

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

**DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE PEDAGOGICHE**

Ciclo XXXI

Area concorsuale: 11/D2

Settore scientifico-disciplinare di afferenza: M-PED/03

**IL COORDINATORE PEDAGOGICO
NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA STATALE:
MODELLI E PROSPETTIVE DI SVILUPPO**
Presentazione di due casi studio

Presentata da: PATRIZIA RAMPIONI

Coordinatore Dottorato
TIZIANA PIRONI

Relatrice
LUCIA BALDUZZI

ABSTRACT:

L'ambito di ricerca su cui ci si concentra il questo lavoro prende le mosse dall'istituzione del "Sistema Integrato 0-6 anni" previsto dalla legge della L.107/2015 ed intende focalizzarsi sulla figura del coordinatore pedagogico nella scuola dell'infanzia statale. La legge 107/2015 e i successivi decreti, infatti, superano la tradizionale organizzazione dei servizi e delle scuole per l'infanzia, definito Split System e diviso per fasce di età 0-3 / 3-6, e la trasformano nel sistema integrato 0-6. La L.107 e i successivi decreti applicativi obbligano inoltre alla presenza nel sistema scolastico anche statale di figure di coordinamento vicine al coordinamento pedagogico, professionalità ben strutturata e sviluppata nei servizi per l'infanzia municipali e privati, non statali, solo di alcune regioni italiane fra cui, *in primis*, Emilia Romagna e Toscana.

Il legislatore pare così voler rafforzare i processi di innovazione fornendo una figura educativa di leadership riconosciuta come elemento di qualità dei servizi (Bondioli 2001, Benedetti 2009, Catarsi 2010). Tradizionalmente la leadership educativa è rappresentata dal direttore scolastico e, ove presente, dal coordinatore pedagogico. Nel caso in cui entrambe le figure siano presenti in un medesimo contesto scolastico, risulta interessante domandarsi quale siano gli specifici ambiti di intervento e quali relazioni, più o meno formali e strutturate, intercorrano fra loro. Diviene inoltre necessario comparare le loro funzioni anche con l'obiettivo di identificare le caratteristiche e gli spazi di intervento di una possibile nuova figura professionale (il coordinatore pedagogico nei contesti scolastici statali) che potrebbe unire professionalità così strutturate e riconosciute come quelle già presenti in questo contesto.

In tal senso, scopo prioritario della ricerca è quello di analizzare l'esperienza del coordinamento pedagogico e la sua applicabilità nelle scuole dell'infanzia statali. In particolare, la ricerca intende esplorare nuovi possibili modelli di coordinamento pedagogico e la loro evoluzione alla luce della Legge 107/2015 e dei successivi decreti. La ricerca intende quindi rispondere alla seguente domanda: quali modelli organizzativi e funzionali per un coordinamento pedagogico alla luce delle esperienze in atto?

Affrontando questi interrogativo, sulla base dei casi studio analizzati, è possibile trarre suggerimenti per l'implementazione del coordinamento pedagogico nelle scuola dell'infanzia statali su tutto il territorio nazionale nell'ottica di diffondere l'alto livello qualitativo dei servizi e delle scuola dell'infanzia per cui la figura del coordinamento pedagogico è stata nel tempo implementata dalle realtà regionali che l'hanno qualificata.

La ricerca empirica procede tramite lo studio di caso, analizzando figure di coordinamento e di dirigenza presenti sul territorio della nostra Regione. La ricerca è stata condotta in particolare a Bologna e a Vignola dove sono presenti alcune rilevanti esperienze di coordinamento pedagogico all'interno delle scuole dell'infanzia statali che durano da alcuni anni. Il lavoro empirico, nel caso studio di Vignola consiste di interviste al dirigente scolastico e alla coordinatrice pedagogica individuata presso la Direzione Didattica di Vignola; nel caso di Bologna, in cui si è consolidata un'esperienza sperimentale di coordinamento pedagogico all'interno di tutti gli Istituti Comprensivi della città, il lavoro empirico è consistito di 1 intervista di gruppo alle 5 coordinatrici pedagogiche, 1 intervista alla coordinatrice di 2°livello delle coordinatrici pedagogiche del Comune di Bologna e 2 interviste alle Dirigenti scolastiche di alcuni Istituti Comprensivi.

INDICE

Capitolo 1 INTRODUZIONE

1.1 L'identificazione del tema di ricerca

1.2 La ricerca

1.2.1 studiare la qualità della scuola dell'infanzia nella società contemporanea

1.2.2 il quadro teorico

1.2.3 il disegno di ricerca

1.3 La struttura della tesi

Capitolo 2 CONTESTUALIZZAZIONE DELLA RICERCA: LO SVILUPPO STORICO

2.1 Introduzione

2.2 Le origini dei servizi per l'infanzia in Italia

2.3 La scuola materna statale

2.4 Dalla scuola materna alla scuola dell'infanzia: il quadro storico legislativo nazionale dei servizi per l'infanzia

2.4.1 Anni '70: sviluppo e consolidamento dei servizi educativi per l'infanzia

2.4.2 Anni '80: consolidamento e diversificazione dei servizi

2.4.3 Anni '90: la qualità e la revisione dello stato sociale

2.4.5 Dal 2000: lo sviluppo del sistema integrato

2.5 L'evoluzione del quadro legislativo, istituzionale e organizzativo nella Regione Emilia Romagna

2.6 Esperienze concrete di alcune realtà comunali: tracce ricorrenti e caratteristiche

2.6.1 esperienza di Bologna

2.8 Il panorama europeo

Capitolo 3 LA LETTERATURA

3.1 Introduzione

3.2 Il coordinatore pedagogico nella letteratura: storia, ruolo e funzioni

3.3 Le ricerche empiriche

3.4 Le Regioni protagoniste dell'istituzione del coordinamento pedagogico

3.4.1 Le indagini delle istituzioni nei territori

3.4.2 La formazione permanente

Capitolo 4 IL METODO DI RICERCA E L'ANALISI DEI DATI

4.1 L'approccio metodologico

4.1.1 Che cos'è la grounded theory

4.1.2 Le caratteristiche del metodo

4.1.3 Il mio posizionamento nella ricerca

4.1.4 Grounded theory fra educazione e management

4.2 La raccolta del materiale empirico

4.3 Il processo di analisi delle interviste e del focus group

Capitolo 5 I CASI STUDIO TRA STRATEGIA E CONTESTO

5.1 Il caso studio come strategia di ricerca

5.2 Il coordinamento pedagogico nelle scuole dell'infanzia statali nella Regione Emilia Romagna – la ricostruzione dei contesti dei due casi studio

5.1.1 La sperimentazione a Bologna: il primo studio di caso

5.1.2 Il caso di Vignola: una Direzione Didattica illuminata

Capitolo 6 L'ANALISI DEI DATI EMPIRICI

6.1 La dimensione organizzativa.

6.1.1 Il mandato

6.1.2 I tempi di lavoro

6.1.3 La relazione con dirigente scolastico – coordinatore

6.1.4 La relazione insegnante-coordinatore

6.2 la dimensione professionale

6.2.1 La formazione iniziale

6.2.2 La procedura di selezione e reclutamento

6.2.3 Ruolo e compiti

6.2.4 Accoglienza e formazione dei nuovi colleghi

6.2.5 Formazione professionale continua

6.3 La dimensione pedagogica: le pratiche

6.3.1 Relazione con i genitori

6.3.2 Osservazione

6.3.3 Programmazione e progetto pedagogico; Documentazione; strumenti pedagogici

6.4 un primo commento

Capitolo 7 CONCLUSIONI

7.1 I modelli emersi

7.2 leadership educativa nei modelli emersi

BIBLIOGRAFIA

Capitolo 1 . INTRODUZIONE

1.1 L'identificazione del tema di ricerca

Negli ultimi anni si è accesa l'attenzione intorno all'infanzia, al suo sviluppo e ai mondi che la circondano. I servizi e le scuole sono divenuti luoghi di riflessione non solo sul bambino e il suo sviluppo, ma sull'importanza che l'intero percorso educativo assume per il benessere futuro delle persone e delle comunità. Le ricerche internazionali hanno, infatti, evidenziato come *early intervention* abbia un impatto positivo per il futuro sviluppo del bambino e l'apprendimento nell'arco della vita (Baker-Henningham & Lopez Boo, 2010; Vandel et al., 2010; Sylva, et al., 2012; Klein & Rye, 2004; Drange & Telle, 2010; Kagitcibasi et al., 2009; Hazarika & Viren, 2010; Berlinski, Galiani, & Manacorda ,2008; Mitchell et al., 2008).

Questo dibattito è stato alimentato da studi di area medica, neuroscientifica e psicologica, ma anche di economisti, che fino agli inizi del nuovo millennio avevano considerato il capitale umano semplicemente come risultato dell'investimento in istruzione o formazione sul lavoro e che, successivamente, hanno messo in luce come l'infanzia rappresenti una fase cruciale per lo sviluppo umano, intuizione che Marshall nei primi anni 2000 aveva già espresso (Marshall, 2006). È nei primi mesi e anni di vita, infatti, che si formano le capacità cognitive, affettive e sociali degli individui e prendono forma i tratti fondamentali della personalità (Cook & Cook, 2009). La constatazione che le capacità che si sviluppano nella prima infanzia siano cruciali per lo sviluppo di altre capacità sia nell'infanzia sia nell'adolescenza, sono il punto di partenza delle ricerche di James Heckman (Heckman, 2006, 2008, Heckman e Masterov, 2007), economista, statistico e premio Nobel per l'economia. Heckman, nei suoi lavori, dimostra come sia importante investire sul piano economico nell'infanzia e che questo investimento porti un ritorno anche economico. "Recenti studi sugli investimenti nella prima infanzia – infatti – hanno mostrato un notevole successo e indicato che i primi anni di vita sono importanti per l'apprendimento e che quest'ultimo può essere arricchito attraverso canali esterni" (intervista a Heckman di Cremaschi, 2009). Interventi di alta qualità nella prima infanzia hanno, quindi, effetti duraturi. La rivista 'Bambini' riporta che, "in un articolo intitolato *Policies to foster human capital* (pubblicato nel vol.54 di *Research in Economics*), Heckman giunge alla conclusione che la formazione prescolare è una delle determinanti principali della performance scolastica, che a sua volta determina quanto un individuo saprà approfittare delle

opportunità di apprendimento fornite dal luogo di lavoro. Un deficit nella formazione prescolare si rifletterà in una peggiore prestazione nelle due fasi successive, scuola e lavoro....” (Cremaschi, 2009).

Proprio questo riconoscimento alla formazione prescolare pone al centro i servizi educativi per l’infanzia come servizi che possono fare la differenza nella vita dei bambini e delle loro famiglie e quindi della società. In particolare il *Quadro Europeo per la Qualità dei Servizi Educativi e di Cura per l’Infanzia*, pubblicato nel 2014, pone l’attenzione non solo sulla quantità dell’offerta di servizi per migliorare la conciliazione dei tempi di vita e lavoro, ma, soprattutto, sulla loro capacità di promozione del successo educativo-formativo e dell’inclusione sociale, se ad essere forniti sono servizi di alta qualità. Il *Quadro Europeo* propone quindi 10 principi chiave per la qualificazione dei servizi per l’infanzia, individuati in 5 differenti aree tematiche: accessibilità dei servizi, professionalità degli operatori, curriculum e progetto pedagogico, monitoraggio e valutazione, *governance* e finanziamento. Con questo documento il gruppo di lavoro europeo che ha elaborato il *Quadro Europeo* ha inteso mettere a disposizione di decisori politici, amministratori locali, gestori dei servizi e operatori alcune linee guida e strumenti operativi utili per far fronte efficacemente alle attuali sfide educative e sociali che i servizi per l’infanzia si trovano a dover affrontare (Lazzari, 2017).

Negli ultimi anni, quindi, è stata prestata un’attenzione sempre maggiore alla qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia. Evidenza empirica è stata data al fatto che per beneficiare dei servizi educativi e di cura, tali servizi devono essere di alta qualità. Tutti gli autori sono concordi nel riconoscere gli impatti positivi al sistema dei servizi educativi e di cura per l’infanzia a condizione che essi siano di qualità (European Commission, 2011; Eurydice, 2009°). Infatti, come Datta Gupta e Simonsen (2010) e Eurydice (2009) hanno evidenziato, solo i servizi di qualità hanno effetti positivi sullo sviluppo dei bambini, specialmente per quelli in difficoltà. I servizi di bassa qualità possono essere associati a non aver alcun effetto o addirittura ad avere effetti negativi sullo sviluppo dei bambini e sul loro apprendimento a lungo termine. Come è stato evidenziato anche nelle conclusioni del Simposio NESSE “Early Matters” (Symposium Conclusions, Bruxelles, 2008), il frequentare i servizi educativi nell’infanzia migliora nel lungo periodo la performance scolastica se questi sono servizi di qualità, ma può danneggiare se i servizi sono di scarsa qualità. Per questo motivo si è lavorato per comprendere quali fossero gli indicatori di qualità e come monitorarli.

Questo dibattito internazionale e nazionale fa da sfondo alla Legge del 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Non stupisce quindi che nella legge si dia importanza al coordinamento pedagogico, figura professionale sviluppatasi all'interno di realtà regionali per lo più settentrionali e definita nella letteratura attraverso l'individuazione delle funzioni e dei compiti che il coordinatore si trova a svolgere nelle realtà in cui opera. In particolare, la letteratura ne evidenzia le competenze tecnico-pedagogiche e le competenze amministrativo-gestionali per la gestione dei servizi educativi.

Lo studio presentato in questa tesi si concentra sul coordinamento pedagogico nella scuola dell'infanzia statale ed esplora il contributo che esso può portare anche in questo contesto, attraverso la presentazione di esperienze in atto da alcuni anni sul territorio emiliano romagnolo.

La legge 107/2015 e i successivi decreti superano la tradizionale organizzazione dei servizi e delle scuole per l'infanzia, definito Split System e diviso per fasce di età 0-3/3-6, e lo trasformano nel sistema integrato 0-6. La legge, oltre a istituire il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni, definisce i bisogni standard delle prestazioni dei servizi educativi per l'infanzia e della scuola dell'infanzia; ridefinisce le funzioni e i compiti delle Regioni e degli Enti locali; esclude i servizi e scuole dell'infanzia comunali dai servizi a domanda individuale; promuove la costituzione di poli per l'infanzia per i bambini di età fino ai 6 anni; ed infine istituisce e finanzia un piano di azione nazionale per il sostegno finanziario costante.

Tale normativa obbliga inoltre alla presenza di organismi di coordinamento vicini al coordinamento pedagogico, figura ben strutturata e sviluppata nei servizi per l'infanzia municipali e privati, non statali, solo di alcune regioni italiane fra cui, *in primis*, Emilia Romagna e Toscana.

Il legislatore pare così voler rafforzare i processi di innovazione fornendo una figura educativa di leadership riconosciuta come elemento di qualità dei servizi (Bondioli 2001, Musatti 2007, Benedetti 2009, Catarsi 2010). Tradizionalmente la leadership educativa è rappresentata, nel comparto delle scuole statali, dal dirigente scolastico e, ove presente, dal coordinatore pedagogico. A queste due figure sono attribuite funzioni e compiti simili in organizzazioni scolastiche differenti soprattutto per fasce di età. Il Dirigente scolastico ha, infatti, competenze e funzioni di tipo direttivo in merito sia alla gestione e organizzazione scolastica, sia in merito alla proposta educativa che la scuola propone alle

famiglie e ai bambini, così come alla formazione dei docenti. Il coordinatore pedagogico, in regioni come Toscana ed Emilia Romagna, ha competenze e funzioni sia per gli aspetti gestionali ed organizzativi dei servizi e delle scuole dell'infanzia paritarie (comunali e private), sia per la progettazione pedagogica e la formazione delle insegnanti.

Alla luce dell'inserimento della figura del coordinatore pedagogico anche nelle scuole dell'infanzia statali, diventa interessante guardare e comprendere l'interazione fra questi distinti ruoli professionali. Risulta quindi necessario comparare le loro funzioni anche per tentare di identificare una possibile nuova figura professionale che unisca, o, per lo meno, metta in contatto, professionalità così strutturate e riconosciute.

Scopo della ricerca è quindi analizzare come le esperienze del coordinamento pedagogico e la leadership educativa in Italia nei servizi e nelle scuole per l'infanzia (ECEC), sedimentata in Emilia Romagna e Toscana, possano rappresentare un modello guida che possa essere sviluppato nei servizi e nelle scuole per l'infanzia sul territorio nazionale. In particolare la ricerca intende far luce sui modelli organizzativi e funzionali pioneristici, realizzati a livello territoriale in Emilia Romagna, sviluppati indipendentemente e prima della promulgazione della L.107/2015 e dei successivi decreti.

