una società ingovernabile poiché non avrà più i caratteri della coesione. Ecco perché la nostra scelta è di non arretrare.

**Massimiliano Fiorillo**, vicepresidente della Provincia di Ferrara, con deleghe alla Sanità, Servizi sociali, Politiche abitative, Associazionismo, Politiche giovanili.

Rappresento, in questa sede, - e qui vorrei ribadire l'importanza del ruolo - la Provincia. L'esperienza concreta che a partire dalla legge 142 del 90 ci dà lo scenario è quello di un assetto istituzionale complesso, composto da tanti soggetti che operano ognuno con una propria specificità, che tuttavia, se non ben coordinati e integrati, rischiamo di mettere in campo azioni non sempre efficaci e omogenee. Il ruolo della Provincia si profila dunque come ruolo di orientamento delle risorse e delle strategie. Pur non entrando nell'ambito specifico dell'infanzia, in quanto non è la mia delega, cercherò di illustrare che cosa la Provincia fa nell'ambito delle politiche per l'infanzia. Alla provincia spetta la funzione di perseguimento dell'integrazione, il mantenimento della continuità fra i vari servizi per l'infanzia, l'intervento nell'area della programmazione triennale per lo sviluppo e il sostegno dei servizi educativi della prima infanzia: che si sostanziano in misure come l'estensione dell'offerta formativa 0-3, il consolidamento della figura del Coordinatore pedagogico, l'istituzione del Coordinamento Pedagogico Provinciale e la formazione degli operatori, nonché l'intervento a sostegno delle sperimentazioni di servizi previsti dalla legge 1/2000. E non può essere dimenticato il ruolo svolto dalla commissione tecnica provinciale per autorizzare i servizi e il programma di monitoraggio dei dati per valutare la qualità dei servizi offerti. Queste in rapida sintesi le funzioni della Provincia nell'ambito dei servizi educativi all'infanzia per la fascia 0-6 anni.

Voglio ricordare un assunto: il benessere sociale e la salute dei minori rientra tra le priorità programmatiche indicate nell'atto triennale di indirizzo e di coordinamento, un documento di programmazione politica delle scelte in area sociale e socio-sanitaria che è frutto di un'elaborazione dello studio approfondito dei bisogni della comunità e di valutazioni di carattere politico, che nascono nell'ambito dell'organismo della conferenza territoriale socio-sanitaria presieduta dalla provincia.

Venendo al tema del seminario, sottolinea l'importanza di un quadro normativo regionale (cfr. legge 1/2000) che mette al centro il benessere dei minori come portatori di diritti individuali, sociali e civili. Il Sindaco ribadiva l'importanza di non nascondersi dietro l'alibi delle carenze economiche, e sono d'accordo che questo non deve accadere, ma purtroppo tali difficoltà rappresentano una realtà concreta cui la Provincia deve far fronte. Fino ad ora abbiamo investito molto sugli anziani, ora dobbiamo fare altrettanto per i minori. Rivolgo dunque l'appello alla Regione, una preoccupazione che sicuramente dovrà trovare risposta.

**Mariannina Sciotti**, Presidente FISM Regione Emilia-Romagna

Il percorso fatto con la Regione è stato lungo e faticoso ma indubbiamente positivo. Se in Emilia-Romagna si può parlare di sistema formativo integrato - pur con difficoltà e punti da migliorare - è grazie anche a questo percorso fatto insieme. Ci ha uniti la volontà di creare un sistema condiviso. Creare un sistema integrato ha significato analizzare e intervenire modificando la realtà. Io provengo dalla provincia di Reggio Emilia, dove per primi abbiamo istituito per le convenzioni, abbiamo avviato un percorso condiviso realizzando le sezioni primavera prima ancora che fossero nella mente del legislatore, ancora per primi abbiamo pensato che vivere e lavorare assieme significasse condividere alcuni punti essenziali, ovvero i bambini, la famiglia, il rapporto con l'istituzione.

L'esperienza delle Scuole parrocchiali presenti da 150 anni ci restituisce la forza per affermare la nostra identità e la nostra proposta. Andando a rivedere il patrimonio degli archivi parrocchiali si ritrovano dei trattati modernissimi alla base dei servizi, come ad esempio l'aiuto alle donne lavoratrici.

Da questa storia abbiamo tratto le nostre radici. È importante dunque la nostra presenza nel panorama dei servizi; la democrazia si deve avvalere di progetti diversi, crediamo nella pluralità delle proposte regolate (e qui è il cammino buono fatto con la regione) da norme comuni.

Rimarcare la nostra presenza ed esprimere un parere nelle politiche è il nostro obiettivo. Rispetto alla situazione attuale il pericolo è di arretrare, dunque metteremo in campo tutte le nostre forze per contrastare questo rischio.

**Alberto Alberani**, Responsabile Cooperative sociali Legacoop Emilia-Romagna

Rappresento il mondo della cooperazione sociale. Trent'anni fa le cooperative sociali non esistevano. Sono nate negli anni 75-80. In occasione dell'imminente terza conferenza regionale delle cooperative sociali ribadiremo che il fatturato delle cooperative sociali dell'Emilia-Romagna vale 1,5 miliardo di euro, fornisce risposta a 400 mila persone ogni giorno attraverso il lavoro qualificato retribuito, regolato da contratti collettivi dei lavoratori sociali, di 40 mila operatori.

La Cooperazione sociale nasce come impresa, come risposta sociale di comunità ai nuovi bisogni della società: handicap, salute mentale, tossicodipendenza, e nel corso del tempo ci siamo rivolti anche al mondo dell'infanzia.

Ci preme raccontare come questa forma di impresa sia attiva e attenta nel recepire i bisogni della comunità e sia in grado di adeguare la risposta a questi bisogni sociali. È tuttavia necessario riaffermare l'importanza strutturale di una co-progettazione, di una politica di rete che ci tenga in relazione con le amministrazioni pubbliche. Co-progettazione significa voglia di investire insieme, unire le risorse verso obiettivi comuni.

Rispetto alla nostra gestione, credo meriti attenzione analizzare i motivi del nostro successo come impresa: la nostra sempre più affinata capacità di reclutare personale attraverso percorsi e non concorsi, valorizzando la dimensione di merito, la capacità di gestione delle risorse umane, di fare attività di finanza e progetto, ma, ancor più, la flessibilità organizzativa dei coordinatori gestionali oltre che dei coordinatori pedagogici ne rappresentano i punti forti.

La flessibilità è sicuramente l'elemento che ci caratterizza nel fornire risposte concrete ed efficaci alle famiglie (penso alla novità più eclatante dell'apertura ad agosto dei servizi educativi). In una cooperativa vera la partecipazione e la democrazia sono all'ordine del giorno, e le famiglie lo sentono e ci sostengono.

Credo sia necessario uscire dalla contrapposizione ideologica: pubblico/ privato. Quando il governo della rete funziona, mette in competizione i soggetti nel promuovere la qualità e così, in sinergia, si possono affrontare i veri problemi: integrazione, accesso ai servizi, riconoscimento della qualità, dell'innovazione. Consapevoli che l'innovazione fa paura, ma altrettanto consapevoli che, in un'ottica di co-progettazione, sia possibile affrontare i veri problemi, la sfida della multiculturalità e il problema dell'accesso ai servizi siamo convinti che per affrontare queste sfide si renda imprescindibile: valorizzare le reti; riconoscere la qualità (intesa come risposta efficace ai bisogni veri delle famiglie), nonché riservare grande attenzione al tema delle innovazioni. I cambiamenti fanno paura, per questo il cambiamento va agito in un percorso congiunto per capire cosa cambiare e individuarne lo spazio effettivo. Non dobbiamo negare il valore delle risposte

auto-organizzate ma comprendere il perché e il come è nata l'esigenza di rispondere autonomamente; in altri termini, intercettare il bisogno sotteso.

Ultimo punto, che resta il problema di fondo di 40 mila lavoratori delle operative sociali, è quello di un contratto collettivo di lavoro che prevede una retribuzione più bassa che nel settore pubblico. Questo dato rimanda al problema della valorizzazione delle risorse. Dobbiamo interrogarci e capire cosa significa lavoro sociale, e adeguare i compensi ai ruoli svolti. Questo indubbiamente richiede una forte riflessione a livello regionale per essere all'altezza delle sfide future.

**Giovanna Zunino**, Responsabile Ufficio infanzia c/o Dipartimento Welfare CGIL Nazionale

Vorrei aprire il mio intervento ricordando che la CGIL, coraggiosamente, per idea di una vostra corregionale, ha voluto che si aprisse un ufficio, all'interno del welfare, dedicato ai diritti dei bambini, dal momento che sempre più questo sindacato si andava caratterizzando come sindacato in difesa dei diritti delle persone prima ancora che dei lavoratori.

Parlerò oggi di Diritto dei bambini, delle famiglie, dei lavoratori /educatori entro un'unica cornice di diritto (e mi riferisco qui a Loris Malaguzzi).

Parto con una considerazione forte sulla questione relativa alle politiche dell'infanzia. È possibile affermare che siamo in presenza di una cultura arretrata e questo consente ai governi, in particolare agli ultimi governi Berlusconi, di fare tagli pesanti in materia di politiche per l'infanzia e di introdurre elementi che vanno in controtendenza rispetto ad una cultura della cura e delle responsabilità educative nei confronti delle giovani generazioni.