Perciò la ricerca è stata condotta sul territorio di Bologna e Vignola dove sono presenti alcune rilevanti esperienze di coordinamento pedagogico all'interno delle scuole dell'infanzia statali che durano da alcuni anni.

La ricerca intende quindi indagare nello specifico il coordinamento pedagogico alla luce delle esperienze in atto per comprendere se esso supporti il processo e lo sviluppo della qualità della scuola dell'infanzia.

Affrontando questi interrogativi e analizzando la relazione esistente fra le figure oggetto dell'analisi, sulla base delle esperienze indagate è stato possibile trarre suggerimenti e identificare possibili soluzioni per l'implementazione del coordinamento pedagogico nelle scuole dell'infanzia statali, supportando e diffondendo su tutto il territorio nazionale l'alto livello qualitativo dei servizi e delle scuole dell'infanzia per cui la figura del coordinamento pedagogico è stata, nel tempo, implementata nelle realtà regionali che l'hanno qualificata.

Trattare temi inerenti a modelli organizzativi e funzionali implicanti leadership educativa è solitamente oggetto di studio di discipline, , i cui contributi non possono essere ignorati,

come il management e l'amministrazione delle istituzioni educative, o ambito di interesse della psicologia del lavoro e delle organizzazioni.

La prospettiva che ho scelto di adottare nell'indagare il coordinamento pedagogico con casi studio sulle esperienze della scuola dell'infanzia di Vignola e Bologna, di natura prevalentemente pedagogica, presuppone quindi una concezione di *governance* delle istituzioni scolastiche intesa come la capacità di integrare le azioni educative, tecniche e amministrative in un insieme di strategie atte a garantire a tutte le bambine e ai bambini un'educazione ed un'istruzione di qualità.

L'idea che sottende la mia ricerca è che, osservando e analizzando le esperienze in atto dei casi studio individuati con le lenti della qualità dei servizi, necessaria e richiesta dall'UE, ed implementando effettivamente il coordinamento pedagogico sulla base delle funzioni del coordinamento nelle realtà in cui si è consolidato, è possibile supportare lo sviluppo e il miglioramento della qualità dei servizi stessi, riconoscendo il coordinamento fra gli standard strutturali e organizzativo degli elementi dei livelli essenziali da raggiungere su tutto il territorio nazionale.

1.2 La ricerca

1.2.1 Studiare la qualità della scuola dell'infanzia oggi

Con l'approvazione, il 13 luglio 2015, della legge n. 107, istitutiva (all'art. 1, comma 181, lettera e) del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni, e del successivo decreto applicativo n.65/2017, è emerso un rinnovato interesse per la figura del coordinamento pedagogico nel sempre attento e vivace dibattito sui servizi per l'infanzia. La nuova normativa costituisce un importante passo avanti nel "garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando diseguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali"; in particolare, la legge prevede alcune novità specifiche per i servizi educativi per la prima infanzia e le scuole dell'infanzia e l'implementazione del sistema integrato. Seguendo la lettura delle norme, i punti salienti per l'attuazione dell'impianto sono così sintetizzabili:

1. definizione dei livelli essenziali delle prestazioni dei servizi educativi per l'infanzia e della scuola dell'infanzia;
2. ridefinizione delle funzioni e dei compiti delle Regioni e degli Enti Locali ;

3. esclusione dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia comunali dai servizi a domanda individuale;
4. previsione di Piano di azione nazionale per il sostegno finanziario costante a regime
5. costituzione di Poli per l'infanzia per bambini dai 0 ai 6 anni anche aggregati a Istituti Comprensivi o a scuole primarie.

In particolare, per quanto riguarda il primo punto, cioè la definizione dei livelli essenziali, vengono posti al centro l'accesso ai servizi (generalizzazione della scuola dell'infanzia), la qualificazione universitaria e la formazione continua del personale e gli standard strutturali, organizzativi e qualitativi, fra cui l'istituzione di organismi di coordinamento pedagogico territoriale già presenti in alcune norme regionali (es. Emilia-Romagna, Toscana, Lombardia). Questi organismi di coordinamento, seppur previsti dalla legge 107 e il successivo decreto 65/2017, non vengono delineati e non se ne definiscono competenze ed ambiti di intervento; risulta comunque che dovrebbero essere attivati dall'Ente locale in accordo con i gestori del proprio territorio, compresa la dirigenza scolastica, per promuovere la programmazione e la realizzazione di interventi di costituzione e qualificazione del sistema integrato.

Come si è giunti al riconoscimento istituzionale del coordinatore pedagogico? Quali percorsi ed evoluzioni ha avuto questa figura sul territorio regionale prima e nazionale poi? Certamente nel panorama italiano si distingue l'esperienza della regione Emilia-Romagna, che con la legge regionale n.1/2000 "Norme in materia per la prima infanzia", per prima in Italia si è dotata di un coordinamento pedagogico con la competenza sia di stimolare, sostenere, guidare e supervisionare il momento dell'elaborazione teorico-progettuale del piano educativo, sia di monitorare l'attuazione quotidiana del servizio, con particolare attenzione alla qualità dello stesso.

Ma per poter ragionare su questa figura complessa ormai riconosciuta come necessaria e di sistema (Gherardi, 2012; Balduzzi, Manini, 2012) è necessario ripercorrere il suo sviluppo nella storia dei servizi per l'infanzia .

La prima fase della ricerca è stata quindi orientata a ricostruire l'evoluzione storico-istituzionale della figura del coordinatore pedagogico all'interno delle politiche per l'infanzia, guardando sia la normativa sia le esperienze concrete che sono state attuate nelle diverse realtà locali e di analizzare i casi studio con le lenti della qualità, facendo uso di tre differenti tipologie di fonti storiche, normative e documentali.

1.2.2 Il quadro istituzionale

Non esiste una legislazione nazionale che riconosca e regolamenti la figura professionale del coordinatore pedagogico, quindi, indagare su questa professione richiede preliminarmente di riflettere e di aderire a una definizione che più si avvicini all'idea di coordinamento pedagogico, che ho cercato di definire nel corso dello studio e delle osservazioni sul campo che ho realizzato nella parte empirica nel mio lavoro di ricerca.

In questo senso ho scelto di riferirmi alla definizione per compiti dettata dall'ultima legge regionale dell'Emilia Romagna sia perché da una lettura della normativa appare la descrizione del coordinamento pedagogico più completo, sia perché i casi studio analizzati sono nel territorio emiliano-romagnolo e quindi ad essa fanno riferimento normativamente.

La legge n.19 del 25 novembre 2016 che all'art.32 com.2 recita "I coordinatori pedagogici hanno il compito di assicurare *l'organizzazione del personale e il funzionamento dell'équipe sul versante pedagogico e gestionale*; svolgono compiti di *indirizzo e sostegno tecnico* al lavoro degli operatori, anche in rapporto alla loro *formazione permanente*, di promozione e valutazione nonché di monitoraggio e documentazione delle esperienze, di sperimentazione, di raccordo tra i servizi educativi, sociali e sanitari. Supportano inoltre il personale per quanto riguarda la collaborazione con le famiglie e la comunità locale, anche al fine di promuovere la cultura dell'infanzia e della genitorialità, in un'ottica di comunità educante". In questa citazione è possibile rintracciare la sintesi delle esperienze di coordinamento pedagogico che si sono sviluppate in Regione Emilia Romagna dagli anni '70 fino ad oggi.

L'articolo successivo pone l'accento sul fatto che il coordinamento pedagogico concorra "sul piano tecnico alla definizione degli indirizzi e dei criteri di sviluppo e di qualificazione del sistema dei servizi per l'infanzia" (art.33, com2).

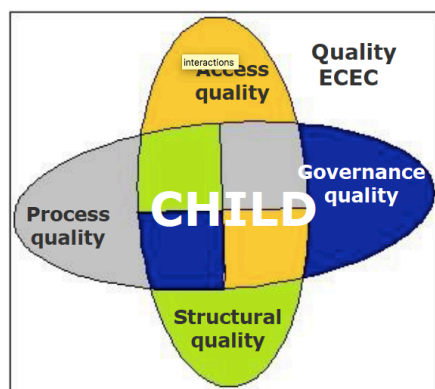
Questo passaggio della normativa evidenzia la centralità di questa figura nei processi di definizione e sostegno della qualità di servizi e scuole per l'infanzia, come sottolineato anche dalla recente normativa.

Sostenere la qualità, infatti, obbliga ad una lettura più specifica della complessità del fenomeno "servizi per l'infanzia", che appare chiaramente articolato e multidimensionale. Tale multidimensionalità è stata anche richiamata nel lavoro della Commissione Europea

Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving – Annex1 Literature review. (FONTE) In questo studio gli esperti individuano, quali dimensioni significative per la qualità, i seguenti fattori:

1. l'accesso
2. la qualità della governance
3. la qualità strutturale
4. la qualità del processo

che, sono elementi interconnessi e interdipendenti (vedi fig.1)



Source: PPMI.

Fig. 1 interazione delle dimensioni della qualità ECEC

La *qualità della governance* concerne i modelli organizzativi; questa può essere considerata come il collante che tiene insieme il sistema educativo per l'infanzia e l'elemento chiave per lo sviluppo della politica nazionale per l'infanzia (UNESCO, 2007). La governance si riferisce principalmente all'attribuzione di responsabilità decisionali e alla capacità dei servizi nei diversi livelli di governo (locale, regionale, nazionale), fra gli attori pubblici o privati; alla leadership; ai sistemi di valutazione e monitoraggio e promozione della qualità (in particolare OECD, 2012; CORE, 2011).

La *qualità strutturale* concerne i modelli professionali e funzionali; può essere definita come l'insieme degli "input al processo che creano la struttura perché i bambini possano fare esperienza" (Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2012). Fra gli elementi della qualità strutturale possiamo considerare la formazione iniziale e continua, il supporto per operatori.

Infine, la *qualità di processo* consiste nella qualità dell'esperienza quotidiana proposta ai bambini e realizzata nei diversi setting. Queste esperienze hanno influenza sul benessere e lo sviluppo del bambino (Litjens, I., & Taguma, M., 2010) e fanno riferimento più specificatamente alla dimensione pedagogica ed educativa. Qui afferiscono, quindi, i temi

della programmazione pedagogica, dell'osservazione, della documentazione e la relazione con i genitori.

Queste dimensioni, come avrò modo di specificare più avanti, hanno assunto il rango di categorie di riferimento nell'analisi. Costruire infatti la matrice entro cui si inseriscono le funzioni specifiche del coordinatore pedagogico permette di far emergere chiaramente in quali e quante dimensioni della qualità il coordinatore partecipa nel "connettere, sostenere e promuovere" (Musatti, Mayer, 2003; Scaratti, 2008; Gariboldi A., R.Maffeo e A.Pelloni, 2013): connettere e sostenere persone, servizi, bambini, genitori e colleghi, e allo stesso tempo promuovere la progettazione agita (documentazione), la professionalità riflessiva e la cultura dell'infanzia.

1.2.3 il disegno di ricerca

Come indicato in sintesi in precedenza, uno dei punti più salienti in relazione alle modifiche suggerite e richieste della L.107/2015 consiste nella necessità di implementare forme di coordinamento e di leadership educative nelle istituzioni per l'infanzia.

Se questo non rappresenta una sostanziale novità per i nidi e le scuole dell'infanzia municipali e a gestione privato - sociale, esso diviene un punto focale nei contesti a gestione statale.

L'obiettivo della ricerca, dunque, consiste nell'indagare i modelli di coordinamento nelle scuole dell'infanzia statali: la loro esistenza, la loro organizzazione, i punti di forza e le eventuali criticità delle esperienze realizzate.

In particolare le domande di ricerca si concentrano su:

- mappatura delle esperienze in atto e/o concluse
- modelli organizzativi e funzionali delle esperienze tutt'ora in atto
- ricadute sulla qualità educativa delle scuole nelle quali le esperienze si sono svolte
- punti di forza e di criticità delle esperienze

L'analisi ha portato a modellizzare le esperienze analizzate evidenziando possibili miglioramenti e linee di sviluppo.

La ricerca si struttura in diverse fasi.

La prima fase si concentra sull'analisi storica del coordinamento nei servizi per l'infanzia e nelle scuole statali. Tale studio ha permesso di individuare i contesti nei quali si sono realizzati gli studi di caso.

La seconda fase è l'analisi della letteratura relativa al coordinamento e alla sua evoluzione storica. Per completezza, l'analisi si è rivolta a testi pedagogici, articoli di riviste, legislazione e documenti atti a individuare e raccogliere informazioni su:

- la dimensione pedagogica
- la dimensione organizzativa-istituzionale.

L'analisi della letteratura ha portato ad individuare alcuni contesti regionali in cui il coordinamento appare maggiormente sviluppato sia sul piano quantitativo che qualitativo, in particolare in Emilia Romagna.

Questa solida base teorica prepara alla fase empirica della ricerca che consiste in uno studio di caso atto a ricostruire, tramite l'analisi delle esperienze realizzate, possibili modelli di coordinamento nelle scuole dell'infanzia statale.

La ricerca, infatti, analizza 2 casi studio situati in Emilia Romagna, nello specifico nelle città di Bologna e Vignola, dove sono presenti i coordinatori pedagogici nel sistema scolastico nazionale. Lo studio utilizza metodi di ricerca qualitativa per esaminare in profondità lo sviluppo dei modelli attuati di coordinamento e la loro efficacia dal punto di vista degli attori coinvolti. L'analisi della normativa e dei documenti lavoro si è intrecciata dunque con l'interpretazione dei vissuti raccolti attraverso interviste semi-strutturate e focus group.

Nello specifico del caso studio di Vignola sono state realizzate interviste a tutti gli attori coinvolti, sia al dirigente scolastico che alla coordinatrice pedagogica; nel caso di Bologna, in cui si è consolidata un'esperienza sperimentale di coordinamento pedagogico all'interno di tutti gli Istituti Comprensivi della città, il lavoro di raccolta dati è consistito di 1 intervista di gruppo alle 5 coordinatrici pedagogiche, 1 intervista alla coordinatrice di 2° livello delle coordinatrici pedagogiche del Comune di Bologna e 2 interviste alle Dirigenti di alcuni Istituti Comprensivi.

In entrambe i casi non è stato necessario attuare particolari procedure di selezione delle persone da intervistare essendo 2 casi studio che implicano un'analisi di tipo qualitativo con specifiche (e poche) persone coinvolte. Nel caso studio degli Istituti comprensivi di Bologna, è stato necessario selezionare solo alcuni fra i Dirigenti Scolastici coinvolti: si è scelto quindi di individuare fra i DS uno per ogni quartiere ed area di competenza delle coordinatrici pedagogiche. Solo due dei sei DS contattati si sono resi disponibili ad un'intervista.

I dati sono stati raccolti tra febbraio e agosto 2018.

La terza e finale fase è consistita nell'elaborazione e nell'analisi dei dati raccolti al fine di rintracciare possibili modelli organizzativi e funzionali emergenti di coordinamento pedagogico possibilmente applicabili in altri contesti.

1.3 La struttura della tesi

La tesi è strutturata in 7 capitoli: all'inizio di ogni capitolo vi è una breve introduzione che illustra i contenuti esposti nel capitolo stesso in modo da permettere al lettore di orientarsi.

Il capitolo 2 contestualizza la ricerca illustrando le origini e gli sviluppi dei servizi educativi per l'infanzia *seguendo tre livelli*. La prima parte intende fornire un panorama storico dell'educazione all'infanzia in Italia, sottolineandone indirizzi, tensioni e contraddizioni che accompagnano il nascere e svilupparsi della scuola dell'infanzia. La seconda parte illustra il contesto socio-culturale e politico nei quali le esperienze nella Regione Emilia Romagna, sono nate e sono maturate. In ultimo la terza parte contestualizza la ricerca a livello locale concentrandosi su alcune esperienze locali di coordinamento pedagogico e in particolare di Bologna e della provincia di Modena, dove sono collocati i casi studio di questa ricerca. In ogni sezione l'esperienza del coordinamento pedagogico nelle sue diversità viene fatta emergere e sottolineata.

Il capitolo 3 rivede e discute criticamente la letteratura prodotta in relazione al coordinamento pedagogico degli ultimi 30 anni. Considerando che il coordinamento pedagogico è figura professionale presente nel nostro sistema educativo italiano e la ricerca è condotta in Italia (Emilia Romagna), mi sono concentrata sul dibattito italiano. Nel presentare la letteratura ho cercato di mettere in luce le diverse prospettive con cui il coordinamento pedagogico è indagato cercando di comprendere le differenti impostazioni storiche e funzionali.