Segnalo, a questo proposito, la prima emergenza, che si rende evidente a partire dalla Finanziaria 2010, dalla quale è totalmente sparito il fondo per l'infanzia, che confluirà nell'unico fondo per la famiglia, spostando così l'ambito delle decisioni alle Regioni che Regioni che, nel frattempo, non avranno più il fondo Irap. Alle Regioni, in sostanza, il compito di individuare se e quali di questi fondi potranno realmente essere riservati all'infanzia. Nello specifico, non esisterà più il piano nidi, che pur non potendosi qualificare come tale nemmeno prima di questa finanziaria, con lo stanziamento 450 milioni di euro in tre anni aveva tuttavia consentito di consolidare la qualità in alcune situazioni, e aveva permesso di costruire nuove strutture in altre, prevedendo piani di edilizia, apertura e funzionamento. Nell'ambito di una recente ricerca del Gruppo CNEL commissionata al Gruppo nazionale nidi è stato dimostrato, inoltre, che non è cosa semplice per le amministrazioni, stabilire il costo dei servizi e inoltre, evidenzia che il problema vero che si pone non è costruire nidi, ma è mantenerli, gestirli; emerge altresì che i servizi domiciliari sono in assoluto i più costosi per le amministrazioni e vale la pena quindi interrogarsi e riflettere.

Una seconda emergenza riguarda le **sezioni primavera**. Si tratta di una situazione emblematica che deve essere governata pena la degenerazione. Le sezioni primavera sono sorte dove non c'era un pensiero educativo alla base. In sostanza mancavano posti al nido mentre ce n'erano in sovrabbondanza alla scuola dell'infanzia. Non ci si è posti il problema pedagogico se quei luoghi destinati ad un'altra fascia d'età fossero adatti ai bambini ancora in età da nido; non è stato certo un problema del ministro Moratti, e non è stato certo il problema delle famiglie che a fronte di rette e liste di attesa, hanno visto risolto il loro problema. Oggi faticosamente, il presedente Errani ha capito bene che cosa "stia dietro", politicamente, alle sezioni primavera.

Di fronte a queste questioni è prioritario rimettere insieme le politiche per l'infanzia, per rifuggire il pericolo di arretratezza. In altri termini, questo si traduce nell'urgenza di realizzare un intervento di riposizionamento, per riportare al centro la responsabilità di un'amministrazione a tutti i livelli che si assume lucidamente e consapevolmente l'impegno di fare governance sulle politiche per l'infanzia.

Occorrono regole essenziali per governare queste nuove sezioni primavera: da un titolo di studio adeguato per gli operatori al rapporto numerico adeguato, alla garanzia di spazi e ambienti rispettosi dei bambini, alla formazione del personale, al rispetto dei contratti di lavoro.

Terza emergenza: piano d'azione sull'infanzia e sull'adolescenza. Avevamo lavorato sul piano d'azione sull'infanzia e sull'adolescenza. Il lavoro svolto, nell'ambito dell'osservatorio è stato annullato. Il lavoro di Regioni e Province è che stato completamente privato di calore e di significato; e la cosa grave, oltre al metodo impiegato, è che sono stati eliminati alcuni punti cardine: immigrazione, intercultura, povertà, partecipazione.

La CGIL ha promosso due ricerche qualitative per indagare come genitori e scuola si muovono per fare le scelte. Prima questione: come si comportano i genitori di fronte alla scelta della religione cattolica. La ricerca è stata pubblicata *Quale laicità per una scuola pubblica*, per le edizioni Claudiane. L'altra questione come si comportano i genitori di fronte alla possibilità dell'anticipo, ovvero perché scelgono l'anticipo (fenomeno che dilaga al sud). Rifletto e mi chiedo se le cose sarebbero andate in questo modo se ci fossero stati questi coordinatori che ci aiutano a sostenere la fatica dell'educare e soprattutto a stare nel conflitto. Io credo che l'esercizio che tutti dobbiamo sforzarci di fare è stare nel conflitto, con l'idea che dal conflitto nascono idee condivise. La figura del coordinatore pedagogico è un patrimonio da proteggere.

Sono una maestra della scuola statale, credo che le politiche educative dell'Emilia-Romagna abbiano, proprio per la storia che rappresenta, una responsabilità più forte. Resistere, è la parola chiave ma non basta, occorre "sviluppare cambiando". Bisogna avere radici e non perdere il patrimonio: questo è l'appello. Dobbiamo costruire alleanze, perché ci stano portando via il futuro e persino il passato!





# Conclusioni

Maura Forni

Servizio Politiche familiari infanzia e adolescenza, Regione Emilia-Romagna

Il mio intervento si pone a chiusura di queste due giornate di studio, tuttavia, proprio in ragione dei temi su cui ci siamo confrontati oggi, non può porsi come vera e propria conclusione, quanto piuttosto come una sosta per fare il punto sui passi fatti, sui processi avviati, certo, consapevoli degli approdi, ma anche del cammino ancora da fare.

Uno dei motivi di confronto di queste giornate ha come riferimento l'articolo 19 della legge n. 1 del 2000, in materia di requisiti per l'accreditamento. Come sapete, abbiamo iniziato, con tutti i Coordinamenti Pedagogici Provinciali e con la partecipazione della Regione, il lavoro sulla qualità del progetto pedagogico proprio per iniziare il percorso verso l'accreditamento. Un impegno collettivo incentrato sulla qualità della vita associata all'interno e oltre i confini dei servizi per l'infanzia e per le famiglie.

La partecipazione è una leva utile alla conoscenza e alla concertazione delle scelte che i soggetti gestori compiono relativamente alle politiche - come oggi abbiamo avuto modo di discutere, scelte che vanno rese note ai genitori, poiché, non di rado, accade che essi abbiano un'idea non del tutto realistica del servizio<sup>1</sup>.

Il ruolo dei coordinatori e dei coordinamenti, nella logica della comunicazione e della partecipazione è, in questo senso, fondamentale poiché traccia un indirizzo, segna una direzione di apertura e di condivisione verso l'altro, che si sforza di uscire dalle retoriche di maniera, per misurarsi con la realtà quotidiana. Mi sembra che oggi sia emerso come questo atteggiamento debba concretamente configurarsi. Diventare partner solidali all'interno di una comunità educante che oltrepassa i confini del servizio e, dunque, la specificità dei propri utenti; affiancare e sostenere le famiglie nella fiducia dello svolgimento del proprio ruolo; uscire da logiche individualistiche superando la visione riduttiva ed egoistica del proprio bambino per prendere consapevolezza di una visione d'insieme che include un'idea di comunità e di territorio autenticamente vissuti, mi sembrano i pensieri e le azioni da mettere in campo al fine di garantire la qualità della vita insieme. L'idea, in effetti, è proprio quella di ripensare un servizio che abita il proprio territorio. Chi lavora in un servizio non può non pensare anche a chi sta fuori da quella specifica realtà. Il servizio deve essere conosciuto ancor più da chi non lo utilizza, poiché proprio non usandolo (dunque non conoscendolo) non può coglierne il valore.

Solitamente si crea una sorta di rete interna, dunque un circuito chiuso fra coloro che usufruiscono dei servizi, tuttavia se si vuole creare veramente comunità è necessario aprire i servizi, renderli manifesti e accessibili anche a coloro che non sono integrati nelle loro reti. Ecco perché credo sia necessario ragionare in termini di coesione sociale, come condizione necessaria per costruire un dialogo. Parlare allora con la cittadinanza di questi argomenti rende queste cose vere, sfata delle credenze preconcepite, dei pregiudizi. Perché ci

---

<sup>1</sup> A questo riguardo, mi preme sottolineare che l'aspetto economico non rappresenta un aspetto secondario - e non vogliamo parlare solo di numeri - in quanto è cifra costitutiva, parte integrante di un rapporto fiduciario che influenza in modo forte la relazione e lo stesso patto pedagogico fra le famiglie e servizi.

sono cose vere (quelle che io so) e cose *veramente vere* (quelle che io ho provato): se non apriamo il nido al territorio coloro che non portano il bambino al nido non lo potranno conoscere, non potranno coglierne il valore. La conoscenza come prerequisito della consapevolezza rivela un bisogno profondo, strutturale, di osmosi fra il dentro e il fuori. E credo che di questo oggi se ne sia parlato approfonditamente.

La partecipazione è questione irrinunciabile che non può essere trascurata all'interno delle politiche educative dai cittadini, dai tecnici e dagli amministratori. A questo proposito, proprio in ragione del ruolo che ricopro, credo di dover prendere alcuni impegni per la Regione e aggiornarvi su quelli in corso. Impegni che coinvolgeranno tutti i Coordinamenti Pedagogici Provinciali.

Si è conclusa la formazione dei coordinatori junior che si è avviata nel 2008, di cui cureremo la pubblicazione con gli interventi dei diversi relatori.

Sempre nell'ambito della formazione, nel corso del 2010 un gruppo di coordinatori pubblico-privati di nove Coordinamenti Pedagogici Provinciali seguirà un progetto sul tema della valutazione dei sistemi in atto per monitorare la qualità attraverso procedure di auto ed etero-valutazione. Questo percorso, che ora proponiamo ai coordinatori, è l'esito di un lavoro svolto in Regione con il contributo di alcuni docenti dell'Università di Modena e Reggio Emilia, che diviene ora formazione, dunque patrimonio di saperi condivisi. Questo processo di andata e ritorno tra formazione ricerca e lavoro è sicuramente un aspetto interessante dei nostri servizi, in quanto è una ricchezza - forse quasi esclusiva - dei servizi per l'infanzia.