Il capitolo 4 è dedicato alla descrizione della *grounded theory* adottata nella ricerca agli strumenti di rilevazione dei dati (interviste semi-strutturate e focus group). Nel capitolo,

inoltre, vengono presentati i casi studio nel contesto elaborato attraverso la lettura di documenti legislativi, regolamenti, mandati e verbali di riunioni .

Il capitolo 5 affronta la strategia di ricerca individuata nello studio di caso che meglio si presta alla presentazione delle tipicità dei contesti e dei modelli organizzativi e funzionali applicativi.

Il capitolo 6 analizza i dati emersi dai casi studio ponendo in collegamento i temi focalizzati dalla letteratura e i temi evidenziati dalle interviste stesse; in esse i soggetti intervistati illustrano il loro mandato e le loro funzioni all'interno dell'organizzazione scolastica e forniscono la loro interpretazione del coordinamento pedagogico dei suoi compiti; mostrano, inoltre, se e quale tensione ideale hanno verso la figura del coordinatore pedagogico.

Il capitolo è il risultato di un lungo processo che ha visto non solo la fase di analisi dei dati di interviste ma anche una fase di dialogo costante di essi (=dati delle interviste) con cui è stato possibile rivedere e aggiornare le categorie di lettura dei dati.

Il capitolo 7 delinea le conclusioni della ricerca indicando gli elementi costitutivi dei casi studio presentati per giungere a una possibile modellizzazione funzionale ed organizzativa delle esperienze, soprattutto in riferimento al concetto di qualità come prima descritto.

2.1 Introduzione

Per poter ragionare sulla figura complessa del coordinamento pedagogico ormai riconosciuta come necessaria e di sistema (Gherardi, 2001; Manini-Balduzzi, 2012) e sancita ora dalla legge 107, è necessario ripercorrere la lenta ma costante evoluzione dei servizi educativi per l'infanzia.

Facendo, infatti, nostra la teoria detta path-dependency (letteralmente: dipendenza del percorso) come definita da Myles and Pierson (Scheiwe K., Willinkens H. 2009: Myles and Pierson, 2001) per la quale il "processo nel quale le scelte fatte nel passato limitano le possibilità di scelta nel futuro", in questo capitolo intendo fornire cenni storici sullo sviluppo delle istituzioni per l'educazione prescolastica e in particolare sulla scuola dell'infanzia e sul coordinamento pedagogico. Nel fare ciò ho cercato di mantenere unito sia il piano di sviluppo di sistema di governo della scuola, sia il piano pedagogico-didattico. Ho cercato, quindi, di ricostruire lo sviluppo della figura del coordinatore pedagogico all'interno delle politiche per l'infanzia, riferendomi sia alla fascia di età 0-3 sia a quella 3-6, guardando la normativa e le esperienze concrete che sono state attuate nelle diverse realtà locali. Nei prossimi paragrafi quindi, ho ripercorso la storia dei servizi per l'infanzia e della legislazione che li ha istituiti e rafforzati a livello nazionale, regionale e locale. Non bisogna, infatti, dimenticare come l'organizzazione dei servizi sia strettamente connessa alle strutture politiche locali.

Bisogna ricordare, inoltre, che, nonostante la figura del coordinatore pedagogico sia ormai riconosciuta come centrale per la qualità dei servizi educativi per l'infanzia, non solo sul piano delle politiche organizzative ma anche dalla ricerca pedagogica (Catarsi, 2000; Bondioli 2002), a livello nazionale manca ancora una legislazione specifica che riconosca tale figura professionale e ne indentifichi ruolo e funzioni. Solo dopo 50 anni di storia dei servizi per l'infanzia, infatti, nella L.107/2015 compare nel testo dell'art.1 com.181, lettera e) il richiamo alla presenza della struttura di coordinamento pedagogico, quando ci si riferisce al coordinamento pedagogico territoriale in relazione all' Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione 0/6 anni.

Per vedere più nello specifico come si è sviluppata questa figura professionale bisogna ripercorrere le tappe dell'evoluzione dei servizi educativi per l'infanzia osservando in

particolare lo stratificarsi nel tempo di funzioni e competenze specifiche dall'istituzione degli asili nido con la legge 1044/71 fino ad arrivare al sistema integrato dei servizi educativi per l'infanzia. Per dare profondità all'analisi dell'evoluzione e la sua stratificazione nel tempo è importante avere sia l'approccio storico-sociale che legislativo-istituzionale, anche alla luce del fatto che la mancanza di legislazione nazionale sulla figura del coordinatore ha portato a una grande eterogeneità di esperienze su tutto il territorio nazionale.

2.2 Le origini delle istituzioni educative per l'infanzia in Italia

Nella prima metà del XIX secolo vi era una concezione assistenziale e caritativa dell'infanzia. L'idea di creare un'istituzione educativa generalizzata era ritenuta inutile: l'educazione e la cura dell'infanzia era considerata (come anche in buona parte del XX sec.) responsabilità delle donne. La fondazione di nuove istituzioni che hanno al centro i bambini e la loro cura, può essere fatta risalire alla metà e la fine del XIX secolo con i primi *asili d'infanzia*, il cui modello è basato sull'idea caritatevole dell'offerta di assistenza e custodia per bambini in bisogno.

L'abate Ferrante Aporti fu il fondatore del primo asilo italiano aperto nel 1828 a Cremona. Aporti propose un istituto che, oltre alla matrice assistenziale, prevedeva una serie di attività intellettuali e pratiche coerenti agli ideali sociali del XIX secolo. Aporti stesso scrisse nella sua *Guida per i fondatori e direttori delle scuole infantili di carità*: "le scuole infantili hanno lo scopo di raccogliere, custodire, educare ed alimentare dall'età dai 2 ai 6 anni i fanciulli poveri che sono figli principalmente di vedove, vedovi o artigiani o coloni carichi di numerosa prole, i quali rimangono abbandonati a se stessi e privi di ogni educazione sia per eccesso della miseria, sia per difetto di salute, sia per mancanza di tempo dei loro genitori" FONTE.

A fianco di questa esperienza, che diverrà poi modello diffuso d'istituzione prescolastica per l'educazione dell'infanzia, e ricordata come "modello Aportiano"¹, le esperienze di strutture ispirate a un paternalismo conservatore² furono la maggioranza: fra queste l'*asilo-nido* "Ricovero per lattanti", istituzione laica e gratuita, fondata a Milano, nel giugno

¹ Delle istituzioni infantili della prima metà dell'800, il modello Aportiano è ricordato come il modello italiano. Nello stesso periodo in altri paesi europei si avviarono esperienze differenti ma ugualmente fondamentali per lo sviluppo dell'odierna scuola dell'infanzia. Fra questi si ricorda: il modello di Owen (UK), il modello froebeliano (Fröebel, Germania), e il modello dell'école maternelle (Francia).

² Catarsi evidenzia come l'istituzione degli asili non sia dettata da generici sentimenti caritatevoli, ma anche dal "desiderio di contribuire a mantenere inalterato l'ordine sociale, alla cui stabilità avrebbe potuto attentare un "proletariato" urbano sempre più immiserito e turbolento" (Catarsi 1994, pag.9)

1850, per i figli delle operaie, grazie alla filantropa Laura Solera Mantegazza e a un gruppo di studiosi che denunciarono il fenomeno dell'abbandono minorile.

A fine secolo, dopo l'Unità d'Italia, a Mompiano, nella provincia di Brescia, nacque un'altra importante esperienza che viene ricordata come l'istituzione del primo *nido*, da parte delle sorelle Agazzi, che introdussero, per queste istituzioni, il nome "*Scuola materna*" a partire dal 1895 (Todeschini, 2011). Il nome prescelto sottende il modello pedagogico che ispira l'esperienza e sottintende l'ambiente familiare, pensato come contesto familiare modello, ordinato, pulito, un luogo di affetti in cui ci si aiuta scambievolmente. Rosa Agazzi, la sorella maggiore che documenta l'esperienza, definisce infatti, la buona insegnante come la "madre ideale", accomunata ad essa dalle doti di abnegazione e di spirito di sacrificio (Pironi, 2007).

Negli anni successivi questo renderà il modello agazziano il "metodo nazionale italiano" in quanto esprimeva valori, tecniche e finalità che i gruppi cattolici fecero propri e a cui aspiravano. La crescita del consenso attorno al modello agazziano farà sì che questo sarà preso ad ispirazione per la definizione dei contenuti delle proposte di legge sull'educazione infantile sia dopo il Concordato nel 1929 sia dopo l'avvento della Democrazia Cristiana nel 1947.

Un modello differente è quello proposto da Maria Montessori che, alcuni anni dopo, nel 1907, a Roma aprì la prima *casa dei bambini*. Tra le istituzioni di cura dell'infanzia questa fu un'esperienza che avrà successo e verrà replicata. La pedagogia di Maria Montessori, infatti, si basa sull'idea di emancipazione del bambino, e la sua proposta didattica, basata su metodi, osservazioni e materiali, vuole l'utilizzo di materiali strutturati per supportare il coinvolgimento attivo del bambino nel suo processo di apprendimento. La mediazione richiesta all'educatore tra il bambino, l'ambiente educativo e i materiali offerti rende importante la preparazione culturale dell'educatore stesso³.

Nonostante le numerose iniziative⁴ a favore dell'istituzione dei nidi, dovuti a uno sviluppo economico crescente e nonostante la classe dirigente al potere dopo l'unità di Italia avesse

³ Todeschini ricorda come "la forte personalità di Maria Montessori sia stata insieme l'origine del successo del suo metodo e il limite per la sua applicazione: non era, infatti, facile trovare insegnanti capaci della stessa passione e dedizione della fondatrice" del metodo.

⁴ Agazzi, Montessori, Pizzigoni et altri furono alcune importanti esperienze pedagogiche nella nostro paese. Purtroppo il contesto di questa tesi non ci permette di analizzare più approfonditamente i modelli pedagogici emersi dalle esperienze stesse, ma ci forniscono base fondante per quella che è poi divenuta l'odierna scuola dell'infanzia.

partecipato a vario titolo al movimento per la fondazione e l'amministrazione degli asili⁵, la loro istituzione rimase nella sfera dell'iniziativa privata, sostenuta con incentivi dagli enti locali, ma non promossa né, tantomeno, coordinata o guidata dallo Stato.

Nell'Italia post unità, quindi, l'asilo si diffuse, ma a scapito dei contenuti proposti, divenendo un ambiente arido e meccanico di attività ripetitive, lontano dai modelli innovativi a cui abbiamo accennato. Nelle strette del bilancio statale, gli investimenti nel settore educativo e in particolare per l'infanzia, come detto, non furono una priorità. Implicita divenne quindi la delega agli enti locali e alle amministrazioni comunali, vicine ai bisogni del territorio. La legge Casati del 1859, che sarà legge di riferimento per l'istruzione fino alla successiva riforma Gentile del 1923, infatti, riordinò sia l'amministrazione della Pubblica Istruzione (P.I), sia l'ordinamento degli studi (introdusse l'obbligo scolastico per l'istruzione elementare), ma in essi gli asili infantili non erano compresi; in alcune relazioni parlamentari attinenti la legge, in merito alle istituzioni pre-scolastiche ci si limitava a suggerire agli amministratori comunali interventi diretti con strutture e personale propri.

È necessario ricordare che, per le leggi elettorali del tempo, gli amministratori comunali erano i rappresentanti dei ceti borghesi. L'interesse di questa categoria per lo sviluppo della scuola materna non è stato univoco: nelle aree a forte economia rurale, prevalentemente al Sud, i proprietari terrieri non erano particolarmente interessati a diffondere una formazione culturale di base e la borghesia era più interessata a sviluppare percorsi di scuola superiore che i loro figli potessero frequentare; dove invece il processo di industrializzazione e urbanizzazione prese avvio, l'impostazione fu differente e gli enti locali furono fortemente sollecitati a farsi promotori di tali istituzioni. Non a caso, furono le amministrazioni lombarde, venete, emiliane, toscane e piemontesi a rispondere positivamente alle richieste. Non possiamo non intravedere qui i semi di quello che sarà lo sviluppo delle istituzioni educative per l'infanzia nel territorio italiano.

Bisognerà aspettare gli anni '20 per vedere i primi interventi pubblici "a favore" dell'infanzia. Infatti, nel 1923 la riforma scolastica emanata sotto Mussolini, ricordata come riforma Gentile, prevedeva una *scuola di grado preparatorio* (3 anni) alla scuola elementare. L'istruzione del grado preparatorio aveva carattere ricreativo e

⁵ Novacco ricorda come Cavour, Boncompagni e Berti avessero direttamente preso parte alle istituzioni. Cavour stesso fu infatti tesoriere della "società per gli asili infantili nata a Torino nel 1839.

tendeva a disciplinare le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere del bambino.

Nonostante la riforma Gentile e il Decreto Attuativo promulgato nel 1928 ponessero quindi la *scuola di grado preparatorio* nel percorso educativo scolastico pubblico, la sua attuazione era responsabilità del Ministero degli Interni, venendo così a sottolineare l'aspetto caritatevole e sociale di tutte le istituzioni nate su iniziativa di associazioni e privati.

Inoltre nel 1925, il regime fascista istituisce l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), che si poneva come obiettivo primario la difesa ed il potenziamento della famiglia e della natalità, da perseguire mediante l'espulsione della donna dal mondo del lavoro e l'esaltazione della maternità, volendo così stimolare le madri italiane ad essere sempre più prolifiche. Ovviamente, l'utenza di riferimento erano gli strati sociali più poveri della popolazione e le caratteristiche principali del "servizio" erano il ruolo assistenziale degli asili nido, l'assenza di tematiche educative e i ruoli gerarchici nel personale.

Nonostante il fascismo avesse adottato una politica totalitaria nei confronti della gioventù e volesse la scuola italiana ispirata alle idealità del fascismo, vi fu una sostanziale rinuncia ad operare nel settore della prima infanzia. Questo fu sancito, successivamente, con il Concordato del 1929, in cui lo Stato Fascista rinunciò al settore dell'educazione infantile (oltre che a regolamentare il matrimonio) a favore della Chiesa.

Solo all'indomani della Liberazione le donne, specialmente quelle di sinistra, mostrarono un rinnovato interesse per le condizioni dell'infanzia e si impegnarono per ottenere misure legislative a favore dei bambini. In coerenza col quadro politico derivato anche dalla ricostruzione industriale, le loro richieste e sollecitazioni non restarono senza risposta, visto che il governo presentò il progetto di indirizzo assistenziale, divenuto poi la legge del 26 agosto 1950, n. 860 istitutivo delle "camere di allattamento" presso le imprese. Questa, pur non esente da limiti, contiene altre disposizioni innovative legate soprattutto alla spinta sindacale in risposta alle esigenze della donna inserita nelle attività produttive aziendali e, fra queste, il diritto delle donne alla non licenziabilità durante il periodo di gravidanza, durante il congedo per il parto e fino al compimento del primo anno del bambino.

Quello che qui preme sottolineare è come sia l'ubicazione del servizio sia la sua gestione, fossero affidati alle aziende; il servizio assunse quindi il "sapore" della conquista di categoria per le sole donne occupate nelle aziende, tanto da avere una diffusione limitata al

Nord del paese, e non un'attenzione generalizzata specifica all'infanzia; di qui il forte disinteresse alle tematiche di natura educativa.

Solo nel 1968, con la promulgazione della Legge 444 del 18 marzo 1968 che istituì la *scuola materna*, il carattere privatistico dei servizi per l'infanzia perse il suo impatto forte. Fino ad allora, le scuole materne erano gestite, per la maggioranza, dalla chiesa Cattolica, spesso nelle parrocchie, realizzando così una funzione socio- assistenziale più che educativa. Gli stessi *Orientamenti per l'attività della scuola materna*, elaborati dal Ministero per la Pubblica Istruzione nel 1958 con l'influenza della pedagogia delle sorelle Agazzi, lo affermavano. Gli Orientamenti infatti, delineavano una scuola materna costruita sull'idea di bambino come misto di spontaneità, immaginazione e sentimento. Le indicazioni venivano infatti suggerite dalla tradizione educativa cattolica nella quale il compito della scuola materna era di continuità con la cura familiare: in questo contesto il ruolo delle educatrici era di garantire una costante e amorevole cura verso i bambini e dare loro un ambiente accogliente. La scelta del nome stesso di scuola materna all'interno della Legge è un tributo alle idee delle sorelle Agazzi.