La conclusione del lavoro del gruppo regionale sulle linee guida del progetto pedagogico - e, in generale, sull'articolo 19 della legge n. 1/2000 - garantisce una sorta di griglia strutturale comune, definendo orientamenti atti a tutelare gli universali pedagogici comuni, sempre nel rispetto delle differenze.

Vi ricordo, inoltre, l'esperienza dei coordinatori alle scuole dell'infanzia statali che abbiamo regolato in via di sperimentazione per ogni territorio provinciale.

Per quanto riguarda invece la messa a punto della direttiva sull'accreditamento, vorrei precisare che siamo ormai fine mandato pertanto il nostro sguardo e le nostre intenzioni dovranno essere condivise dai nuovi amministratori. Questo è il lavoro che ci impegniamo a fare, ovvero costruire tracce, individuare sentieri per proseguire entro una logica di lavoro comune.

Prima di concludere il mio intervento vorrei proporvi alcuni pensieri in risonanza con ciò che è stato detto in queste due giornate. Credo, infatti, che imparare dalle cose che vanno bene (come dimostra lo stato di salute dei servizi per l'infanzia della nostra Regione) aiuti a progredire, a crescere. Ci sono almeno due macro-questioni che vi offro come spunto di riflessione in questo lasso di tempo, tra l'incontro qui a Ferrara e il prossimo fra due anni che si terrà a Modena.

Prima questione: il sostegno alle competenze genitoriali di cui oggi abbiamo parlato molto. Della fatica dell'educare, ma anche della felicità che da esso deriva. Sono convinta che dobbiamo far scoprire o meglio ri-scoprire ai genitori com'è bello educare. Sul tema della conciliazione dei tempi di cura e tempi di lavoro - che non abbiamo affrontato direttamente - ma che emerge implicitamente e con forza, le parole che usiamo rivelano molto di come vediamo le cose: allora sostenere la competenza genitoriale significa sostenere quella fiducia, quella capacità di vedere la possibilità di farcela che è nei genitori. Da una prospettiva interculturale, Marie Rose Moro conduce un ragionamento puntuale sulla difficoltà di essere genitori in determinate condizioni. Ad esempio, sottolinea come una madre che venga in Italia con i propri figli si trovi in una situazione difficile perché le mancano le co-madri, cioè le altre donne che si fanno carico

di aiutarla. Il rischio che si profila, se non siamo sufficientemente accorti da riconoscere queste *impasse* come difficoltà oggettive culturali, è quello di convertirle in una sorta di patologia, costringendo i soggetti su una china che non è più quella dell'autonomia, ma quella della dipendenza, dell'insicurezza, dell'incapacità. Questa dinamica - autonomia vs protezione - che applichiamo con i bambini, va estesa, allora, anche ai genitori per evitare di bollare in senso patologico i fenomeni e di ignorarne le valenze positive. Infine, vorrei sottolineare come ci siano tante forme e tanti modelli genitoriali: chi viene da un altro paese, ma anche i genitori soli, adottivi, in affido. Questa varietà di situazioni deve essere tenuta in considerazione e compresa, e il nido ha anche questo compito.

La seconda questione che si lega strettamente con il tema della partecipazione e della democrazia ha a che fare con la necessità di educare i bambini alla risoluzione non violenta dei conflitti. La conflittualità – lo sappiamo - si alza di fronte alla scarsità di risorse, alla diversità. Lavorare su questo tema implica ammettere che la prospettiva interculturale è faticosa, e proprio per questo è necessario imparare e insegnare ai bambini a risolvere i conflitti in modo non violento affidandosi alla parola e al dialogo. Di qui, il tema - che oggi è stato dibattuto - della comunità educante. Noi dobbiamo sostenere la capacità educativa anche al di fuori della genitorialità, poiché si tratta di una preziosa risorsa che può sostenere le componenti più fragili. Al fine di promuoverla è necessario costruire contesti interattivi per scoprire e sfruttare le competenze delle persone, ricostruendo l'incontro dei bambini con gli adulti e consentendogli di abitare la città.

L'ultimo spunto riflessivo che vi propongo è quello sul consumismo che affido alle pagine di *Diario di scuola* di Daniel Pennac: «Famiglie intere prendono i loro minimi desideri per bisogni vitali, ridotti tutti grandi e piccoli alla stessa condizione dell'infanzia perennemente desiderante»<sup>2</sup>. La tragicità insita in questa considerazione apre ad un altro rischio ed è quello che Alfredo Carlo Moro chiamava *i diritti bonsai* dei bambini, ovvero il rischio, tutt'altro che lontano, che i desideri del bambino e della bambina non siano i loro, ma quelli dei genitori, degli educatori, proiettati sui di lui/lei.

Per chiudere vorrei rivolgere un augurio a voi e a me, perché la legge regionale n. 1/2000 compie dieci anni. Non sono né pochi né tanti, ma sufficienti per tracciare un percorso, per festeggiare e per proseguire. Ora tocca a Modena.

---

<sup>2</sup> D. Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008.

**E**sercizi  $\delta$  i  $\Delta$  emocrazia nei Servizi per l'infanzia

Il Coordinatore  
Pedagogico nei processi  
di cambiamento



Seminario Regionale  
28 e 29 Ottobre 2009

Sede  
Cinema Sala Boldini

Via Previati 18  
Ferrara

# **ALLEGATO**

## I poster in mostra

### **PROVINCIA DI FERRARA**

Comune di Argenta  
Comune di Cento  
Comune di Comacchio  
Comune di Copparo  
Comune di Codigoro  
Comune di Ferrara  
CSC - Centro Servizi e Consulenze  
Gruppi di Auto aiuto  
Centri per le Famiglie  
Scuola dell'infanzia Statale

### **REGIONE EMILIA-ROMAGNA**

Comune di Bologna  
Comune di Forlì e Comune di Cesena  
Comune di Modena  
Comune di Parma  
Comune di Piacenza  
Comune di Ravenna  
Comune di Reggio Emilia  
Comune di Rimini





Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

### Il progetto pedagogico

Una costruzione democratica

### La piazza un luogo dove incontrare il nido

(dal progetto "in piazza per gioco")

Esercizi di democrazia nei Servizi per l'infanzia



La piazza, un forum non prevedibile.

Luogo di diversità e curiosità, di conoscenza reciproca, di complessità, di inclusione sociale e di pari opportunità, la piazza è il luogo dove tutti sono protagonisti di cambiamento, dove non sempre e per forza si conoscono le risposte.. ma l'importante è porsi domande.

Costruire un progetto pedagogico, come assunzione di responsabilità sociale, è un percorso qualitativo; come tale rappresenta un'operazione di sintesi, un'opzione di finalità che, nella sua realizzazione quotidiana, si fa costruito di significati collettivi e che, in quanto pubblico e partecipato, si inserisce nella storia del proprio territorio definendo la volontà di proiettare nella comunità la cultura dell'infanzia.



Come luogo dell'incontro, la piazza è nodo e snodo di partecipazione, di confronto, di politiche ideali e reali, di dialogo, di costruzione di consapevolezza e di assunzione di responsabilità.





Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

Coordinamento Pedagogico Provinciale di Ferrara

Comuni di Bondeno, Cento, Mirabello, Poggio Renatico,

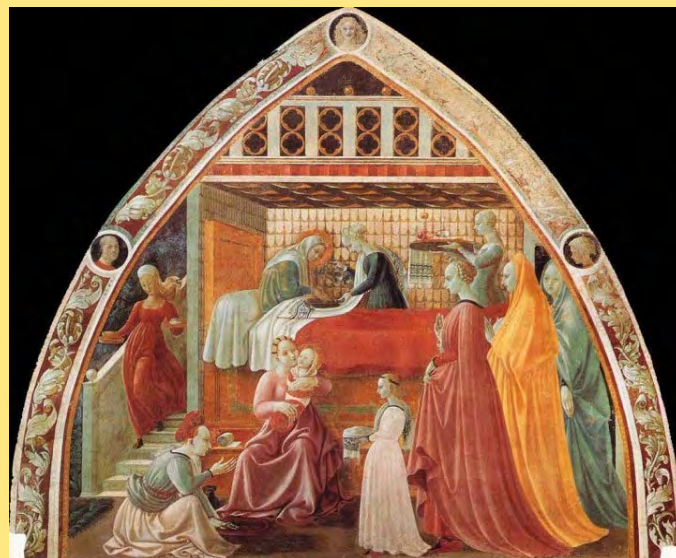
Portomaggiore, Sant'Agostino, Vigarano Mainarda



## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

*La partecipazione non è in sé, ma in ciò che questa comporta, in ciò che fa nascere, in ciò che sprigiona...*

*Il suo significato è nella modalità in cui si guarda, in cui si vive, è lo stile, il filo, la rete che tiene insieme, che ci fa sentire parte di un tutto che si sta compiendo.*



*I genitori e gli educatori propongono...*

La lettera di una mamma — Spazio Bambini di Poggio Renatico

Amici Animalì — Nido di Bondeno

Il giornalino del Nido — Nido di Cento

La giornata del genitore al Nido — Nido di Cento

I laboratori d'arte — Nidi di Portomaggiore e Cento

Pensieri delle educatrici — Nido di Mirabello

*E poi dalle proposte ai progetti*

Il Progetto genitori — Nido di Sant'Agostino

Un anno insieme — Nido di Cento





Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

### DALLA PARTECIPAZIONE ALLA NASCITA DEI SERVIZI



Il primo servizio per l'infanzia di Comacchio, centro per bambini e genitori "L'Albero delle Meraviglie", nasce nel 1988, con il Progetto Infanzia Delta del Po finanziato dalla fondazione olandese Van Leer e coordinato dal punto di vista scientifico dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna (prof. F. Frabboni e sua équipe) in collaborazione con l'Amministrazione Comunale di Comacchio. Questo progetto, ha viste coinvolte molte giovani madri motivate che rivendicavano servizi educativi e spazi verdi. Da movimento spontaneo, questo gruppo in breve tempo si organizzò e si costituì in Associazione di Volontariato "La Libellula" per poi trasformarsi in Cooperativa Sociale Girogirotondo.