2.3 La scuola materna statale

Il termine "scuola materna statale" comparve ufficialmente per la prima volta in Italia nel testo di Legge votata dal Parlamento nel 1962⁶: se ne parlò come scuola "istituenda" e quindi come struttura candidata a usufruire di finanziamenti che con tale legge venivano accantonati per la sua futura costituzione. La legge non modificava le vigenti strutture educative-scolastiche. In un acceso confronto in aula fu chiesto al governo Moro "l'impegno immediato all'istituzione della scuola materna di Stato" (Novacco, 1977). Fu quindi approvato un emendamento-compromesso che sancì il principio dell'istituzione della scuola materna statale in una legge di finanziamento. Negli anni successivi diversi furono i progetti di legge presentati dai diversi partiti, progetti sempre bloccati dagli avversari politici per le diverse sottolineature che venivano date alla scuola materna statale: l'una come struttura da gestire affiancando le famiglie e per conto delle famiglie (partito della democrazia cristiana), l'altra come momento di formazione di base e di applicazione delle nuove pedagogie (partito socialista).

La scuola materna statale vide così la luce solo nel 1968 con la legge n.444, non all'interno di una generale riforma del sistema educativo, ma come semplice riparazione a una storica

⁶ Legge n.1073 del luglio 1962

assenza o “come conclusione di una vicenda più che secolare” (Catarsi 1994, pg. 251). Catarsi rilevava, tuttavia, come “la legge non riesca a dare alla nuova scuola materna statale una fisionomia ben precisa e pedagogicamente definita”, (Catarsi 1994, pag.251).

Tratti significativi emersero fin dai primi commi. L’art.1 enuncia infatti “la scuola materna statale, che accoglie i bambini in età prescolastica [...] si pone i fini dell’educazione, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell’obbligo.” Come sottolinea Borghi nel suo intervento ad un convegno del 1979⁷, la legge affermava che il diritto all’educazione inizia a 3 anni (principio universalistico) ma il testo, ponendo fin dall’inizio i termini assistenza e prescolastica, ne determinava subito contraddizioni e limiti: contraddizioni perché “l’assistenza presuppone un bambino oggetto” mentre l’educazione vuole un bambino soggetto attivo; limiti perché i fini educativi sono “in riferimento alla preparazione alla scuola dell’obbligo” (Borghi, 1979).

Ciò nonostante, l’approvazione della legge fu un momento significativo non solo per il nuovo approccio che vide lo Stato responsabile dei bambini e bambine, ma soprattutto per i cambiamenti che portò nelle vite dei bambini e delle loro famiglie. Finalmente le istituzioni scolastiche erano pensate non come forma di assistenza sociale per genitori lavoratori, ma anche come risposta ai bisogni educativi dei bambini.

Questo aspetto educativo emergerà soprattutto negli *Orientamenti delle attività educative nelle scuole materne statali* emanati nel 1969 con il D.P.R. 10 settembre n.647. Frutto della mediazione di una commissione parlamentare in cui erano rappresentate diverse aree culturali e pedagogiche, gli orientamenti segnarono un netto progresso facendo propri i risultati della ricerca psicopedagogica più avanzata. Il bambino era calato nella realtà storica in cui viveva e i suoi bisogni reali (autonomia, fantasia, movimento, esplorazione, comunicazione e socializzazione) venivano posti al centro delle finalità educative e delle attività didattiche. Frabboni definisce questo modello ispiratore come quello del “bambino-storico, un bambino-ambiente” (Frabboni, 1986, pag.10).

E’ importante sottolineare come la L.444/1968 abbia affiancato la scuola materna statale alle esistenti scuole comunali e private, tanto che prevedeva la creazione della materna statale solo dove non vi fossero altre forme di scuola materna con almeno 3 sezioni che potessero garantire il servizio (Catarsi 1994 pag.301, Hohnerlein 2009 pag. 97). Conseguentemente anche gli orientamenti del’69 non impegnavano le scuole non statali

⁷ Il convegno ebbe luogo a San Marino nel settembre 1979 e fu intitolato “Il diritto alla conoscenza e alla creatività del bambino degli anni ’80 – Costruiamo insieme un curriculum didattico per la scuola dell’infanzia”

che, nonostante la vasta diffusione delle scuole materne statali soprattutto al Sud per una forte precedente carenza istituzionale, erano maggiormente diffuse sul territorio nazionale.

In questo modo il principio universalistico riconosciuto del diritto all'educazione dai 3 anni, veniva negato.

Fra gli altri limiti della legge 444, dovuti per lo più ai contrasti interni alla coalizione governativa e ai condizionamenti degli ambienti clericali che vedevano nella scuola materna anche una concorrente alla loro istituzioni⁸, gli studiosi (Catarsi, 1994; Frabboni, 1980) sono concordi nell'evidenziare alcuni aspetti, se vogliamo più tecnici, come il fatto che solo il personale femminile potesse essere impiegato, l'introduzione del ruolo di assistente con il compito di supporto alle educatrici per la vigilanza, la previsione dell'educazione religiosa e soprattutto la riserva obbligatoria di posti per le diplomate della scuola magistrale, ed infine la previsione di classi speciali per i bambini disabili.

2.4 Dalla scuola materna alla scuola dell'infanzia: il quadro storico-legislativo nazionale

2.4.1 Anni '70: sviluppo e consolidamento dei servizi educativi per l'infanzia

Gli anni '70 sono anni di boom demografico, di forte economia in espansione e di investimento statale in cui, in tutto il mondo occidentale, si respira ottimismo e innovazione (Hargreaves, 2009).

Gli anni successivi alla Legge 444/1968 sono, infatti, anni di forte fermento sociale e di cambiamenti. La legge, nata non tanto su spinta di fattori convenzionali come una politica pro-nascite o per sostenere la partecipazione delle donne al mercato del lavoro, ma per dinamiche interne al potere politico con il governo di centro-sinistra e le idee di riforma che il partito Socialista aveva portato nella coalizione di governo, presentava dei forti limiti. Oltre la già ricordata eccessiva gradualità dell'istituzione della nuova scuola di stato, fra i limiti possiamo evidenziare la formazione delle insegnanti e la loro qualifica professionale, l'educazione religiosa, l'esclusione degli uomini dalla professione di docenti di scuola materna.

⁸ Proprio nel 1964, nel pieno del dibattito sulla scuola materna statale, per rafforzare le proprie posizioni, i "gestori privati" istituiscono la Federazione italiana scuole materne (FISM), tutt'ora attiva.

Nel decennio successivo ('69-79), quindi, sotto la spinta del movimento femminile attivo a livello studentesco e sindacale, aumentò l'interesse per le istituzioni per l'infanzia. Videro così la luce una serie di interventi legislativi volti a migliorare e promuovere la scuola materna statale. La legge Delega 477 del 1973 prevede subito una riduzione delle ore lavorative (da 42 a 36) e la copresenza di 2 insegnanti per classe; con i successivi Decreti Delegati del 1974, inoltre, venne delineato un nuovo assetto della scuola e riformato il profilo professionale delle insegnanti e degli operatori scolastici.

È importante ricordare come negli stessi anni furono approvate due leggi particolarmente importanti per le donne e i bambini: la legge 1204 del 30 dicembre 1971 che introdusse il congedo retribuito al 100% del salario per 5 mesi e la legge 1044 che istituì gli asili nido. Furono leggi innovative che riconobbero il valore sociale della maternità e il diritto delle madri, lavoratrici o meno, di usufruire di un servizio di cura dell'infanzia.

In particolare la legge 1044, come sottolinea Catarsi, "sancisce ulteriormente, dopo l'istituzione della scuola materna, il dovere dello Stato a intervenire per la creazione dei servizi sociali di interesse pubblico, ponendo al contempo le basi per un nuovo rapporto tra Stato e cittadini, favorito tra l'altro dalla norma che prevede di affidare ai Comuni e alle famiglie la gestione del servizio e alle Regioni la sua programmazione." (Catarsi 1994, pag.303).

È da questa stagione legislativa che si aprì il percorso "parallelo" delle istituzioni educative per l'infanzia: con la legge istitutiva dell'asilo nido, infatti, si separarono i percorsi dei bambini nelle fasce di età 0-3 e 3-6 anni. Del sistema educativo italiano si parla quindi in termini di Split System, avendo le 2 istituzioni, della scuola materna e dell'asilo nido, referenti istituzionali differenti: l'una il Ministero dell'Istruzione, l'altro il Ministero degli Affari sociali, l'una entrando a pieno titolo nel sistema educativo italiano, l'altro nel sistema dei servizi alla persona (domanda individuale).

Per questo il nostro *excursus* storico guarderà sia il versante educativo con competenza legislativa nazionale come prevalente, sia il versante socio-sanitario che vede forti competenze degli enti locali, regionali in primis, avendo i due versanti forti implicazioni e influenze reciproche e ponendo così le basi per quello che negli anni 90 verrà poi definito sistema integrato dei servizi sociali. Fino ad allora le diverse stagioni legislative vedono procedere l'uno o l'altro versante con differenti velocità.

Con l'approvazione della legge n.1044, "*Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato*"⁹, si voleva superare la situazione di "paurosa carenza, di disorganicità e di dispersione negli interventi pubblici" nel settore della programmazione dei servizi per l'infanzia, già segnalata in un convegno del 1963¹⁰ e si recepiva quanto emerso nei dibattiti in proposito degli ultimi anni, in particolare nelle commissioni Interni e Igiene e Sanità. Queste, nonostante già si affacciassero idee nuove a riguardo¹¹, erano legate ancora alla concezione –peraltro allora più diffusa- dell'istituzione di asili nido come servizio assistenziale, necessario "per facilitare l'accesso delle donne al lavoro", come si evince anche dal fatto che le proposte furono presentate loro da parlamentari che erano anche segretari dei tre maggiori sindacati, CGIL, CISL, UIL e dall'argomento su cui si concentrarono maggiormente, il numero dei nuovi asili nido da costruire in un quinquennio.

E' importante ricordare che la legge n.1044 del 6 dicembre 1971, precisando il dovere dello stato nel settore dell'educazione infantile, affidò alle neonate regioni¹² 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, sia alla gestione sociale prevista in termini di partecipazione delle famiglie e della rappresentanza delle formazioni sociali organizzate nel territorio.

La Legge 1044 segnò quindi il passaggio dell'asilo nido da servizio socio-assistenziale a servizio sociale pubblico che assolve però non tanto un compito pedagogico, ma intende fornire soprattutto una risposta sociale. Volendo usare la periodizzazione proposta da Manini (FONTE), gli anni '70 corrispondono all'età dell'oro delle istituzioni per l'infanzia; sono gli anni di fondazione, di sperimentazione, di sviluppo e crescita del servizio. In

⁹ Per maggiori dettagli su ciò che precedette tale legge si veda Adriana Lodi, *Iter parlamentare della legge 6 dicembre 1971, n. 1044*, in *Sui nostri passi*, a cura di L. Campioni e Franca Marchesi, edizioni junior

¹⁰ Si tratta del convegno, promosso dall'UDI e tenuto a Roma, sul tema "Per l'obbligatorietà della programmazione dei servizi sociali in un nuovo assetto urbanistico", significativamente promosso dall'UDI, Unione Donne Italiane, in quanto correlato fortemente con le esigenze di lavoro delle donne, più che incentrato, come avverrà in seguito, sulle necessità e lo sviluppo del bambino

¹¹ Protagonista portatrice della nuova idea di ciò che doveva e voleva essere l'asilo nido, fu un membro del Comitato ristretto in preparazione alla legge 1044, Carmen Zanti, che segnalava, ma inutilmente, insieme con Adriana Lodi, la necessità di mettere al centro della legge il bambino e il suo sviluppo psicofisico.

¹² Va ricordato che le Regioni a statuto normale, pur essendo previste nella Costituzione, furono costituite solo nel 1970 con la prima elezione dei Consigli regionali. Le Regioni sono 20, cinque delle quali con statuto speciale (tra cui la Sicilia, Sardegna, Trentino Alto Adige), che garantisce loro un'ampia autonomia. I principali organi di Governo regionale sono la Giunta (organo esecutivo e amministrativo), che si suddivide in Assessorati in base a competenze tematiche, e il Consiglio, organismo legislativo.

questi anni sono attivi nelle realtà locali personaggi¹³ significativi capaci di leggere i bisogni e anticipare i tempi. Questi attori sono per alcuni (Catarsi; Bondioli; Silvani) la figura di coordinatore pedagogico che in quegli anni è non ancora visibile in quanto tale, ma che svolge funzioni di coordinamento pedagogico del servizio con la gestione dell'organizzazione interna delle singole istituzioni, di elaborazione condivisa del progetto educativo e di formazione delle educatrici. Questa figura professionale, per lo più, viene riconosciuta e denominata "pedagogista".

Nella seconda metà degli anni 70, furono inoltre emanate altre disposizioni che ebbero impatto notevole sull'organizzazione scolastica: la legge n.416/1974 che istituisce gli organi collegiali (collegio dei docenti e consiglio di circolo) con cui si promuove una gestione democratica della scuola; la legge n.517/1977, che prevede l'inserimento dei bambini disabili nella scuola di base, la legge n.463/1978 con cui si eliminò la figura dell'assistente all'interno delle scuole per il raddoppio dell'organico degli insegnanti e la riduzione per questi del tempo di servizio a 30 ore settimanali.

Fra le leggi da ricordare di questo periodo, seppure non riguardanti direttamente i temi educativi e la scuola ma intrecciate ad essa, vi è la L. 833 del 23 dicembre del 1978, *Istituzione del servizio sanitario*, con la quale il settore sanitario venne riformato. Balduzzi, a questo proposito, evidenzia come la legge 833 introduca alcuni elementi di innovazione rilevanti anche sul piano educativo. *In primis*, la legge afferma che gli interventi e i servizi sociali sono "un complesso di azioni e istituzioni che partecipano ad un sistema integrato, mettendo in luce la necessità di favorire e consolidare il lavoro di rete per il pieno raggiungimento degli obiettivi" (Balduzzi 2012, pag. 41). Inoltre Balduzzi sostiene che, tra i punti di contatto tra il "sociale e l'educativo", non vi siano solo il sostegno alle persone disabili ma soprattutto la promozione e sostegno alla genitorialità espressi nell'art.16 che viene a determinare l'erogazione dei servizi socio-educativi attraverso azioni come forme di sostegno economico o servizi.

Il decennio dopo il '68 è inoltre contrassegnato da serie di iniziative parlamentari di alterna fortuna, riguardanti l'educazione e il mondo della scuola: la nascita della scuola a tempo pieno per le elementari e le medie inferiori, la riforma della scuola media superiore e i nuovi programmi della scuola media.

E in questo clima la scuola materna cresce quantitativamente, tanto da raggiungere oltre il 70% della potenziale utenza, e qualitativamente, essendosi ritagliata, volendo usare le

¹³ per citarne alcuni: Loris Malaguzzi, Bruno Ciari, Sergio Neri, e Duilio Santerini.

parole di Frabboni, “un proprio modello pedagogico aperto e sperimentale” (Manini 2012, pag.77).

2.4.2 Anni '80 – consolidamento e diversificazione dei servizi

Gli anni '80 vengono definiti l'età delle contraddizioni e complessità (Hargreaves, 2009; Manini 2012). A livello globale si intravede nel mondo della scuola il tentativo di conciliare le istanze di giustizia sociale fortemente avanzate nel decennio precedente, con l'agenda emergente di riforme che richiedono rigore economico ed una maggiore “standardizzazione”.

In Italia, il dibattito sulla scuola elementare assunse centralità per la ridefinizione degli aspetti organizzativi e programmatici: nel 1985 videro la luce i Programmi e la Legge di Riforma n. 148 del 5 giugno 1990 che istituì l'organizzazione per moduli.

La scuola materna invece maturò la propria identità pedagogica e qualificò la propria “immagine sociale” vedendo definirsi il proprio carattere scolastico con diversi provvedimenti di legge, come la Legge n.270/1982 e della Circ. Minist 262/1982. Queste riguardano, rispettivamente, l'estensione alla scuola materna delle disposizioni sull'integrazione scolastica dei bambini disabili, con possibilità di avere insegnanti di sostegno e l'introduzione dell'obbligo della programmazione delle attività didattiche. Con il D.P.R n.399/1988, infine, l'orario di servizio per le insegnanti venne ridotto a 27 ore settimanali. La scuola materna fu anche coinvolta nel processo di rinnovamento della scuola elementare: si intendeva ridisegnare, infatti, un contesto formativo di base nella prospettiva della continuità tra scuola dell'infanzia e scuola elementare.

Il riconoscimento della scuola materna come contesto di apprendimento fu definitivamente raggiunto; per questo furono fondamentali anche l'individuazione dei nuovi contenuti professionali alla figura dell'insegnante e la definizione del curricolo della scuola dell'infanzia. La preoccupazione che ne sorgerà e che sarà pericolosa tendenza sempre in agguato nell'interpretazione della scuola materna, è la possibilità di interventi istruttivi e forme di scolasticismo anticipato. Il percorso di riconoscimento raggiunse con i nuovi *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* del 1991 un punto fondante.

Per quanto riguarda i servizi alla prima infanzia, furono gli anni in cui, a fronte di una contrazione quantitativa dei servizi, vi fu un'attività di consolidamento degli stessi.

Come accennato, in questo periodo si affermò sul piano culturale l'importanza educativa dei servizi per l'infanzia dando legittimità alla “nuova” istituzione, sensibilizzando famiglie

e opinione pubblica ai bisogni dei più piccoli in cui responsabili amministrativi e coordinatori pedagogici, che fecero la loro comparsa in alcune realtà locali, collaborarono per riorganizzare i servizi e aprirne di nuovi. I nidi si diffusero sul territorio nazionale. In questi anni, che Manini denomina età del ferro (Manini 2012, pag.79), vi furono anche tensioni che portarono all'avvio di nuove tipologie di servizio, differenti dall'asilo nido per finalità e impianto. Le cosiddette "nuove tipologie" nacquero principalmente in risposta alla inadeguata diffusione del servizio nido; il dato critico è ravvisabile nella differenza di distribuzione dei servizi sul territorio e nelle lunghe liste di attesa nelle aree stesse in cui il servizio era maggiormente diffuso (Fortunati - Campioni, 2010, p. 53). Inoltre, emerse come l'asilo nido fosse strutturato per rispondere ai bisogni ed alle esigenze di una sola tipologia di famiglia e fosse un'offerta troppo rigida (Bondioli, 2002, pg130; Fortunati-Campioni, 2010). La disparità nelle opportunità di accesso ai servizi sollecitarono dunque uno sviluppo dei servizi con maggiore flessibilità. Iniziarono qui a fare la loro comparsa i privati (privato sociale) e, come Manini sottolinea, "si assiste così a una progressiva richiesta di privatizzazione del rapporto educativo" (Manini, 2012, P?). Si registra un graduale aumento di privati che offre servizi a tempo pieno e di differenti tipologie. Il Coordinamento nazionale dei nidi non tardò a denunciare il rischio di *deregulation* educativa e istituzionale per iniziative volte a soddisfare le sole domande di assistenza in assenza di progetto educativo per i bambini e senza spazi e strutture adeguate.

Allo stesso tempo all'interno delle istituzioni pubbliche, seppur consapevoli del consolidamento dei servizi, si manifestò l'esigenza di verificare il loro funzionamento, di ampliare l'offerta del modello a tempo pieno e di individuare criteri di qualità educativa.

In questo contesto, la funzione del coordinamento pedagogico, che si diffuse sempre più in alcuni territori, divenne coordinamento di più servizi e vide aggiunti altri ambiti di attività oltre quelli già esistenti: ricerca di soluzioni pedagogiche rispondenti ai nuovi bisogni delle famiglie, organizzazione di nuovi servizi, trasmissione della cultura dei servizi e gestione degli stessi creando così una coerenza educativa tra gli interventi realizzati dai differenti servizi.

Dal punto di vista legislativo nazionale furono anni di grande silenzio per quanto riguarda l'istituzione nidi e servizi per l'infanzia se non per la legge 131/1983 *Provvedimenti urgenti per il settore della finanza locale per l'anno 1983* che richiese la contribuzione degli utenti al servizio degli asili nido nella misura del 30% delle spese: la conseguenza fu la riduzione delle domande di accesso al servizio. Balduzzi sottolinea come questa norma,

differenziando l'asilo nido dalla scuola materna a cui era garantita la gratuità dallo Stato, abbia disconosciuto la valenza educativa del nido (Balduzzi, 2005).

Furono invece le Regioni e i Comuni a mettere a punto con leggi, delibere e regolamenti la gestione degli asili nido, rendendosi così protagonisti in questi anni del consolidamento dei servizi educativi per l'infanzia e delle esperienze delle nuove tipologie riconosciute dallo Stato solo negli anni '90.

2.4.3 Anni '90: la qualità e la revisione dello stato sociale

Negli anni '90 i cambiamenti della società dovuti a fenomeni come la globalizzazione, l'avvento dirompente di internet, la visione politica sul settore pubblico, i vincoli economici, portano a richieste di politiche educative e scolastiche che in molti paesi presentano le stesse tendenze: competizione di mercato e processi di standardizzazione educativa. Hargreaves, nella sua periodizzazione, chiama questi anni gli anni della globalizzazione e della standardizzazione (Hargreaves, 2009); Sahlberg sottolinea come "Il focus dello sviluppo dei temi educativi si sposta dalle riforme strutturali al miglioramento della qualità e dell'importanza dell'educazione" (Sahlberg, 2011, p176). Queste sono le priorità che nelle riforme educative nel mondo porteranno a lavorare per lo sviluppo del curriculum, per la valutazione degli allievi, per lo sviluppo professionale dei docenti e per la competenza sulle conoscenze di base.

Alcuni temi erano in Italia, in forma differente, già stati avanzati. Anche in Italia, gli anni '90 furono caratterizzati dalla crisi del welfare come fino a quel momento inteso e da un conseguente taglio alla spesa sociale, dal consolidamento della presenza del privato sociale nell'erogazione dei servizi ed inoltre dalla riforma dell'ordinamento degli Enti Locali. I servizi si interrogano in modo critico su come mantenere la dimensione pedagogica della qualità del progetto educativo e le questioni gestionali/organizzative come il contenimento della spesa. Le riflessioni che emergono sono incentrate sulle dimensioni che contraddistinguono la qualità del servizio nido e dei servizi integrativi (struttura, risorse umane, stile educativo, relazione con soggetti esterni); le caratteristiche che le dimensioni stesse devono avere per definirsi di qualità e gli strumenti per il monitoraggio e la verifica di qualità.

Energie vengono inoltre spese per elaborare modalità di gestione possibile del rapporto tra pubblico e privato, sia in termini economici sia pedagogici., .

La funzione del coordinamento pedagogico diviene sempre più necessaria e significativa nell'ottica della gestione dei problemi determinati dalla disomogeneità delle nuove esperienze di servizi. Egli passa così a occuparsi non solo di coordinare più servizi ma anche ad assumere la prospettiva della qualità. Le competenze necessarie divengono quindi competenze psico-pedagogiche, amministrative, gestionali e organizzative.

Nonostante alcuni autori, come Fortunati e Campioni, riscontrino un grande silenzio del legislatore nazionale in materia di servizi per l'infanzia, e in particolare di asili nido, sono anni molto attivi dal punto di vista legislativo per l'impatto che le leggi promulgate hanno sui servizi educativi per l'infanzia.

Infatti, in questo periodo prendono forma alcune riforme avviate con la L.142/1990 sulle autonomie locali e il decentramento previsto poi nella legge 59/1997 e reso effettivo con D.Lgs. n.112/1998, che hanno rafforzato la posizione delle Regioni e degli Enti locali (EELL) per quanto attiene l'area dei servizi socio-assistenziali, demandando allo Stato invece funzioni di indirizzo e coordinamento delle politiche sociali.

Catarsi stesso sottolinea come il decreto legislativo n.112 del 1998 all'art. 139 attribuisca ai Comuni "importanti funzioni concernenti l'istituzione e la soppressione degli istituti scolastici, l'organizzazione delle modalità d'uso degli edifici scolastici, la gestione del processo d'integrazione dei bambini handicappati, l'organizzazione di iniziative di educazione degli adulti, di educazione alla salute ecc" (Catarsi, 2013, pg.?). Soprattutto Catarsi individua, nell'art.139 del D.Lgs. n.112/1998 e nel principio di "sussidiarietà" richiamato nella l.59/97, la legittimazione del ruolo degli EELL nel settore dell'istruzione pubblica in ambiti come la realizzazione del processo di continuità educativa fra i diversi gradi scolastici e tra la scuola e l'extrascuola, l'organizzazione di azioni tese a realizzare le pari opportunità di istruzione.

Gli stessi anni sono caratterizzati per l'avvio di esperienze che vedono le prime sperimentazioni nel campo della programmazione e della progettazione condivisa tra Comuni e altri enti con l'avvio di processi e percorsi programmatici inter-istituzionali (L.285/1997, L.45/1999 e L40/1998).

Fra queste, in particolare bisogna ricordare la legge n.285 del 28 agosto del 1997, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, detta legge Turco. Con questa il Parlamento legifera dopo 26 anni dalla L.1044/71, in materia di servizi per l'infanzia. La legge 285/1997 rappresenta, infatti, il primo tentativo di

promuovere una politica complessiva per l'infanzia e l'adolescenza uniforme sul territorio nazionale coinvolgendo le istituzioni, pubbliche e private che, nelle diverse realtà locali, offrono servizi e progetti a favore dei bambini. La legge si pone come obiettivo "la promozione dei diritti, la qualità della vita, lo sviluppo, a realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, privilegiando l'ambiente ad esse più confacente ovvero la famiglia".

Gli strumenti che delineano per renderlo realizzabile sono diversi e coinvolgono diversi soggetti:

- la costituzione del Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri
- l'attribuzione alle Regioni del potere di definire gli ambiti territoriali di intervento e il riparto economico sulla base della propria programmazione (art.2)
- coinvolgimento e partecipazione delle organizzazioni non lucrative di utilità sociale nella definizione di piani di intervento.

La legge Turco si premeva anche di sistematizzare e valorizzare le nuove e differenti tipologie di servizi; l'art. 5, infatti, disciplina l'azione dell'offerta di servizi per la prima infanzia indicandone 2 tipologie: quelle senza affidamento dei bambini agli educatori "con caratteristiche educative, ludiche culturali e di aggregazione sociale per bambini 0-3 anni che prevedono quindi la presenza dei genitori o familiari"; quelle con affidamento con caratteristiche educative e ludiche per l'assistenza a bambini da 28 mesi a 3 anni per non oltre 5 ore al giorno, senza servizi di mensa o riposo pomeridiano. Fra questi ultimi possiamo ricordare i centri giochi, gli spazi lettura, i centri bambini e genitori, i centri per le famiglie, aree verdi strutturate. La legge offre così un tentativo di modello comune per progettare, mettere in pratica e verificare gli interventi.

Durante tutto l'arco degli anni '90, la scuola continua prepotentemente il cammino verso la sua definitiva affermazione.

Come accennavamo precedentemente, nel 1991 con Decreto Ministeriale del 3 giugno vennero promulgati i nuovi "Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali". I nuovi Orientamenti furono salutati come "documento assai innovativo" (Catarsi, 2004); risultarono, infatti, attenti ai problemi socio-culturali della società delineatasi come sempre più complessa: prefigurarono una scuola organizzata professionalmente e indirizzata alla globale attenzione del bambino, con particolare attenzione ai fenomeni cognitivi e ai processi dell'apprendimento. Catarsi sottolinea come la legge, fin dal suo

incipit, per la prima volta faccia riferimento alla Costituzione “per legittimare la risposta istituzionale ai bisogni e ai diritti del bambino” (Catarsi, 1994) e in seguito nel testo dedichi un paragrafo al “bambino soggetto di diritti” segnando quel cambio culturale che ha portato all’idea di bambino autonomo: il bambino non è solo un minore da educare secondo i modelli dettati dagli adulti, ma è un soggetto attivo e competente che va coinvolto nella propria crescita.

È nel testo dei nuovi Ordinamenti che si fa ufficialmente riferimento alla scuola dell’infanzia: i primi commentatori della legge (Genovesi, 1993; Catarsi, 1994) evidenziano che i termini *scuola materna* e *scuola dell’infanzia* sono usati indistintamente; la nuova denominazione di scuola dell’infanzia è ritenuta però più congrua all’evoluzione avuta da questa istituzione scolastica.

Altri commentatori ne sottolineano alcuni aspetti fondanti. Fra questi Cerini ritiene come sia importante parlare di continuità dato che “parlare di scuola dell’infanzia significa infatti parlare di continuità educativa, nei suoi aspetti più significativi” (Cerini, Fiorentini, Sacchini, 2002). Gli Orientamenti, infatti, dedicano un intero paragrafo alla continuità, intesa, nelle sue tante sfaccettature, come: continuità con le esperienze del bambino; continuità inter-istituzionale: raccordo con la famiglia, con il territorio, con gli enti locali, le associazioni, le comunità; rapporti interattivi con le istituzioni scolastiche contigue e scambi di esperienze; interazione con gli asili nido e raccordo con la scuola elementare, anche mediante curricoli per gli anni-ponte; programmazioni coordinate: obiettivi, itinerari, strumenti di osservazione e di valutazione; formazione comune tra gli insegnanti dei due gradi di scuola.

Il Testo Unico del 1994 (Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 - *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*) nonostante riproponga all’art.99 le ambiguità che si credevano superate in merito ai fini della scuola dell’infanzia fra cui si include, a fianco dell’educazione, dello sviluppo della personalità infantile e di preparazione alla frequenza della scuola dell’obbligo, anche l’assistenza, l’art.103, annunciando l’intenzione di creare un ruolo specifico per direttori di scuola dell’infanzia (Capaldo, Rondanini, 2004, pag 17), offre riconoscimento di una scuola delle istituzioni infantili.

Furono anche anni ricchi di proposte sperimentali di rilevanza pedagogica come ASCANIO con il quale si sperimentarono nuove modalità organizzative; l’indagine conoscitiva sulla

valutazione (C.M. 4094/1995); l'avvio della conoscenza della seconda lingua (C.M. N.2083/1997) e il programma di sviluppo delle metodologie didattiche.

Incisiva è anche la lotta per garantire la qualità del diritto allo studio; il rinnovato impegno apre fronti aperti e importanti come quello dell'integrazione scolastica (L.104/1992); quello della dispersione scolastica (Decreto Interministeriale n.132/1994); quello per l'orientamento scolastico (Direttiva n.487/1997); quello per l'Intercultura e per le pari opportunità.

È bene ricordare anche alcune riforme amministrative e sociali di quegli anni che hanno notevolmente caratterizzato il contesto nazionale ed il cui impatto è stato forte anche nel mondo dei servizi educativi per l'infanzia. Queste furono avviate con la legge 142/1990 sulle autonomie locali e il decentramento previsto nella legge 59/1997 e reso effettivo con D.Lgs. n. 112/1998, e consolidarono la posizione delle Regioni e degli Enti locali nell'ambito dei servizi socio-assistenziali, demandando allo Stato invece le funzioni di indirizzo e coordinamento delle politiche sociali.

Gli anni successivi sono caratterizzati per il decollo di esperienze che vedono le prime sperimentazioni nel campo della programmazione e della progettazione condivisa fra Comuni e altri enti con l'avvio di processi e percorsi programmatori inter-istituzionali (legge 285/1997, legge 45/1999, legge 40/1998).

Va ricordato inoltre che all'inizio degli anni Novanta vi fu anche il riconoscimento dei soggetti privati, in particolare non profit con le leggi sulla cooperazione sociale (legge 381/91) e la legge sul volontariato (legge 226/91) che prevedevano l'utilizzo di contratti per affidare servizi alle organizzazioni di terzo settore formalizzandone anche la presenza nell'ambito del sistema di offerta dei servizi, legislazione che fortemente ha cambiato la visione degli attori all'interno dei servizi.

A cavallo degli anni '90 e 2000, si introduce un importante principio che caratterizza la scuola degli anni 2000: l'autonomia scolastica.

L'autonomia, introdotta con l'art.21 della L.59/1997 a cui segue il DPR n.275/1999 che ne definisce il Regolamento di attuazione, si qualifica come "garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e

con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento" (art.1 com.2 DPR 275/99).

La prospettiva delineata sposta l'attenzione verso le persone e le competenze conducendo così la scuola a ridefinirsi come servizio e non più solo istituzione; deve prevalere, a giudizio di Capaldo e Rondanini, la prospettiva del servizio "che riguarda le capacità di autogoverno delle scuole, la congruità delle loro scelte e delle decisioni adottate" (Capaldo, Rondanini, 2004 pg.25). Le scuole devono compiere una profonda trasformazione culturale; "devono, infatti, ridefinirsi come in veri e propri laboratori dell'innovazione finalizzati alla promozione della formazione della persona" (Capaldo, Rondanini, 2004).

In questo senso gli stessi autori distinguono diverse forme di autonomia: quella didattica, quella organizzativa e quella di ricerca.