L'impegno di queste giovani madri, alcune delle quali con formazione in campo educativo, non si è limitato alla realizzazione di questo servizio ma ha continuato nel tempo, costituendo un fondamentale "pungolo" nei confronti dell'Amministrazione Comunale che nel 2004 arrivò a realizzare il Nido d'Infanzia Comunale "Il Giglio". Determinante è stato anche il ruolo dell'Associazione Femminile locale in particolare dell'UDI Spazio Donna. Specificità di questo percorso è stata la costruzione di una rete con tutte le istituzioni del territorio: l'Ente Locale, l'Azienda USL, i pediatri, le istituzioni scolastiche, le scuole private paritarie, i nidi e il Coordinamento Pedagogico Provinciale, oltre che una serie di consulenti esterni all'Amministrazione provinciale quali esperti, psicologi, pedagogisti, sociologi e insegnanti, pronti a confrontarsi e creare un vero e proprio progetto pedagogico di crescita culturale e sociale.

L'impegno di queste giovani madri, alcune delle quali con formazione in campo educativo, non si è limitato alla realizzazione di questo servizio ma ha continuato nel tempo, costituendo un fondamentale "pungolo" nei confronti dell'Amministrazione Comunale che nel 2004 arrivò a realizzare il Nido d'Infanzia Comunale "Il Giglio". Determinante è stato anche il ruolo dell'Associazione Femminile locale in particolare dell'UDI Spazio Donna. Specificità di questo percorso è stata la costruzione di una rete con tutte le istituzioni del territorio: l'Ente Locale, l'Azienda USL, i pediatri, le istituzioni scolastiche, le scuole private paritarie, i nidi e il Coordinamento Pedagogico Provinciale, oltre che una serie di consulenti esterni all'Amministrazione provinciale quali esperti, psicologi, pedagogisti, sociologi e insegnanti, pronti a confrontarsi e creare un vero e proprio progetto pedagogico di crescita culturale e sociale.

### PROPOSTE CONSOLIDATE DI PARTECIPAZIONE NEI SERVIZI

- Colloqui incontri con i gruppi di genitori
- Feste
- Uscite
- Laboratori per adulti
- Incontri formali e informali con esperti

### PROPOSTE SPERIMENTALI DI PARTECIPAZIONE NEI SERVIZI NIDI E SPAZIO BAMBINI

#### Coinvolgimento dei Nonni:

memoria al nido e biblioteca con i Nonni.

Sempre più presenti ed attivi nella vita dei piccoli,

piccoli, i nonni rappresentano un aiuto ed un sostegno importante per molte famiglie in cui entrambi i genitori lavorano. Spesso accompagnano i nipotini nei servizi e li accudiscono nei periodi di assenza per malattia; per questo impegno riteniamo importante dedicare loro, all'interno dei nostri servizi, un momento specifico che li veda protagonisti insieme ai bambini.



#### CENTRI PER BAMBINI E GENITORI

##### Progetto musica.

Si è pensato di utilizzare la "Musica" per coinvolgere maggiormente la partecipazione dei genitori nei centri per bambini e genitori; si sono organizzati percorsi mirati in base all'utenza che frequenta i servizi

ricercando il coinvolgimento di tutti gli utenti (bambini e adulti) comprese le mamme in attesa....





Coordinamento Pedagogico Provinciale di Ferrara  
Comuni di Copparo, Berra, Formignana, Tresigallo



Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento



Esercizi di democrazia nei Servizi per l'infanzia

### ***VOCI ... DA DENTRO***

**Pretesto**

**Confronto**

**Il fare per capire**

Genitori all'opera nel ...**10X10**...

*Quando la matematica diventa un'opinione!*



Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

Coordinamento Pedagogico Provinciale

Comuni di Codigoro, Goro, Massa Fiscaglia,  
Mesola, Migliarino, Migliaro, Ostellato



## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

### Le parole della partecipazione

**...condivisione/collaborazione/scambio/coralità,  
ascolto/accoglienza/confini,  
obiettivi comuni/continuità/rete di servizi...**

ogni anno nei servizi educativi del Coordinamento si concretizzano in azioni, a volte sperimentali più spesso consolidate: si costruiscono, in tal modo, situazioni "speciali" che acquistano validità nel "qui ed ora, tra noi".

La consapevolezza che unisce gli adulti in relazione è che non siano tanto i prodotti ad aver valore quanto i legami, i sottili collegamenti che si creano e, a volte, continuano nel tempo.

### Il Progetto "TOTEM"

*Gli adulti documentano le conquiste, i cambiamenti, le specialità per restituire ai bambini idee di sé positive: una mappa di percorsi, processi e relazioni.*



### "A muso duro 2009"

*L'integrazione è un intreccio d'identità di ruoli e di storie: l'iniziativa "A carte scoperte"*



### "La nascita di un Comitato di Gestione"

*La partecipazione delle famiglie per le famiglie: il territorio promuove il nuovo servizio educativo.*





Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

Istituzione dei Servizi Educativi, Scolastici e per le Famiglie

## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

### La partecipazione delle famiglie nei servizi 0-6

Nel primo anno di lavoro ci siamo mossi attorno all'idea della partecipazione come possibile dispositivo concettuale che chiama in causa e mette in relazione prassi e abitudini di lavoro dei nostri servizi educativi.

Abbiamo poi immaginato ognuna di queste prassi come una "scatola" contenente esperienze e concetti relativi a *elementi, modi, tempi e occasioni* di incontro.

Prese nel loro insieme, le prassi compongono un repertorio che esplicita e concretizza il tema della partecipazione nelle nostre scuole.

### Le prassi per la partecipazione



Incontri del Comitato di Gestione

vai al poster



Colloqui in corso d'anno



Rapporti e scambi quotidiani



Modalità di presentazione/  
condivisione del progetto educativo

vai al poster



Assemblea di sezione



Assemblea di inizio anno



Giornata del genitore al nido o  
alla scuola dell'infanzia



Laboratori per i genitori

vai al poster



Colloqui di inserimento



Uscite didattiche



Feste



Incontri a tema

vai al poster





## Incontri a tema

È davvero sempre necessario l'esperto?

La conduzione dell'incontro a tema può diventare per l'insegnante una possibilità di scoprire un nuovo ruolo.

In questa occasione l'insegnante conduce il gruppo fornendo informazioni e facilitando lo scambio comunicativo.



“Quando abbiamo deciso di sperimentare gli incontri a tema, la necessaria ridefinizione dei nostri ruoli nella conduzione delle riunioni ci ha portato a **ripensarci** come educatrici, passando da esperte che rispondono a domande e bisogni a **membri di un gruppo di esperti** dove il nostro compito è stato quello di facilitare e far circolare le informazioni, girando al gruppo le domande”. (dai report delle insegnanti)

Perché ciò divenisse possibile, è stato necessario un impegnativo lavoro di analisi sia dei concetti che si riteneva importante condividere, sia delle proprie capacità comunicative. Per imparare a “guardarsi in azione” è risultato rilevante il ruolo dell'osservatore esterno. Grazie al suo contributo, che è stato oggetto di analisi di specifiche riunioni di collettivo, la metodologia di conduzione si è affinata e il senso di sicurezza delle insegnanti si è via via rafforzato. A tutto questo si è accompagnata una costante riflessione sul linguaggio usato coi genitori alla ricerca di una giusta misura tra l'abbandono dei tecnicismi e il rischio di una eccessiva approssimazione. Si è passati, insomma, dal “parlare ai genitori” al “parlare coi genitori”.





## I laboratori con / per i genitori

Il laboratorio è una modalità di incontro diffusa e praticata da tempo.

Il percorso sulla partecipazione ha portato a riconsiderarne il senso, il suo collegamento con altri elementi del dispositivo complessivo, ad ampliare la gamma delle proposte e le modalità delle relative esperienze.

Con questi cambiamenti ci si proponeva di ottenere un maggior coinvolgimento dei genitori sia nel partecipare sia nel proporre temi e attività, fino ad arrivare alla conduzione diretta da parte loro: laboratori *per genitori*, *per genitori e bambini insieme*, *condotti da genitori*.



“Abbiamo voluto dare ai genitori la possibilità di entrare concretamente nei progetti educativi, concordati negli incontri in itinere e di fare esperienze in prima persona, attraverso laboratori di soli genitori o di genitori e bambini.