L'autonomia didattica è volta alla concretizzazione degli obiettivi formativi e al raggiungimento dell'apprendimento e di crescita degli alunni. Per raggiungere questi scopi le scuole possono definire forme e modalità flessibili relativamente al monte ore annuale delle discipline, l'attivazione di percorsi individualizzati e l'attività di recupero e sostegno. Le opzioni educative della scuola sono poi definite in un documento, il Piano dell'offerta formativa (POF), che costituisce una dichiarazione di intenti pedagogici di ogni istituzione scolastica, attraverso cui le scelte educative, organizzative e didattiche sono rese pubbliche. L'art.3 com1 del DPR 275/99 stabilisce, infatti, che "il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia". Il POF inoltre "riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa" (art.3 com2 del DPR 275/99). Quest'ultimo elemento che sottolinea come l'azione formativa non possa astrarsi dal territorio ma deve considerarlo dato fondamentale per la costruzione della propria proposta educativa, facilita l'idea di scuola come servizio che pone al centro la persona e non l'idea di scuola come istituzione basata sulla semplice relazione diadica insegnante - discente. È evidente che il POF, come strumento di programmazione educativa, è usato anche all'interno delle scuole dell'infanzia statali incluse negli Istituti comprensivi.

L'autonomia organizzativa, che concerne le modalità di organizzazione del servizio, si basa sui principi di flessibilità e diversificazione coerentemente con gli obiettivi di ciascuna scuola. L'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, infine, è volta ad attivare

strategie di innovazione per ricercare standard formativi di qualità per i bambini; in questo possono rientrare, per sottolinearne alcuni propri dei servizi educativi per l'infanzia, la formazione del personale, l'innovazione metodologica e didattica, la documentazione educativa, lo scambio di esperienze e materiali didattici

2.4.5 Gli anni 2000: lo sviluppo del sistema integrato

L'Italia presentata nel report dell'OECD *Starting Strong* del 2001, è caratterizzata da un tasso di accesso ai servizi educativi del 18,7% dei bambini dai 0 ai 3 anni, alle scuole dell'infanzia del 98,1% di bambini dai 3 ai 4 anni ed il 100% dei bambini dai 5 ai 6 anni.

Questi dati sono il risultato dello sviluppo dei servizi educativi per l'Infanzia in Italia determinato da alcune linee di tendenza che Fortunati e Campioni individuano in:

- diversificazione delle tipologie dei servizi;
- diversificazione dei soggetti titolari e gestori;
- disparità territoriali e liste di attesa (Fortunati - Campioni, 2010).

Il contemplare soluzioni organizzative differenti dal tradizionale asilo nido (diversificazione delle tipologie dei servizi) sia il lasciare la gestione a soggetti diversi dall'ente pubblico sono elementi di tendenza fatti propri dalla L. 285/1997, che porta nel tempo al configurarsi di un nuovo sistema: il sistema integrato dei servizi educativi per l'infanzia dove la vecchia distinzione tra pubblico e privato cade, e vi è possibilità di scelta fra opzioni diverse per le famiglie. Si rafforza quindi il concetto di rete dei servizi nel territorio offerti dalla pluralità di soggetti in relazione e rete fra loro alla comunità.

Per realizzare e rafforzare il sistema integrato d'interventi e servizi sociali lo Stato, con la legge n.328/2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, si adotta il metodo della programmazione delle iniziative e delle risorse. L'art.1 com.3 della legge 328 stabilisce che "la programmazione e l'organizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali compete agli enti locali, alle regioni ed allo Stato ai sensi del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, e della presente legge, secondo i principi di sussidiarietà, cooperazione, efficacia, efficienza ed economicità, omogeneità, copertura finanziaria e patrimoniale, responsabilità ed unicità dell'amministrazione, autonomia organizzativa e regolamentare degli enti locali". A questo scopo gli EELL, Regioni e Stato predispongono Piani secondo i diversi territori di competenza:

- Piano Nazionale, con riferimento al territorio nazionale
- Piano Regionale, con riferimento ai territori regionali;

- Piano di Zona, riferimento al territorio di un Comune o di un'area data dall'unione di più Comuni che si uniscono per una gestione unitaria dei servizi.

Citando Fortunati : “È proprio la nascita dei servizi educativi integrativi al nido che, insieme alla progressiva diversificazione del quadro degli attori protagonisti della gestione dei servizi (non più solo i Comuni direttamente ma anche il privato, soprattutto nella forma del no profit della cooperazione sociale), concorre a determinare il livello di complessità e diversificazione che connota oggi il sistema dei servizi educativi per la prima infanzia” (Fortunati, 2011)

Negli anni 2000 si confermano inoltre le tendenze al decentramento amministrativo e delle scuole che aveva preso avvio negli anni '90.

Proprio nel 2001 con Legge costituzionale n.3 viene rivisto il titolo V della Costituzione, con la quale si cerca di mettere in atto quanto previsto dall'art.5 della Costituzione e di dare un'organizzazione meno centralizzata e più pluralista alla Repubblica. Con la L.3/2001 infatti, vengono ridefiniti gli assetti costituzionali e quindi il rapporto tra Stato e Regioni con l'introduzione di una ripartizione nuova di competenze nella gestione delle prestazioni e dei servizi. Nel nuovo assetto costituzionale, l'assistenza viene affidata in modo esclusiva alle Regioni. In questa prospettiva anche i Comuni si vedono riconosciuto un ruolo di grande significato: l'art.118 della Costituzione rivisto, infatti, stabilisce che “le funzioni amministrative sono attribuite ai comuni” in virtù del principio di prossimità che attribuisce agli EELL la responsabilità di promuovere i servizi necessari per la comunità essendo gli EELL più vicini ai cittadini e ai loro bisogni. Catarsi, pur valutando positivamente questo nuovo quadro istituzionale per lo sviluppo dei servizi educativi per l'infanzia, solleva un nodo di criticità nelle risorse finanziarie. Evidenza quindi come l'art.119 rimanda a provvedimenti futuri le scelte necessarie per realizzare effettivamente il sistema delle autonomie. L'impatto di questo nuovo assetto normativo potrebbe essere grande ma, come sottolinea Catarsi, l'incertezza della situazione “non aiuta certamente la costruzione di un reale sistema integrato” (Catarsi, 2013), la cui costituzione è essenziale per rispondere veramente ai bisogni formativi e per contrastare una concezione dell'autonomia scolastica che vede le scuole come monadi autoreferenziali.

In questo scenario il rischio di una maggiore differenza territoriale nell'erogazione dei servizi per l'infanzia è elevato. Competenza dello Stato è la sola “determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale”; nello specifico caso dei nidi, questa indicazione sui livelli

minimi, non è mai stata fornita e appare complicato attuarla dato che i servizi per la prima infanzia sono finanziati in maggioranza dai Comuni (60%), dalle famiglie (30%) e solo il restante dallo Stato e dalle Regioni.

In questo scenario la scuola dell'infanzia conosce una nuova stagione di attenzione. Nel febbraio del 2002 il Ministro dell'Istruzione Moratti presenta al Consiglio dei Ministri la proposta di riforma della scuola italiana. La legge n.53/2003 è l'atto conclusivo del processo per la definizione di norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazioni in ambito di istruzione e formazione professionale. In essa, con una prospettiva di continuità alla tradizione e alla recente evoluzione di questo grado scolastico, si definisce l'identità della scuola dell'infanzia. L'art.2 com.1, recita infatti al punto d) "la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria".

L'identità istituzionale della scuola dell'infanzia, con questo, si pone a pieno titolo nel sistema di istruzione e formazione; ma, la legge tiene a precisare, si pone in continuità non solo la scuola primaria ma anche con gli altri servizi del territorio dedicati all'infanzia.

Le norme emanate riguardanti il riordino dei cicli scolastici delineano il quadro generale; altri documenti prescrittivi (*Indicazioni e Profilo*) e orientativi (*Raccomandazioni*) completano l'applicazione della riforma. Per comprendere il valore di questi documenti si potrebbe sostenere che le Indicazioni Nazionali rappresentano per le scuole dell'autonomia ciò che i Programmi scolastici costituivano per le scuole in epoca precedente: un punto di riferimento per definire la proposta formativa e didattica a livello dei singoli istituti scolastici.

In particolare, le *Indicazioni* esplicitavano i livelli essenziali delle prestazioni che le scuole dell'infanzia devono erogare per garantire uniformità e coesione al sistema scolastico nazionale. Inoltre esse definiscono gli obiettivi generali e specifici a cui la scuola dell'infanzia deve finalizzare la sua azione. Sarebbe interessante comprendere meglio l'intero impianto della riforma della scuola dell'infanzia sia a livello valoriale che per gli

strumenti nuovi (Portfolio delle competenze) che propone ma non è prioritario ai fini della nostra ricerca; mi preme però sottolineare come nei documenti della Riforma del 2003 alcuni aspetti organizzativi interessanti per la nostra ricerca sul coordinatore pedagogico. Le *Indicazioni*, nel capitolo dedicato ai Vincoli organizzativi prevedevano che le istituzioni scolastiche si avvalgano di “un docente coordinatore dell’équipé pedagogica che lavora nel plesso (o in più plessi a livello territoriale se nel proprio vi sono meno di tre sezioni) allo scopo di promuovere l’armonia e l’unità della progettazione didattica e organizzativa delle diverse attività di sezione e laboratoriali, in costante rapporto con le famiglie, con il territorio e con il dirigente (la scelta di tale docente si esercita secondo le norme regolamentari e contrattuali vigenti) (*Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell’Infanzia*). Capaldo e Rondanini sottolineano come, “le funzioni di coordinamento, che possono prevedere anche il distacco dall’insegnamento per alcune ore settimanali, sono finalizzate ad assicurare una maggiore coesione e unità nella realizzazione delle attività scolastiche” (Capaldo – Rondanini, 2004). Fra le funzioni che gli stessi studiosi mettono in luce vi sono: il coordinamento del gruppo di insegnanti del plesso; la messa in rete delle programmazioni e dei progetti; la cura dell’organizzazione didattica (orari, accoglienza, formazione del gruppo classe); interventi per aspetti gestionali su delega del dirigente scolastico; la valorizzazione delle attività svolte. Il profilo così delineato consente di evitare separazioni fra le funzioni di supporto organizzativo e di impegno didattico. “Emerge, da questo punto di vista, l’importanza strategica della figura del docente coordinatore dell’équipe pedagogica che lavora nel plesso, incaricato non solo, come tutor, di seguire i bambini che gli sono affidati, ma anche di armonizzare gli interventi dei colleghi nelle attività di sezione, di intersezione, di laboratorio di rete o di istituto comprensivo (per esempio, di educazione motoria e sportiva, oppure di lingue, di attività espressive, dal teatro alla musica, di attività operative e di progettazione).” (*Raccomandazioni*). Leggendo questo enunciato delle Raccomandazioni si rimane colpiti dall’assonanza con le funzioni che il coordinamento pedagogico nelle scuole dell’infanzia comunali di alcune Regioni si trova a sviluppare sempre più negli stessi anni, come avremo modo di vedere nel prossimo paragrafo

Negli anni successivi le Indicazioni nazionali allegate al DLgs 59/04 in attuazione della riforma Moratti sono state sostituite dalle Indicazioni per il curricolo allegate al DM 31-7-2007, la cui vigenza è stata prorogata fino al 2012 e poi dalle Indicazioni nazionali 2012 per la scuola dell’infanzia *Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della*

scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione a norma dell'articolo 1, comma 4, del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.

È interessante notare come l'indicazione di adottare figure di coordinamento pedagogico scompaiono quasi nelle ultime Indicazioni emanate. Nelle Indicazioni del 2012 il processo di costruzione della comunità educativa e della comunità professionale vede centrale "il ruolo del dirigente scolastico per la direzione, il coordinamento e la promozione delle professionalità interne e, nello stesso tempo, per favorire la collaborazione delle famiglie, degli enti locali, e per la valorizzazione delle risorse sociali, culturali ed economiche del territorio" (*Indicazioni 2012*) funzioni che nelle precedenti Indicazioni erano state riconosciute come necessarie avere una figura dedicata quale "un docente coordinatore dell'équipe pedagogica". L'unico riferimento al coordinamento nelle nuove Indicazioni rimane vago a "forme di coordinamento pedagogico" che, con la sola presenza, dovrebbe stimolare la "costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all'innovazione e alla condivisione di conoscenze", ovviamente con il supporto della "funzione di leadership educativa della dirigenza".

I compiti che prima erano riconosciuti al coordinamento dell'équipe pedagogica, come il coordinamento dei docenti, la documentazione del percorso scolastico degli alunni e soprattutto il mantenimento dei rapporti con le famiglie e il territorio, vengono riconosciuti solamente al dirigente; il valore riconosciuto intrinsecamente alla comunità professionale dato dal termine *équipe pedagogica* scompare.

Anche le scuole dell'infanzia comunali trovano un nuovo ruolo all'interno della prospettiva definita dalla legge nazionale sulla parità scolastica, la Legge n.62 del 10 marzo 2000, che crea il sistema formativo pubblico paritario.

Gli anni che seguono non vedono interventi sistemici sul mondo della scuola dell'infanzia e dei servizi educativi.

Proprio dopo l'approvazione della L.107/2015, l'Istituto degli Innocenti in Convenzione con la presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia, pubblica il *Manuale dei servizi educativi per l'infanzia*, strumento che si vuole costituire utile riferimento per lo sviluppo di buone politiche e pratiche intorno al tema dell'educazione per le/i bimbe/i da 0 a 6 anni. In esso dedica un'attenzione specifica ed articolata al sistema integrato ed ai suoi elementi caratterizzanti: il coordinamento, il finanziamento e l'accesso. Punto di nostro specifico interesse è la breve riflessione che

conduce sul coordinamento pedagogico “struttura fondamentale – configurandosi come strumento di progettazione pedagogica, di organizzazione, gestione e verifica dell’esperienza dei nidi e dei servizi per la prima infanzia integrativi e complementari ad essi.” Il Manuale sottolinea come i livelli di complessità raggiunti dal contesto dei servizi educativi a livello territoriale debba portare ad articolare il discorso in livelli sistemici di analisi. I livelli quindi che vengono individuati nei diversi territori sono: il coordinamento a livello di unità di offerta, il coordinamento a livello Comunale, il coordinamento a livello di ambito. A ciascuno di essi riconosce funzioni specifiche diversamente calibrate: gestionale, pedagogico e di programmazione.

Nella tabella seguente intendo proporre una fotografia dell’attuale panorama legislativo nelle regioni e far comprendere come esso, sviluppatosi per lo più a partire dagli anni 2000, sia differenziato nei differenti territori, dato anche il non riconoscimento legislativo nazionale del coordinamento pedagogico fino alla promulgazione della L.107/2015 che comunque non delinea un profilo specifico ed unico di funzioni del coordinamento pedagogico..

Nel riquadro ho evidenziato le 2 tipologie maggiori di figure di coordinamento ravvisabili nelle legislazioni regionali: il coordinatore di servizio/struttura, paragonabile al *coordinatore dell’unità di offerta* a cui abbiamo fatto precedentemente riferimento in merito al Manuale dall’Istituto degli Innocenti, e il *coordinatore di sistema* raffrontabile con il coordinamento a livello comunale.

Il *coordinatore a livello di ambito* rappresenta un coordinamento di secondo livello presente in alcune Regioni come l’Emilia Romagna (Coordinamento Pedagogico Provinciale) e in alcuni comuni come Bologna in cui vi sono “strutture comunali” di coordinamento tra i coordinatori pedagogici comunali e i referenti politici.

Quadro riassuntivo leggi regionali che prevedono il coordinamento pedagogico,

	Coordinatore di servizio/struttura	Coordinatore di sistema	note
Val D'Aosta	L.R. 11/2009	L.R. 11/2009	
Piemonte	D.G.R 28-9454/2003	D.G.R 28-9454/2003	
Lombardia	D.G.R. 7-20588/2005		
Trentino Alto Adige	L.P. 4/2002	L.P.4/2002	
Bolzano	L.P.26/1974	D.P.P. 43/2005 - D.G.P 1598/2008	
Friuli Venezia Giulia	L.R.20/2005	L.20/2005	Comitato di coordinamento tecnico consultivo prevede che la Regione istituisca una commissione di coordinamento per i servizi
Veneto	L.R. N. 22/2002, DGR n. 84/2007	L.R. 32/1990	
Emilia Romagna			
Liguria	L.R. 6/2009	L.R. 6/2009	coord. A livello di distretto scolastico
Toscana		DPGR 41/R/2013	coord. Gestionale e ped. Comunale e zonale
Umbria	L.R. 30/2009	D.G.R 1618 (ALL.CAP.4)	
Marche		Reg.region 13/2004	a livello di ambito
Abruzzo			

Molise		Reg.R. 59/2015, Tit.III, Capoli_Art.35	auspicabile a livello di ambito
Puglia	Reg. Reg. 4/2007, Tit. V, capo I, art. 53		
Basilicata	D.C.R. 1280/1999		
Calabria	L.R. 15/2013, art. 21	D.G.R 748/2010, cap. 6	coordinamento pedagogico a livello provinciale
Sicilia	L.R. 214/1979, Tit. IV, art. 22, punto 2; D.P.R. 29/0671988, cap. 8bis		
Sardegna	D.G.R. 62-24/2008		

* dati estratti dal sito dell'Istituto degli Innocenti

2.6 L'evoluzione del quadro legislativo, istituzionale e organizzativo in Emilia Romagna: elementi di innovazione e qualificazione

La rilevazione statistica, condotta annualmente dalla Regione, fa emergere nell'a.s. 2012/2013, in cui i numeri delle scuole dell'infanzia dell'Emilia Romagna, la configurazione del sistema integrato pubblico-privato mostra tradizionali peculiarità, con la prevalenza di scuole non statali. Delle 1.560 scuole in Emilia Romagna il 46,6% è a titolarità statale e accoglie il 47,2% dei bambini, il 53,4% è a titolarità privata con il 52,8% dei bambini. Le scuole private paritarie rappresentano il 16,9% del totale, mentre quelle paritarie comunali il 16,9%¹⁴.

Sandra Benedetti, ripercorrendo la storia dell'educazione all'infanzia nella Emilia Romagna, usando la locuzione "al servizio dell'infanzia" (Benedetti 2012) vuole comprendere come la Regione sia da sempre attenta ai piccoli cittadini e alla cultura dell'infanzia nel suo territorio. Ma in questa regione, ritenuta un territorio di eccellenza per i servizi educativi dell'infanzia, da dove ha avuto origine l'attenzione e cultura per l'infanzia? Ripercorrere il cammino dell'evoluzione dei servizi educativi nella Regione significa non solo guardare alla legislazione elaborata dall'Istituzione ma anche come la normativa abbia sostenuto le pratiche educative elaborate dalle esperienze territoriali e come il legislatore abbia raccolto tali esperienze in un regime dentro una cornice comune e condivisa. È questo il caso in cui si può dire che le leggi non precedono gli eventi ma sono per lo più da essi determinate. In questo paragrafo quindi cercherò di introdurre, a lato dell'evoluzione normativa regionale, le pratiche per lo più innovative, pure degli aspetti organizzativo-gestionali che hanno accompagnato lo sviluppo dei servizi educativi per l'infanzia e che hanno reso la Regione eccellente. Fra questi si può certamente annoverare la figura del pedagogo la cui evoluzione si sviluppa con il crescere dei servizi per l'infanzia. In questo dedicheremo un paragrafo successivo.

¹⁴ Fonte dati da sito <http://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/approfondimenti/servizi-per-linfanzia-in-pillole> ultimo accesso 26/10/2018

I dati ultimi riportano in Emilia-Romagna di 1.540 scuole per l'infanzia attive nell'anno scolastico con oltre 110.400 bambini iscritti. Di queste 800 sono paritarie e 740 statali. Secondo i dati disponibili (anno scolastico 2016/2017) i bambini iscritti sono stati 110.464: di questi 55.969 frequentano quelle statali e 54.495 quelle paritarie (21.425 i bambini iscritti nelle scuole comunali private).

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, la storia della scuola materna statale affonda le proprie radici nell'iniziativa privata degli enti ecclesiastici e in quella pubblica degli Enti locali del XIX sec. In questo senso la legge 444/1968 non rappresenta il debutto della scuola materna, così come la legge 1044/1971 non lo fu il debutto degli asili nido¹⁵.

Già nei primi anni dell'unità d'Italia, gli enti locali divengono protagonisti di risposte ai bisogni sociali del territorio, dietro sollecitazione della classe borghese in crescita in quegli anni.

Le origini dell'istituzioni educative per la prima infanzia furono legate ai movimenti sociali che chiedevano risposte ai diritti: come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, da una parte c'erano i movimenti femministi che rivendicavano pari opportunità e dall'altra vi erano i movimenti per una giustizia sociale che chiedevano più giustizia sociale fra le quali il diritto all'educazione specialmente per i bambini di classi sociali svantaggiate (Balduzzi, 2006). In questo contesto, i servizi educativi per l'infanzia furono creati primariamente dai Comuni nelle Regioni in cui i cittadini, per ragioni storico, culturali, sociali ed economiche, avevano sviluppato impegno civico, consolidatosi nel tempo, che aveva portato ad una partecipazione attiva alla vita politica delle loro comunità. Sono diversi i casi in cui le scuole materne furono costruite da gruppi auto-organizzati di genitori. Balduzzi in merito al processo di costruzione "dal basso" di servizi porta l'esempio della scuola "XXV aprile" di una frazione di Reggio Emilia di cui riporta la testimonianza di Giordana Rabitti, sottolineando come il coinvolgimento della società, descritta come costituita da "donne, contadini e operai" fosse in primis materiale: "la gente raccolse i primi soldi vendendo un carro armato che i tedeschi avevano abbandonato in un campo; il materiale da costruzione fu preso soprattutto da edifici bombardati."(Balduzzi, 2006, pag.10).

Questo fenomeno è stato particolarmente evidente negli anni '60 e '70 che hanno visto un'espansione rilevante del mercato del lavoro per effetti del boom economico. Sono gli anni che Benedetti definisce della linearità, in cui le conquiste sul piano dei servizi sociali, costituirono lo "zoccolo duro" dell'attuale welfare locale.

Data la notevole diffusione delle scuole dell'infanzia nella regione, l'Emilia Romagna costituisce, usando le parole di Catarsi, "la realtà più rappresentativa a livello nazionale" (Catarsi 1994). Le scuole comunali si diffondono in special modo nei grossi centri,

¹⁵ I primi due asili nido furono aperti a Bologna nel 1969

capoluoghi di provincia, soprattutto per la “sensibilità politica delle amministrazioni di sinistra e in virtù della presenza di strutture di coordinamento tecnico senza le quali è impossibile assicurare alle istituzioni scolastiche un’organizzazione pedagogicamente valida e rispondente ai bisogni sociali” (Catarsi 1994).

Per quanto riguarda la realtà dei servizi per la prima infanzia, in Regione, fino a metà degli anni Ottanta, attraverso un’importante collaborazione tra istituzioni (Regione, Istituto Regionale per l’Apprendimento, Università, Comuni), ci si è concentrati a delineare un’identità del nido che facesse riferimento a indirizzi educativi sperimentali e che prendesse le distanze dall’unico modello pubblico esistente in Italia, quello dell’ONMI, di tipo sanitario e assistenziale.

Per diversi anni la Regione Emilia-Romagna e le istituzioni del territorio hanno programmato, progettato e gestito nell’ottica di consolidare il nido come un servizio a carattere educativo, creando allo stesso tempo le basi per realizzare nuovi servizi rivolti ai bambini e alle loro famiglie; sono state così introdotte sperimentazioni di servizi definiti innovativi per le modalità di funzionamento e di gestione (es: forme miste tra pubblico e privato) ma anche per il loro costituirsi come luogo di incontro e socializzazione anche per le famiglie.

Questo periodo di tempo dagli inizi degli anni ’70 a metà degli anni ’80 è stato descritto anche nei termini di “tempi del laboratorio culturale”, nei quali i diversi interlocutori sociali, (politici, amministratori, professionisti, famiglie e cittadini) erano coinvolti nella costruzione di un progetto comune di trasformazione sociale e culturale. Manini, nel descrivere il laboratorio, sottolinea come “il concetto fu utilizzato, ..., per designare un lavoro intenso di destrutturazione e ristrutturazione dell’esistente che, per quanto riguarda l’educazione, si concretizzò nella diffusione delle scuole dell’infanzia a nuovo indirizzo, nell’apertura e nella rapida moltiplicazione degli asilo nido comunali, nella realizzazione del tempo pieno, traducendo e a livello locale superandole per inventività organizzativa, metodologie e didattica nuove, i dettati di alcune legge nazionali” (Manini 2006, p.?). Questa intensa attività politica e culturale, accompagnata dalla riflessione a livello regionale su come le esperienze innovative iniziate nei comuni potessero essere sostenute, ha permesso a livello locale sia il rafforzamento del sistema educativo per l’infanzia, sia la diffusione di una cultura dell’infanzia.

In Emilia Romagna, l’esperienza delle istituzioni comunali per l’infanzia hanno notevolmente beneficiato dell’autonomia regionale. Infatti, il processo di decentramento di

alcune responsabilità di governo, previsto nella Costituzione ma mai attuato fino alla legge 281/1970 in cui le regioni vedono confermate le loro competenze legislative in modo concorrente allo Stato¹⁶ e l'allocazione di fondi in diversi campi della pubblica amministrazione, viene attuato proprio in un momento di inteso sperimentazione dei governi locali. Questa coincidenza favorevole ha sortito un effetto positivo in più direzioni; da un lato le nuove amministrazioni regionali ebbero la possibilità di rafforzare il consenso politico rispondendo ai bisogni dei cittadini e dall'altro le esperienze pedagogiche e le riflessioni di cui i servizi educativi erano portatori ebbero la possibilità di influenzare i decisori politici.

Le condizioni che hanno reso possibile l'istituzionalizzazione¹⁷ dei servizi educativi pubblici per l'infanzia sono ravvisabili negli sviluppi della politica nazionale e il supporto delle regioni alle iniziative autonome. Ricordiamo le seguenti leggi con una forte delega ai territori regionali: legge 1044/1971 istituiva gli asili nido delegando le autorità locali; con questa vengono trasferiti fondi alle regioni (art.8 L.210/1970) perché distribuissero agli enti locali per la costruzione le strutture degli asili nido. A questa possiamo affiancare la legge 285/1997 *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza* in cui si gettavano le basi per avviare un processo che mettesse al centro l'attenzione ai diritti dei bambini ed allo stesso tempo la qualità della loro vita e di quella degli adolescenti da 0 ai 18 anni. Con essa la legge stabilisce fondi per lo sviluppo dei servizi sociali messi in atto con azioni di programmazione congiunta (piani di zona) dei territori.

Questa normativa portata avanti a livello nazionale diede alle regioni la possibilità di supportare, più o meno direttamente, i comuni nella predisposizione di norme a favore dei servizi per l'infanzia di buona qualità. Il supporto fornito dalla Regione Emilia Romagna ai servizi comunali, sia per quanto riguarda i fondi, sia le politiche che il coordinamento delle strutture, si è detto abbia sostenuto l'innovazione e la riflessione nei servizi, permettendo loro di rispondere prontamente ai bisogni dei bambini, delle famiglie e della comunità in cambiamento.

Primo fra gli elementi di innovazione che hanno caratterizzato la qualificazione dei servizi educativi nei Comuni dell'Emilia Romagna, è il coordinatore pedagogico. Introdotto negli

¹⁶ fra queste di nostro interesse istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale; professioni

¹⁷ Ho usato questo termine non volendo attribuirgli alcuna accezione negativa o positiva. intendiamo solamente con il termine istituzionalizzazione il processo che rendere i servizi educativi pubblici istituzioni e in quanto tali accessibili, per diritto a tutti.

anni '70 in alcuni Comuni capoluogo negli asili nido prima e successivamente nelle scuole materne municipali¹⁸, è ritenuto fin dagli inizi degli anni '80 "figura indispensabile a garantire la continuità e la crescita qualitativa delle esperienze, fornendo chiavi di lettura ai gruppi dei fenomeni interni al nido e propri della realtà territoriale in cui il nido è inserito, acquisizioni queste indispensabili per l'impostazione dell'attività educativa" (Benedetti 2003).

Data la complessità del ruolo che il coordinamento pedagogico è venuto ad assumere e la centralità dell'argomento per questa tesi rimando ad un paragrafo successivo l'approfondimento dell'evoluzione della figura del coordinatore pedagogico all'interno dei servizi educativi per l'infanzia in Emilia Romagna.

Altro elemento caratterizzante il sistema dei servizi educativi in Emilia Romagna fu la creazione di strutture che promuovessero la ricerca sull'innovazione educativa. Alcune di queste strutture operarono a livello provinciale ma erano collegate a livello regionale come ad esempio i centri di documentazione. Fra questi ci preme ricordare l'IRPA (Istituto Regionale di Psicopedagogia dell'Apprendimento - sezione infanzia) e l'Osservatorio regionale sull'infanzia e l'adolescenza istituito a livello regionale in seguito alla legge 285 del 1997 che, ricordiamo istituì anche l'Osservatorio nazionale finanziati ed operativi direttamente con l'amministrazione regionale.

Fra le attività che la Sezione Infanzia dell'IRPA intraprese, e che vale la pena di riprendere, ci furono l'organizzazione di seminari nazionali ed internazionali, il prendere parte a network internazionali come l'European Network on Childcare, e infine il formare fornire supporto pedagogico ai pedagogisti. Oggi la ricerca e la diffusione della conoscenza pedagogica elaborata nei servizi è sostenuta a livello provinciale dal *coordinamento pedagogico provinciale* e a livello regionale dal finanziamento ad alcuni programmi come l'organizzazione di alcuni seminari regionali per discutere, diffondere e riflettere sulle pratiche educative; l'organizzazione di viaggi studio internazionali per educatori, insegnanti e coordinatori ed infine la promozione di scambi pedagogici fra le diverse tipologie di servizi (nidi, scuola dell'infanzia, servizi sperimentali e integrativi) del settore pubblico comunale e privato (FISM e cooperative sociali).

L'altro elemento qualificante è il *sistema integrato*. Come abbiamo già avuto modo di sottolineare (vd. Par.2.4.5), con questa espressione ci si riferisce alla diversificazione avvenuta nei servizi, sia in termini di tipologie dei servizi, sia in termini di soggetti titolari

¹⁸ nel caso di Bologna fu il contrario vedi par. 2.6

e gestori dei servizi stessi, modelli organizzativi e obiettivi educativi presenti nell'ampio sistema dei servizi per l'infanzia e la loro stretta interconnessione.

Comunque, a un livello altro, questa espressione sembra voler mettere in pratica il principio di integrazione reciproca di competenze professionali appartenenti a diverse aree di intervento sociale, come indicato dalla legge 328 del 2000

La concettualizzazione del sistema educativo per l'infanzia come rete di servizi apre possibilità a più enti di fornire servizi differenti e flessibili che rendono il sistema più rispondente ai bisogni emergenti di bambini e famiglie, che sono in costante mutamento. È in questa prospettiva che, dopo gli anni '80 e '90, un ulteriore passo fu preso per rispondere ai bisogni emergenti di genitori e bambini in questa regione. (Marchesi ?; Balduzzi, 2006) . Benedetti sottolinea l'ambivalenza di quegli anni in cui, a fronte di chiari elementi di recessione sul piano economico che grava sulle politiche di welfare e sulla programmazione degli interventi, “non corrisponde un pari rallentamento culturale” (Benedetti 2014). Ma sono tempi in cui si pone al centro sempre più l'individuo e i bisogni individuali; aumentano quindi le necessità di personalizzazione delle risposte soprattutto in merito ai tempi e agli spazi predisposti.

La legge regionale 27/1989, infatti, stabilì la creazione di servizi sperimentali che, in Emilia Romagna, presero prevalentemente la configurazione di centri per bambini e genitori. La specificità di tali servizi sperimentali è il loro focus sulla relazione tra genitori e bambini in una cornice sistemica nella quale l'intervento pedagogico delle educatrici è definito in termini di rafforzamento delle competenze genitoriali (Marchesi, ?). Proprio in merito alle relazioni, vi è chi, definendo questi servizi di “seconda generazione”, evidenzia come i servizi sperimentali introducano il passaggio dalla diade educatrice-bambino, alla triade educatrice-bambino-genitore o adulto accompagnatore, “configurando in questo modo i servizi come preziosi indicatori delle relazioni che i bambini intrattengono anche con i loro riferimenti familiari, facilitando una possibile azione di prevenzione al disagio ove necessario (Benedetti 2014, p.). Data l'impostazione della legge, si può avanzare l'idea che la legge regionale 27/1989 sia stata di ispirazione alle politiche nazionali e alla legislazione come la L.285/1997 che, come abbiamo avuto modo di dire precedentemente, diede visibilità e riconoscimento alle nuove tipologie di servizi in un contesto di interventi sociali ed educativi integrati. In seguito, nuove sperimentazioni furono introdotte dalla L.R. 1/2000; l'educatrice domiciliare e l'educatrice familiare. Il servizio dell'educatrice domiciliare consiste in un'educatrice che si prende cura di un piccolo gruppo di bambini

(massimo 5) in casa propria. La seconda invece, prende invece spunto dall'esperienza svedese in cui le famiglie si auto-organizzano su base familiare. Sono servizi definiti "di ultima generazione" che, secondo Benedetti, riportano nell'alveo del welfare familistico, "indicatore di debolezza di politiche che, legate da vincoli economici, riconsiderano le azioni di cura ancora e sempre un affare di donne" (Benedetti 2014).

La L.R.n1/2000 *Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia* (successivamente modificata nel 2004 con la legge n. 8) è un momento significativo per la storia dei servizi in Emilia-Romagna.