I laboratori danno ai genitori l'opportunità di rendersi conto dell'impegno emozionale che viene richiesto ai bambini, mettendosi essi stessi in gioco e aiutano a valorizzare le capacità dei propri figli nella quotidianità. Dal punto di vista dei bambini, vedere che l'adulto dà valore e prova piacere nel fare le stesse che cose che fanno loro ne sottolinea l'importanza.”

(Dai report delle insegnanti)





## Presentazione / condivisione del progetto educativo

Informare i genitori sulle attività che abbiamo in animo di sviluppare nel corso di un anno non è la stessa cosa che spiegare le ragioni che orienteranno il nostro lavoro.

Non si tratta di trasmettere un elenco di attività perché sia ratificato ma piuttosto di porre le basi di una comunicazione finalizzata alla condivisione del “senso”, dei “perché” che stanno dietro le cose che si fanno o si faranno.



È di un percorso che stiamo parlando, nel quale la partecipazione si iscrive e si sviluppa. È la partecipazione ad aggiungere “senso” alla progettualità ed è la progettualità a consentirgli di esistere.

Abbiamo avuto modo di osservare che dare maggiori spazi di azione ai genitori fa emergere competenze e disponibilità altrimenti imprevedibili.





## Il Comitato di Gestione

L'esigenza di una ridefinizione di questo organismo si impone, non soltanto da un punto di vista linguistico.

È infatti un dato condiviso che la sua fisionomia e le sue possibili funzioni non siano più riconducibili al modello sul quale è avvenuta, anni fa, la sua istituzione.

Ciò non significa che non rimanga un organismo importante e necessario, uno strumento che consenta sì ai cittadini, tanto nella loro veste di utenti quanto in quella di gestori dei servizi, di confrontarsi su quanto viene offerto, ma anche di costruire e frequentare contesti di partecipazione.



Contesti in cui viene offerta la possibilità per il servizio tutto di un **doppio sguardo**: verso il suo interno per condividere la progettualità e il suo senso e verso l'esterno per nutrire il percorso educativo di contributi e opportunità che tutto ciò che sta attorno al servizio può offrire.



In questo processo di ridefinizione abbiamo potuto sperimentare con soddisfazione esperienze di allargamento della rappresentatività di insegnanti e genitori in seno al Comitato di gestione.





Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

### Servizi

- Consulenza: rivolta a scuole famiglie servizi associazioni
- Informazione: Newsletter Intergrabilità, Rete Regionale dei Centri di Documentazione, Banca dati [www.servizidisabili.it](http://www.servizidisabili.it)
- Formazione: laboratori formativi, gruppi di lavoro permanente
- Documentazione: progettazioni scolastiche, riviste specializzate, ricerche on line, testi
- Ricercazione: progetti specifici nelle scuole



### Aree Tematiche:

- Strumenti compensativi per Disturbi Specifici di Apprendimento
- Valutazione di accesso al computer
- Valutazione di Software didattico
- Strumenti per la Comunicazione Aumentativa e Alternativa
- Pedagogia del corpo
- Orientamento e risorse territoriali
- Legislazione e diritti
- Strumenti didattici ed operativi per l'integrazione
- Ricerche internet



Esercizi di democrazia nei Servizi per l'infanzia



Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

Istituzione dei Servizi Educativi Scolastici e per le Famiglie

## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

### I GRUPPI DI AUTO –AIUTO: UN ALTRO MODO DI PARTECIPARE

A Ferrara...

sta nascendo un terzo gruppo, rivolto all'età prescolare, grazie alla disponibilità di alcune mamme che, con entusiasmo e dedizione, hanno divulgato la propria esperienza incontrando in diverse occasioni, genitori e insegnanti dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia della città.



Il primo gruppo, "Lo specchio", è nato circa 10 anni fa su iniziativa dell'Unità Organizzativa Integrazione del Comune di Ferrara.

Il gruppo di genitori ha affrontato la complessità dei temi collegati alla crescita dei propri figli, dalla scuola primaria, alle superiori, al lavoro e continua ancora oggi a condividere con altri genitori un'esperienza ricca di iniziative e di riflessioni personali, sociali e lavorative.

Il secondo gruppo "L'albero" è nato dal bisogno di affrontare temi collegati all'età scolare, alle iniziative di socializzazione extrascolastica e di aiuto reciproco fra genitori nella vita quotidiana.

**Che cosa sono i gruppi di auto-aiuto:**

Sono gruppi spontanei di persone che condividono una medesima condizione o un medesimo problema e che intendono affrontare insieme difficoltà ed esperienze personali e sociali collegate a tali situazioni.

Non sono associazioni, non prevedono obblighi di iscrizione o altri vincoli e neppure una conduzione del gruppo da parte di esperti.

Ogni partecipante rappresenta un bisogno ma nello stesso tempo diventa una risorsa per gli altri.

**Aiuto Reciproco e disabilità:**

Vi sono gruppi di mutuo aiuto formati da genitori con figli disabili che intendono affrontare insieme temi inerenti la genitorialità e la vita familiare nonché le esperienze scolastiche e sociali dei propri figli. All'interno dei gruppi, coordinati da genitori, una persona può offrire e ricevere accoglienza, solidarietà, incoraggiamento, sostegno, confronto, empatia, ascolto.

Vi è un legame storico inoltre fra Ferrara e Massafiscaglia che passa attraverso le esperienze comuni di operatori sociali e sanitari e genitori del gruppo "Il Volo".

**Istituzione dei Servizi Educativi Scolastici e per le Famiglie:**

L'Istituzione sostiene e promuove, attraverso l'Unità Organizzativa Integrazione, le esperienze di reciproco aiuto fra genitori nella consapevolezza che la pluralità dei saperi, formali e informali, degli esperti e dei genitori, rappresenta una ricchezza necessaria nella costruzione e realizzazione dei progetti di vita nelle situazioni di disabilità.





Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

Istituzione dei Servizi Educativi, Scolastici e per le Famiglie

# Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

Esercizi  
di  
Democrazia nei Servizi  
per l'infanzia

## LE FORME DELLA PARTECIPAZIONE nei Centri Bambini e Genitori

### Genitori Raccontastorie

Tracce di una storia di partecipazione

#### Storia

Per nove anni, dall'anno scolastico 1995/96 al 2003/04, il Centro per le Famiglie di Ferrara ha proposto corsi per genitori intitolati "L'arte di narrare", gestiti dall'attore teatrale per ragazzi Claudio Cavalli e tenuti presso il Centro Elefante Blu.

#### Percorso

Il primo corso, strutturato in laboratori, ha ottenuto grande attenzione e partecipazione da parte dei genitori: che nei primi anni hanno raggiunto il numero di 23-24 componenti.

A fine corso i genitori hanno deciso di continuare anche senza l'apporto e hanno concordato con Claudio Cavalli un "contratto di supervisione continua" per gli anni successivi. L'operatrice ha assunto il ruolo di "tatuata del gruppo", sia dal punto di vista organizzativo che nelle proposte da condividere.

Di seguito, l'effetto dei progetti narrativi era rivolto alle altre famiglie del Centro Elefante Blu durante le aperture del pomeriggio. La narrazione veniva in seguito aperta anche agli altri Centri, poi a tutte le fasce di età, e grazie al pubblico delle biblioteche, delle feste e di iniziative culturali.

Il progetto narrativo è stato realizzato con il contributo del Comune di Ferrara e della Provincia di Ferrara.

### Il gruppo cucina dell'Isola del Tesoro

La partecipazione dei genitori, il ruolo e le funzioni degli operatori

#### Storia

Nei primi mesi del 2007, si propone ai genitori che frequentano il Gruppo Piccolissimi, il Gruppo 1/3 e le Aperture Pomeridiane del Centro Isola del Tesoro, di partecipare ad un gruppo di cucina per arricchire la merenda delle Aperture Pomeridiane.

#### Percorso

L'idea nasce dalle insegnanti ispirate dalla grande disponibilità a partecipazione degli adulti al momento della merenda, che contribuivano nell'allestimento, nella distribuzione e con l'apporto di cibi preparati a casa.

Visto il grande successo riscosso presso grandi e piccoli, gli incontri culturali, inizialmente proposti nell'AP del mercoledì, si estendono in breve tempo a tutte le aperture.

I genitori organizzano un calendario di appuntamenti con cadenza settimanale in cui realizzare, ascoltare e gustare ricette sempre diverse, quando grazie anche alla partecipazione di famiglie diverse che sostituiscono i "tatuati" con quelli dei giorni d'origine.

Il progetto è stato realizzato con il contributo del Comune di Ferrara e della Provincia di Ferrara.

### La Banca del Tempo

Partecipazione delle famiglie alle attività del Centro

#### Storia

Negli anni scolastici 2003/04 e 2004/05 si attiva il progetto Banca del Tempo presso il Centro Mille Gru, rivolto alle famiglie del Centro frequentanti sia i gruppi del mattino sia le aperture pomeridiane e le operatrici, volto a coinvolgere le famiglie nella vita del Centro, valorizzandone progetti, iniziative e collaborazioni.

#### Percorso

La Banca del Tempo funzionava attraverso lo scambio TEMPO/DENARO. Si avvaleva di un organo rappresentativo, il Consiglio di amministrazione, formato da 4/5 genitori, la referente del Centro e una volontaria del C.I.R.C.I.

I genitori avevano il compito di promuovere e raccogliere idee e suggerimenti nei gruppi di appartenenza e riportarli in Consiglio.

La referente era presente al Consiglio e del progetto educativo del Centro.

Il progetto è stato realizzato con il contributo del Comune di Ferrara e della Provincia di Ferrara.

Il progetto è stato realizzato con il contributo del Comune di Ferrara e della Provincia di Ferrara.

Delineare gli obiettivi sempre con l'aggancio al servizio

Le conflittualità devono costituire occasioni di evoluzione e non di interruzione

Definizione puntuale degli obiettivi

La partecipazione è una possibilità non un obbligo

Evitare di personalizzare troppo l'esperienza

Monitorare e ridefinire gli obiettivi nel corso dell'esperienza

Struttura leggera e puntuale

Flessibilità

Predisposizione di strumenti

Costruire forme di documentazione per favorire la diffusione dell'esperienza e il suo proseguimento



I Centri Bambini e Genitori del Comune di Ferrara



Isola del Tesoro



Elefante Blu



Mille Gru



Piccola Casa

Comune di Ferrara  
Istituzione Servizi Educativi, Scolastici e per le Famiglie  
U.O. Politiche Familiari e Genitorialità

Le foto, riprese durante le attività dei Centri Bambini e Genitori del Comune di Ferrara, nella primavera 2009, sono a cura del Centro di Documentazione GIFT, U.O. Politiche Familiari e Genitorialità.



Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

Coordinamento Pedagogico Provinciale di Ferrara



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca della Repubblica Italiana



COORDINAMENTO PEDAGOGICO STATALE SCUOLE D'INFANZIA

**Direzione Didattica di Copparo**  
Cologna, Coccanile, Saletta, Serravalle, Zocca  
**Istituto Comprensivo Tresigallo**  
Tresigallo, Jolanda di Savoia

## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

### TRACCE DEL PROCESSO DI RIFLESSIONE E CAMBIAMENTO

Esercizi  
di  
Democrazia nei Servizi per  
l'infanzia

#### LA CURA DELLA RELAZIONE CON LE FAMIGLIE

- ◆ organizzazione prime due settimane di scuola nel solo turno antimeridiano per favorire accoglienza, inserimento ed ambientamento di bambini e genitori;
- ◆ colloqui individuali in ingresso, in itinere e in uscita;
- ◆ “giornata aperta” (sabato o domenica) a bambini genitori nel periodo utile per le iscrizioni.



#### LA PAROLA AI GENITORI

- ◆ Incontri tra gruppi di genitori ed esperti in questioni educative;
- ◆ modifica dell'istituto di Intersezione: ad un primo momento d'incontro tra insegnanti e rappresentanti ne segue un secondo tra rappresentanti e genitori.



#### INSIEME AI GENITORI

- ◆ Laboratori, feste e uscite.

#### LE AZIONI DEL GRUPPO DI COORDINAMENTO

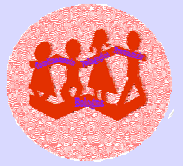
- ◆ promozione del confronto
- ◆ socializzazione delle esperienze
- ◆ condivisione delle buone prassi
- ◆ formazione
- ◆ mediazione e raccordo
- ◆ documentazione





Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

Coordinamento Pedagogico  
Provinciale di Bologna



## Il Coordinatore Pedagogico nei processi di cambiamento

### LA PARTECIPAZIONE *Passi diversi danzano insieme*



**Premessa:** “La partecipazione è una danza”.

Ai servizi è chiesto di aprire il ballo, di rispettare il tempo degli altri, di divertirsi con i tanti ritmi e con la voglia di scoprirne sempre dei nuovi.

**Idea di fondo:** “La musica è fatta di note e contronote,

tempi e controtempi.

Il significato sta nel mezzo”.

Nel nostro tempo la partecipazione della **famiglia** è un elemento indispensabile per costruire un percorso condiviso, in cui il **coordinatore** facilita e promuove legami.

Il **gruppo educativo** gioca un ruolo centrale.

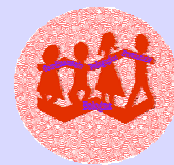
### Le Note della Partecipazione



♪ Assemblee/ Consiglio di Gestione	Comitato/	♪ Conversazione a tema
♪ Colloqui		♪ Strumenti di informazione, bacheche, depliant
♪ Feste		♪
♪ Laboratori		♪ POF / Progetti Educativi

### Stili e strumenti

- ◆ Affiancare gruppi di lavoro
- ◆ Costruire cornici di senso
- ◆ Attivare riflessioni
- ◆ Garantire identità al servizio
- ◆ Tenere insieme
- ◆ Ascoltare/leggere i bisogni



## PARTECIPAZIONE DI PENSIERI

**Premessa:** il CPP di Bologna si occupa della formazione dei coordinatori pedagogici. Questo percorso è pensato per attivare una riflessione tra gli operatori

**Motivazioni:** Esplorazione di nuovi pensieri da parte dei coordinatori pedagogici da condividere con gli educatori e gli insegnanti.

Quest'anno è stato realizzato il percorso **FAMIGLIE E COMUNICAZIONE**.

**Fase Operativa:**  
come abbiamo lavorato

**Prima Fase:** gli educatori incontrano gli esperti.

**Seconda fase:** educatori ed insegnanti riflettono in gruppi piccoli ed eterogenei, suddivisi in base all'appartenenza per servizio, con i Coordinatori Pedagogici che fungono da facilitatori.

**Terza fase:** restituzione in plenaria dei pensieri emersi nei sottogruppi.

**Quarta fase:** dal confronto del grande gruppo si evidenziano alcune parole sporgenti: **deontologia**, trasversale a costruire contesti; **occhiali**; **empowerment**; **cura della relazione**.

**Fase Formativa :**  
Famiglie e comunicazione

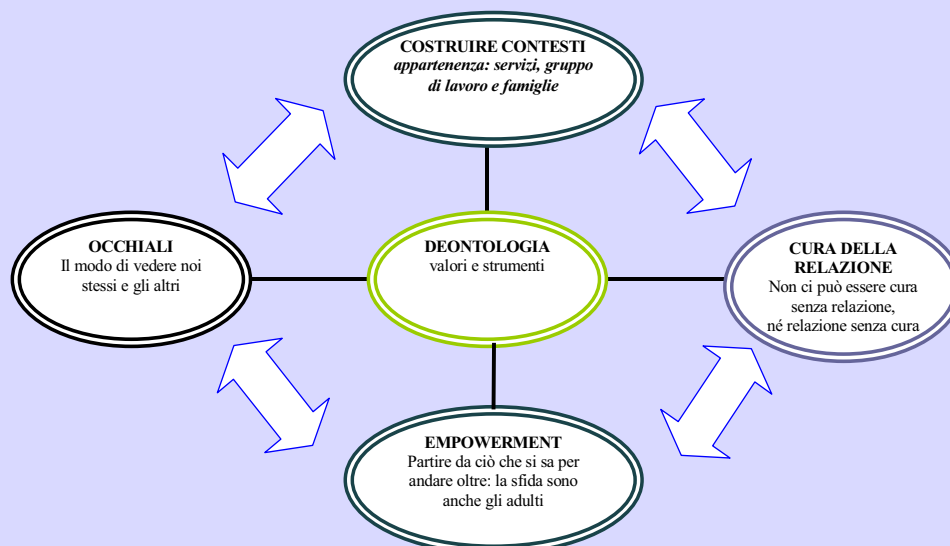
**Attori coinvolti**

**Personale coinvolto:**

- \* Coordinatori Pedagogici n. 17
- \* Insegnanti di scuola dell'infanzia n. 26
- \* Educatrici dei nidi d'infanzia n.114
- \* Operatori PGE n.2

**Servizi coinvolti:**

- \* Nidi d'infanzia n.30 (di cui 18 comunali; 12 privato sociale).
- \* Scuole dell'infanzia n. 10 (6 a gestione comunale, 4 privato conv. privato sociale).
- \* PGE n. 2 (convenzionati privato sociale).





Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

Coordinamento Pedagogico  
Provinciale di Forlì-Cesena



## Il Coordinatore Pedagogico nei processi di cambiamento

Esercizi di democrazia nei Servizi per l'infanzia



**nuovi bisogni...**  
**....nuove forme di partecipazione**

## genitorialità diffusa

I servizi e le altre agenzie educative del territorio partecipano, insieme alla famiglia, ad una medesima funzione educativa, che si esprime in forme e con ruoli diversi. In questa ottica, il servizio “cammina insieme” alla famiglia e collabora con la famiglia all’educazione dei bambini e bambine.

## prospettiva triadica

Quando le educatrici si rapportano al bambino, nel contesto scolastico, nella loro mente, oltre al bambino, è sempre presente la sua famiglia: il servizio è progettato avendo in mente sia il bambino, sia il suo contesto familiare.

Quando la famiglia esprime i propri bisogni ed interroga il servizio per un aiuto, le educatrici hanno nella mente non solo la diade genitori – bambini, ma la rete complessa delle risorse territoriali, di cui la famiglia e loro stesse sono parte. Per questo, non si impegneranno mai in una risposta meramente istruttiva.

## famiglie

### valorizzazione delle risorse

Riconoscimento del genitore come la persona più adeguata a definire e comprendere i suoi bisogni, ad aggiornare le sue risorse, a gestire il suo sviluppo, condividendo il suo saper fare e le sue risorse con gli altri membri della famiglia e del suo entourage. (Dunst, Trivette 1998)

### nuove difficoltà nuovi bisogni

Inadeguatezza e incertezza: padri e madri si sentono inadeguati al proprio ruolo, hanno paura di sbagliare e si sentono disorientati

L’isolamento delle famiglie, che spesso sono sole, in assenza di una rete sociale di appoggio

La mancanza di tempo: la difficoltà a conciliare i tempi di cura con quelli di lavoro e la sensazione di dedicare troppo poco tempo alla relazione con i figli.





Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

Coordinamento Pedagogico  
Provinciale di Modena



## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

Esercizi di democrazia nei Servizi per l'infanzia

### informare

*dare forma,  
dare a qualcuno notizia  
di qualcosa*

### dialogare

*dia "attraverso" logos  
"discorso"  
confronto verbale tra due o più  
persone mezzo utile per espri-  
mere sentimenti diversi e discu-  
tere idee contrapposte*

### coordinamento pedagogico

*Coordinare: ordinare insieme vari elementi in modo da  
costituire un tutto organico conforme al fine che si inten-  
de raggiungere*

### condividere

*Spartire, dividere, avere in  
comune con altri  
Dividere e partecipare in  
particolare idee e stati d'animo*

### motivare

*motus "mettere in moto, che  
può muoversi" dichiarare i moti-  
vi da cui procede una cosa*



informare

per

Comunicare  
Trasmettere informazioni per far conoscere  
Rendere noto  
Informare come processo continuo del fare  
Esplicitare obiettivi  
Riflettere ridefinire e verificare nell'ottica partecipata



attraverso

Carta dei Servizi  
Depliant informativi  
Regolamenti dei servizi  
Carta d'identità dei servizi  
Progetto pedagogico  
Progetto educativo  
Piano Offerta Formativa



per

dialogare

Conoscersi reciprocamente  
Riconoscere, definire e valorizzare i reciproci ruoli e competenze  
Incrociare sguardi differenti sull'idea di bambino e di servizio  
Promuovere la circolarità della comunicazione  
Coinvolgere la famiglia nel processo educativo, per implementare le opportunità di crescita e di sviluppo  
Facilitare l'integrazione delle esperienze che il bambino vive nei diversi contesti  
Incontrare e conoscere culture diverse  
Scambiare idee, osservazioni e confronti sul fare educativo

per

condividere

Co-costruire esperienze  
Favorire un processo educativo plurale e condiviso  
Costruire uno scambio continuo e reciproco tra i contesti  
Accogliere, sostenere e accompagnare le famiglie  
Integrare idee, vissuti differenti

attraverso

Patto educativo  
Consiglio di gestione  
Assemblee  
Colloqui



attraverso

Laboratori  
Consulenze educative  
Esperienze di quotidianità nei servizi



per

motivare

Mettere in comune idee, emozioni  
Costruire saperi comuni  
Aumentare la consapevolezza dei differenti stili educativi  
Attivare le competenze personali  
Riformulare esperienze  
Mettere in moto ...

attraverso



Processi formativi  
Documentazioni  
Percorsi di autovalutazione



## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

### SPAZI TEMPI RELAZIONI DELLE FAMIGLIE NEI SERVIZI EDUCATIVI 0/3

Nell'ambito della riflessione che in questi anni, con modulazioni diverse, si è attivata nel Servizio Nidi sui differenti significati dell'accoglienza, sugli stili di attaccamento, sulle diverse iniziative di "sostegno alla genitorialità", è emersa la necessità di ricercare strumenti di lettura e riflessione intorno ad alcune tematiche principali che caratterizzano i cambiamenti sociali e culturali in cui quotidianamente siamo coinvolti.

Il confronto sui "nuovi" bisogni dei bambini e delle famiglie in una società multiculturale, la complessità e i mutamenti delle relazioni intergenerazionali, la costruzione di una continuità tra nido e famiglia, intesa come ricerca di una nuova dimensione che i servizi educativi possono assumere in una fase di forti trasformazioni, ha evidenziato la necessità di riattraversare il percorso storico e culturale del servizio, per assumere chiavi di lettura nuove, nella ricerca di pratiche atte a rispondere alla complessità di richieste che oggi i genitori pongono. Un ri-attraversamento che ha assunto il significato di una opportunità di ridefinizione del proprio sapere attraverso una riflessione sulle azioni quotidiane in cui emerge "l'importanza di progettare interventi di sostegno alla relazione madre/bambino facendo del nido un contesto rassi-

curante e supportante, in grado di aiutare e sostenere il difficile percorso della maturazione di uno stile genitoriale".

Un ruolo professionale delicato per chi, lavorando nel nido, è in relazione costante con adulti e bambini; di chi ascolta, accoglie vissuti, esperienze, storie quotidiane in cui, sempre più spesso, emergono fragilità, senso di inadeguatezza, fatica, disorientamento, impossibilità a riconoscere quelle risorse preziose che ognuno, nel proprio essere stato bambino e figlio, porta con sé.

Nel percorso del Servizio l'individuazione di "nuovi" bisogni dei bambini, di "nuovi" bisogni dei genitori, ha rimesso in discussione una pratica consolidata richiedendo una riflessione sull'importanza e il senso di quei momenti istituzionali deputati al confronto e alla elaborazione dei significati dell'essere in relazione con bambini e genitori.

Tale necessità si è definita anche nella sempre maggiore consapevolezza che uno dei bisogni che i genitori esprimono è quello di essere sostenuti nella loro funzione genitoriale, di trovare spazi di confronto e condivisione con altri adulti delle responsabilità dell'educare.



## PAROLE – CHIAVE

Dall'analisi/riflessione sui progetti in merito al tema della partecipazione e dei diversi percorsi che si possono attivare per coinvolgere e rendere partecipi le famiglie in questo dialogo educante, si sono estrapolate le seguenti parole –chiave raggruppabili per strategie, modalità o declinazioni d'intervento:

### LABORATORI DI LAVORO CON I GENITORI

- ◇ dal pensare al fare insieme
- ◇ progettazione partecipata
- ◇ in “rel-azione” con l'ambiente



### UN'IMMERSIONE AL NIDO

- ◇ accoglienza
- ◇ accrescere la conoscenza
- ◇ coinvolgimento
- ◇ condivisione
- ◇ reciprocità
- ◇ cura
- ◇ P.O.N.T.E. (*pensare, orientare, negoziare, trame, educative*)



### SOSTEGNO ALLA GENITORIALITA'

- ◇ ascolto
- ◇ confronto
- ◇ essere padri
- ◇ genitori in dialogo: funzioni e ruoli
- ◇ valorizzazione delle differenze





Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

Coordinamento Pedagogico  
Provinciale di Piacenza



## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

Il tema della relazione con le famiglie è affrontato dal Coordinamento Pedagogico Provinciale di Piacenza come **snodo centrale della qualità dei servizi**, sentito come urgente ed attuale al punto da decidere di realizzare nel 2008 **una ricerca** nei nidi di tutto il territorio provinciale.

Il bisogno di coinvolgere i genitori dei bambini iscritti ai nidi, sia pubblici che privati, e le educatrici dei servizi aveva **un duplice obiettivo istituzionale**:

**Ri-leggere**, alla luce dei cambiamenti sociali e culturali, i bisogni delle famiglie, individuando le domande inevase e gli aspetti invece corrisposti;

**Ri-progettare** i servizi, sia negli aspetti pedagogici che organizzativi, accogliendo le nuove esigenze delle famiglie, facendone una occasione formativa per gli operatori.

La lettura dei dati ha messo in evidenza la necessità di riflettere su alcuni temi:

Le **trasformazioni familiari in una "contemporaneità liquida"** richiedono ai servizi relazioni di affiancamento diverse dal passato.

Le **funzioni materne e paterne** sono differenti ed inedite, con un richiesta esplicita ai servizi di assumere l'esercizio del limite.

Gli operatori dei servizi educativi avvertono l'esigenza di riformulare i principi di cura educativa e di sostegno alla genitorialità.

Una delle caratteristiche di maggiore interesse evidenziata dal gruppo provinciale è l'esigenza di **ESPLICATAZIONE-COERENZA-CONDIVISIONE** che i gruppi di lavoro devono trovare per assumersi questi nuovi compiti.



Esercizi  
di  
emocrazia nei Servizi per l'infanzia

Nel prossimo futuro il Coordinamento Pedagogico Provinciale di Piacenza e gli operatori dei servizi per l'infanzia del territorio saranno chiamati a ricostruire il profilo dei Progetti Pedagogici dei servizi, sforzandosi di trovare nuovi equilibri, affrontando le tematiche della genitorialità con nuovi approcci, riprendendo in esame contenuti ed organizzazioni con lo scopo di:

**\*Analizzare con maggiore chiarezza i progetti di accoglienza delle famiglie nei servizi**

**\*Programmare interventi diversificati per le tante e nuove tipologie di famiglie, sforzandosi di coglierne i differenti bisogni**

**\*Esplicitare i valori educativi fondamentali che si intendono perseguire nei servizi**

**\*Assumersi il compito di affiancare le famiglie nella cura ed educazione dei bambini nel rispetto delle diverse scelte**

**\*Esercitare funzioni materne e paterne per sostenere i compiti di separazione, individuazione ed autonomia.**





Seminario Regionale  
Ferrara, 28-29 ottobre 2009

## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

### DALLA GESTIONE ALLA PARTECIPAZIONE...

#### VERSO LA COMUNITA'

##### ACCOGLIENZA DEI BAMBINI E DELLE FAMIGLIE

- ◆ Open day
- ◆ Iscrizione
- ◆ Assemblee
- ◆ Lettere ai nuovi iscritti
- ◆ Colloqui individuali
- ◆ Merenda
- ◆ Feste

##### PARTECIPAZIONE CHE INFORMA E CHE COINVOLGE

- ◆ Assemblee generali
- ◆ Assemblee di sezione
- ◆ Consigli di intersezione
- ◆ Comitati di partecipazione
- ◆ Intercomitati
- ◆ Laboratori creativi
- ◆ Mostre
- ◆ Questionari per la qualità

##### SOSTEGNO PARTECIPATO ALLE FAMIGLIE

- ◆ Sportello pedagogico
- ◆ Focus group
- ◆ Incontri partecipati e dialogati
- ◆ Incontri a tema

##### VALORE AGGIUNTO

- ◆ Mediatore linguistico/culturale
- ◆ Serata in lingua
- ◆ Assistente sanitario
- ◆ Pediatra di base e pediatra di comunità
- ◆ Dietista
- ◆ Genitori del gruppo uscente
- ◆ Intervista che accompagna
- ◆ Sito con forum
- ◆ Giornalino
- ◆ Documentazione partecipata: diario di bordo, totem
- ◆ Conferenza agita
- ◆ Seminario di apertura anno scolastico
- ◆ Centri per le famiglie
- ◆ Casa delle culture



La metafora dell'agricoltore nasce nel 2007 in quel di Faenza con il coordinamento pedagogico delle scuole dell'infanzia statali. L'immagine vede il coordinatore come un agricoltore sicuramente competente, chiamato a prendersi cura di un terreno già battuto e coltivato da altri; un agricoltore che, entrato a far parte di una squadra, semina senza sradicare, affianchi senza sovrastare, annaffia senza inzuppare, consiglia senza insegnare; un agricoltore che sappia di teoria, di gestione delle relazioni, di carte, di prospetti e di organizzazione, ma che non possa non sapere usare la vanga, seminare o raccogliere egli stesso, conoscere le coltivazioni, le varietà locali, le metodologie sinora utilizzate, persino il sudore della fatica... un agricoltore aperto al nuovo e al possibile, portatore egli stesso di nuovo, ma che non disprezzi il vecchio, anzi sappia valorizzarlo.



**CURARE LE RELAZIONI**

**VALORIZZARE LE  
DIFFERENZE**

**ASCOLTARE IN  
MODO ATTIVO**

Le persone partecipano se il cambiamento è possibile. La partecipazione funziona se è attiva, diretta e se coloro che partecipano sperimentano un senso di successo.

(Henry Sanoff)

**COSTRUIRE E  
CONDIVIDERE  
ALLEANZE  
EDUCATIVE**

**G  
E  
S  
T  
I  
O  
N  
E**

**PARTECIPAZIONE**

**C  
O  
M  
U  
N  
I  
T  
A'**

**REINVENTARE  
MODELLI,  
PAROLE,  
STRUMENTI**

La partecipazione oggi può essere intesa come elaborazione comune di una cultura e di pratiche quotidiane di cura e di educazione nell'ottica del dialogo, dello scambio, della relazione, individuazione di strategie di comunicazione, ridefinizione continua del rapporto con le famiglie.

(Mirella Borghi)

**AGEVOLARE I  
RAPPORTI**

**SPERIMENTARE  
SODDISFAZIONE E  
PIACEVOLEZZA**

**CONDIVIDERE**

**PEDAGOGISTA ESPLOREATORE**





## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

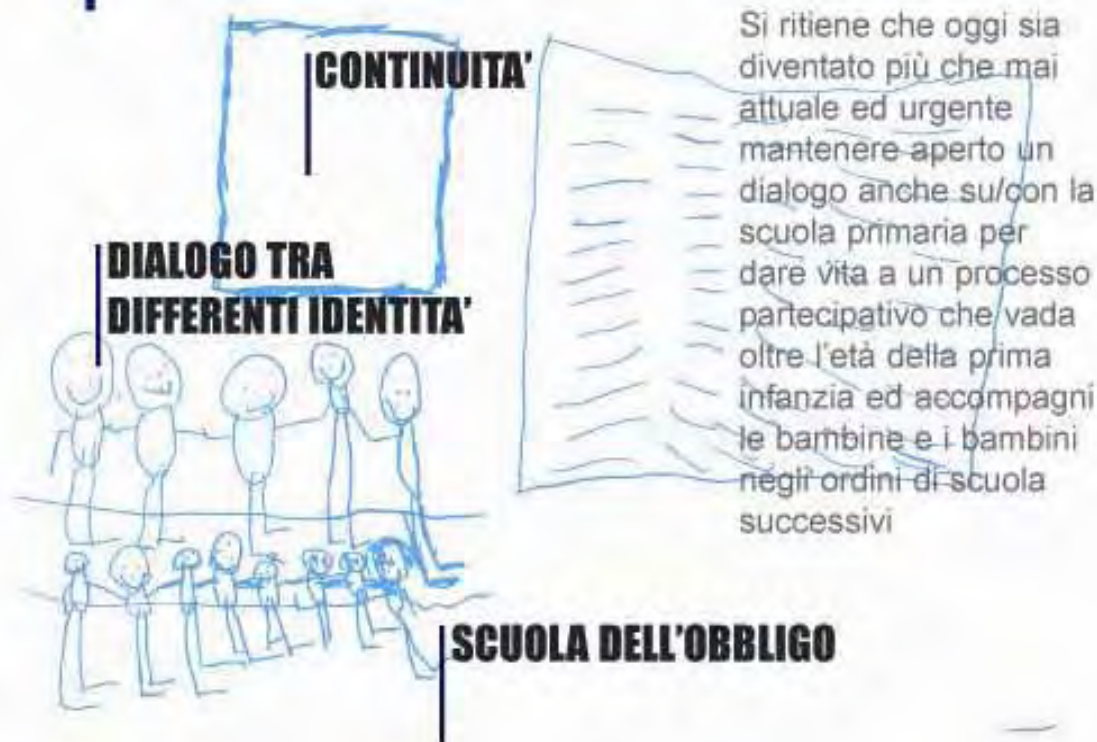
Esercizi  $\delta$  i  $\Delta$  emocrazia nei Servizi per l'infanzia

# PARTECIPAZIONE

RIFLESSIONI EMERSE DAL COORDINAMENTO  
PEDAGOGICO PROVINCIALE



## PARTECIPAZIONE OLTRE LO "ZERO-SEI"



## PARTECIPAZIONE ALLARGATA ALLA CITTADINANZA



Il processo partecipativo non è più una prerogativa delle sole famiglie dei bambini frequentanti il nido e/o la scuola dell'infanzia. Si ritiene importante lavorare affinché tutta la cittadinanza sia coinvolta in un percorso partecipativo attorno ai temi dell'infanzia

## PARTECIPAZIONE DI TERRITORIO E CENTRI FAMIGLIE



L'attitudine partecipativa è sostenuta anche da occasioni formali (ad esempio il Patto per la comunità educante) e dalla diffusione dei Centri per le Famiglie, che ormai sono in tutti i distretti della Provincia, oltre che nel Comune capoluogo.



## Il Coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento

Esercizi di democrazia nei Servizi per l'infanzia

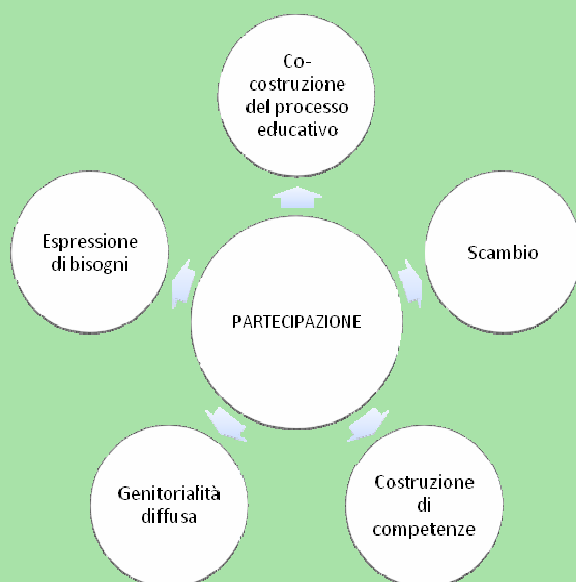
### INCONTRI

#### FORMALI

- Assemblea generale (presenza di Amministratori e/o Dirigenti) (n.2)
- Assemblea di sezione (n.2/3)
- Comitato di gestione(n.1/2)
- Colloqui individuali (n.2)
- Incontri tematici (n.2/3)
- Servizi aperti alla città (n.1)

#### INFORMALI

- Laboratori (n.2/3)
- Feste (n.2)





## DOCUMENTI

### ISTITUZIONALI

- Regolamento della partecipazione
- Modulistica (circolare organizzativa di apertura; opuscolo informativo sul servizio)
- Carta dei servizi
- Sito internet
- Regolamento sanitario
- Tabella dietetica AUSL
- Indagine di soddisfazione sulla qualità percepita
- Modulo per reclami e proposte di miglioramento.

### EDUCATIVI

- Pof-progetto educativo
- Strumento per la continuità
- Fascicoli sulle relazioni degli esperti
- Materiale informativo progetto 0-6
- Progetti, momenti di vita al nido cartacei, video, fotografici.