Con questa legge regionale e la relativa direttiva sui requisiti organizzativi e strutturali (deliberazione dell'Assemblea Legislativa n. 646/2005) non solo si è inteso definire le tipologie dei servizi che compongono il sistema dei servizi socio-educativi della Regione come i nidi d'infanzia, i servizi integrativi (centri per bambini e genitori e spazi bambino) e i servizi sperimentali sopra nominati, e quindi regolamentare il sistema integrato dei servizi socio-educativi per la prima infanzia, ma soprattutto si è inteso ridisegnare l'intero quadro dei servizi per la prima infanzia mettendo al centro dell'attenzione i diritti dei più piccoli per costruire attorno ad essi un sistema di servizi che rispondesse alle esigenze dei bambini e delle famiglie, non solo in termini di quantità ma anche di qualità. Per raggiungere questi obiettivi si è quindi stabilito un sistema di regole chiare per tutti i soggetti interessati a gestire servizi per la prima infanzia, pubblici e privati. I requisiti riguardano la sfera organizzativa e strutturale necessarie per l'autorizzazione al funzionamento e con elementi di qualità aggiuntivi per l'accreditamento. Si è inoltre scelto di sostenere un sistema di servizi di qualità rafforzando la funzione svolta dal coordinatore pedagogico che finalmente trova legittimità legislativa, unendo alle azioni svolte in ambito più propriamente educativo anche quelle legate all'ambito sociale, sanitario e scolastico.

È importante ricordare come questa legge sia frutto di un contesto normativo nazionale che, negli anni precedenti, aveva visto la promulgazione di importanti norme in ambito sociale e per l'infanzia quali:

- la legge nazionale n. 285 del 28 agosto 1997 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza" che getta le basi per avviare un processo che mette al centro l'attenzione ai diritti ed allo stesso tempo la qualità della vita dei bambini e degli adolescenti da 0 ai 18 anni, ovvero riconoscendo i minori come soggetti di diritti e sostenendo il loro protagonismo come gruppo sociale. È proprio con l'applicazione dell'art. 5 "Innovazione e sperimentazione di servizi socio-educativi per

la prima infanzia” che la Regione ER ha portato a sintesi nella L.1/2000 una sperimentazione più che decennale delle esperienze realizzate con differenti peculiarità, ridefinendo tali nuove tipologie “servizi integrativi” (i centri per bambini e genitori e gli spazi bambino);

- la legge nazionale n. 451/1997 con cui viene istituita la Commissione parlamentare per l’infanzia, con il compito di indirizzo e controllo sulla concreta attuazione degli accordi internazionali e della legislazione relativa ai diritti ed allo sviluppo dei soggetti in età evolutiva;
- la legge quadro nazionale n. 328/2000 per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. Tale legge, come abbiamo visto, ha come scopo principale, oltre l’assistenza del singolo, anche il sostegno della persona all’interno del proprio nucleo familiare, in un’ottica di qualità della vita, di prevenzione, riduzione ed eliminazione del disagio personale e familiare, di diritto alle prestazioni. La normativa accorpa i finanziamenti settoriali esistenti destinandoli alla programmazione regionale.

L’impegno della Regione per lo sviluppo dei servizi educativi per l’infanzia non si ferma certo nel 2000. Un’interessante iniziativa è rappresentata dalla legge regionale n.12 del 2003 *Norme per l’uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l’arco della vita, attraverso il rafforzamento dell’istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro* (nota come legge Bastico) che, costituendo una sorta di legge quadro del sistema dell’istruzione in Regione, dedica il Capo III sezione 1, art.17-19 alla scuola dell’infanzia, primo tassello del sistema educativo italiano. l’art.17 sottolinea l’impegno che la Regione ha nel sostenere la generalizzazione della scuola dell’infanzia di durata triennale, in particolare della scuola pubblica, quale parte integrante del sistema nazionale di istruzione tanto da perseguire il fine “anche tramite mezzi propri, aggiuntivi a quelli statali, destinati in particolare all’estensione dell’offerta scolastica e alla sua qualificazione, per promuovere le potenzialità di autonomia, creatività, apprendimento dei bambini e per assicurare un’effettiva uguaglianza delle opportunità educative”. La legge evidenzia, ancora una volta quindi, il consolidamento della visione della scuola dell’infanzia come concorrente “all’educazione e allo sviluppo del bambino nel rispetto delle identità individuali, culturali e religiose. A tal fine, le famiglie devono essere coinvolte nell’elaborazione, nell’attuazione e nella verifica del progetto educativo, anche attraverso la loro partecipazione agli organismi rappresentativi.” (ar.17 com.2). In particolare nella legge, dopo aver sottolineato l’importanza e il suo sostegno alla Continuità dei percorsi

educativi e di istruzione (art.18), la Regione fa riferimento alla Qualificazione dell'offerta educativa (art.19) in cui, fatte salve la competenza dello Stato “per sostenere l'innalzamento della qualità dell'offerta della scuola dell'infanzia, nonché l'innovazione pedagogico-didattica”, essa definisce linee orientative di qualificazione basandosi sulla ricerca e sulle esperienze dei territori, riconoscendo il patrimonio culturale in ambito educativo costruito nel lungo percorso evolutivo dei servizi per l'infanzia (art.19 com1). Confermando l'orientamento a comprendere gli aspetti organizzativi nella definizione di qualità, infine sostiene con gli EELL “l'adozione di modelli organizzativi flessibili, la compresenza nelle ore programmate per le attività didattiche, l'inserimento di figure di coordinamento pedagogico” (art.19 com.2) aprendo così la strada all'esperienza di coordinamento pedagogico nelle scuole dell'infanzia statali di particolare interesse per la nostra indagine.

Negli anni successivi, l'impegno della Regione è stato rivolto al miglioramento del sistema regionale dei servizi educativi per l'infanzia attraverso un costante investimento economico e culturale nei servizi e nelle infrastrutture. Come riporta il *Monitoraggio del Piano di sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia* del 31 dicembre 2014, nel periodo di riferimento compreso fra l'anno 2008 e l'anno 2014, “le risorse programmate a favore dello sviluppo delle politiche nel settore dei servizi socio-educativi ammontano ad un totale di 94.541.069 euro; considerando che, su questo ammontare, le risorse straordinarie, comprendendo in esse il relativo cofinanziamento regionale prescritto, pesano per il 71,29%, gli atti amministrativi ci mostrano una modalità di programmazione che non riguarda solo le risorse straordinarie, ma un più complessivo quadro di politiche posto in essere dalla Regione nel settore”.

La Regione, infatti, elabora uno specifico Piano triennale sugli indirizzi di programmazione degli interventi per lo sviluppo, il consolidamento e la qualificazione dei servizi educativi rivolti ai bambini in età 0-3 anni. Nel periodo di riferimento la Regione ha attuato dei trasferimenti di risorse verso le Province, con pratiche di riparto sulla base di criteri definiti. La Regione ha utilizzato principalmente lo strumento della Delibera di Giunta Regionale e più raramente quello del Decreto Dirigenziale.

Per quanto riguarda la programmazione regionale, il Monitoraggio porta in evidenza come i fondi siano stati utilizzati sia per investimenti in costruzione/ristrutturazione di edifici, sia in contributi per la gestione facendo prevalere i contributi per quest'ultima (63,29%) piuttosto sulle infrastrutture (36,71%).

Il rapporto, inoltre, evidenzia come la spesa sociale dei Comuni per bambini 0-2 anni sia nettamente superiore al finanziamento statale e come la stessa tendenza si rileva se proiettiamo il valore della spesa assunta da Stato e Comuni sui nuovi posti attivati nello stesso periodo di riferimento.

Infine, coerentemente con quanto sopra descritto, nel periodo di riferimento il numero dei posti e il tasso di copertura dei servizi educativi per la prima infanzia, sia pubblici sia privati, sono costantemente aumentati nel tempo. Per quanto riguarda il suddetto tasso di copertura, occorre comunque segnalare che l'aumento è in parte dovuto alla diminuzione della popolazione 0-2 anni dal 2010 in poi.

Negli stessi anni, l'impegno legislativo regionale era volto a migliorare la Legge regionale 10 gennaio 2000, n. 1 Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia. Le successive leggi L.R 14 aprile 2004 n. 8, L.R 29 dicembre 2006 n. 20, L.R 22 dicembre 2011 n. 21, L.R 22 giugno 2012 n. 6 dimostrano la costante attenzione ai servizi educativi per l'infanzia. Bisognerà aspettare la Legge regionale n. 19 del 25 novembre 2016 "Servizi educativi per la prima infanzia" per l'abrogazione della legge n. 1/2000.

La L.Reg.19/7/2016 è stata considerata una riforma dei servizi educativi in considerazione dei nuovi scenari demografici e sociali e dei nuovi bisogni delle famiglie dei nostri territori. Infatti, con la L.R. 19/2016 è stato ridefinito il sistema educativo integrato dei servizi per la prima infanzia con l'obiettivo di renderlo più flessibile e diversificato. La conseguente direttiva in materia di requisiti strutturali ed organizzativi dei servizi educativi per la prima infanzia è la Delibera di Giunta regionale n. 1564 del 16 ottobre 2017 «Direttiva in materia di requisiti strutturali ed organizzativi dei Servizi educativi per la prima infanzia e relative norme procedurali. Disciplina dei Servizi ricreativi e delle iniziative di conciliazione in attuazione della L.R. 19/2016». Con essa la Regione Emilia-Romagna ha definito non solo i requisiti strutturali e organizzativi cui si accennava ma anche i criteri e le modalità per la realizzazione e il funzionamento dei servizi educativi e ricreativi, nonché le procedure per l'autorizzazione al funzionamento.

Il principale servizio educativo offerto e richiesto rimane il nido classico, con orari part-time e tempo lungo, nella sua doppia funzione formativa e di cura per i bambini e di sostegno delle famiglie. Attorno al nido viene predisposta una rete di servizi più flessibili (sperimentali, domiciliari, spazio bambini, centro per bambini e famiglie) e diversificati

nelle proprie modalità organizzative che vanno incontro a nuovi bisogni e alle scelte educative delle famiglie.

È importante sottolineare come la nuova legge riaffermi la responsabilità degli Enti pubblici, nelle loro funzioni di controllo e regolazione dei servizi educativi, al fine di sostenere elementi comuni in relazione a qualità pedagogica, tutela sanitaria, modalità di accesso e criteri di contribuzione delle famiglie

All'interno del nuovo assetto istituzionale regionale e della normativa nazionale, mi preme sottolineare alcuni punti in particolare, che la Legge regionale n. 19/2016 introduce:

- riferimenti alla legge 107/2015, che introduce a tutti gli effetti i servizi 0-3 anni all'interno del percorso di istruzione con la valorizzazione dell'esperienza dei servizi educativi nel sistema ed il rafforzamento dei collegamenti con le scuole dell'infanzia;
- processi di valutazione della qualità dei servizi e la valorizzazione del ruolo dei coordinamenti pedagogici territoriali, ora collocati presso i Comuni capoluogo;
- l'accreditamento dei servizi come condizione essenziale per poter usufruire dei finanziamenti regionali da parte di chi gestisce servizi privati. Fulcro dell'accreditamento, concesso dal Comune, è la valutazione della qualità del servizio in base a una serie di requisiti che verranno esplicitati nella nuova direttiva sull'accreditamento, quali il progetto pedagogico, la presenza del coordinatore pedagogico e l'adozione di strumenti di auto-valutazione del servizio;
- la formazione del personale;

Ultimo sforzo normativo, risalente allo scorso giugno 2018, a conferma dell'impegno costante della Regione Emilia Romagna per l'infanzia, è stata l'approvazione, proprio, da parte della Giunta regionale del "Riparto annuale degli interventi di qualificazione delle scuole dell'infanzia". Sono stati infatti stanziati oltre 4 milioni di euro per migliorare e qualificare le scuole per l'infanzia paritarie (materne comunali e private) dell'Emilia-Romagna e per valorizzare la figura del coordinatore pedagogico. Le risorse saranno ripartite tra tutte le Province e la Città Metropolitana di Bologna, per sostenere il funzionamento, l'offerta pedagogica e la formazione degli insegnanti delle 800 scuole per l'infanzia paritarie presenti in Emilia-Romagna, su cui la Regione ha competenza nell'ambito del diritto allo studio.

I contributi sono in larga parte finalizzati alla gestione dei servizi e vengono suddivisi diversamente tra le diverse province. Quasi il 10% delle rimanenti risorse vanno invece a sostegno della dotazione dei coordinatori pedagogici, rimarcando così, ancora una volta, la

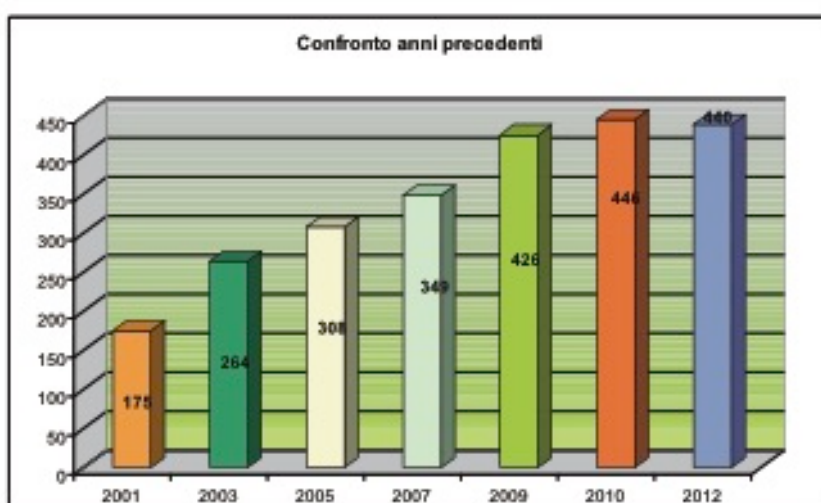
centralità di questa figura di sistema necessaria per la realizzazione di un sistema integrato dei servizi caratterizzati per la qualità dell'offerta formativa.

2.6 Il coordinatore pedagogico: una figura in costante evoluzione

Nell'Indagine sui coordinatori pedagogici in Emilia-Romagna condotta nell'anno educativo 2012-2013 con metodi di tipo censuario da parte del Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza della Regione Emilia Romagna, appare chiaro l'investimento che la Regione Emilia Romagna ha fatto su questa figura professionale. Risulta infatti che le posizioni lavorative dei coordinatori pedagogici presenti sul territorio regionale sono 440¹⁹ (Vedi Fig.1), numero cresciuto costantemente negli anni (fig.2).



Figura 1 - Coordinatori presenti sul territorio regionale al 31/12/2012



¹⁹ il contingente di persone oggetto d'indagine fu di 423 unità, in quanto i coordinatori che operano su più province sono stati conteggiati una sola volta

Dal punto di vista storico non c'è alcun dubbio che le prime forme organizzate di coordinamento pedagogico nascano nelle scuole d'infanzia gestite dai comuni in Emilia. Andreoli ricorda infatti come la figura di responsabile tecnico dei servizi educativi fosse stata introdotta dai Comuni in Emilia Romagna fin dagli anni '60 (Andreoli, 2003).

Il primo caso fu a Bologna quando Bruno Ciari, chiamato in città come Direttore Didattico delle scuole d'infanzia comunali (1965-66 cioè prima del primo nido che nasce a Bologna nel 1969), selezionò un gruppo di maestri/e laureati di scuola materna e di scuola elementare (Bonomi, Pellicciari, Vighi, Falsetti, ed altri in seguito). Altri esempi seguirono con Loris Malaguzzi che, a Reggio Emilia, chiamò Carla Rinaldi e Sergio Spaggiari e altri in seguito e con Sergio Neri a Modena e Duilio Saltarini a Forlì, al quale venne assegnato il compito di riqualificazione dei servizi attraverso la formazione degli educatori e il loro coordinamento sul territorio (Breschi, Catarsi, Magrin, 2011) .

Dal punto di vista istituzionale e sistemico la svolta avvenne con la prima legge regionale sui nidi di infanzia (L.Reg. n.15/1973), promulgata dopo quella nazionale del 1971. In quella occasione si prefigurava per tutti i nidi (gestiti allora solo dai comuni) la presenza strutturale di un servizio di coordinamento pedagogico diffuso (cioè non limitato ai comuni capoluogo storicamente già dotati del medesimo in quanto gestori di scuole d'infanzia a gestione diretta). Quindi il *pedagogista*, come si chiamava inizialmente il coordinatore pedagogico, fu introdotto nei servizi educativi per l'infanzia fin dagli anni '70 in quei Comuni più sensibili ai temi e alla cultura dell'infanzia. Sono infatti i Comuni capoluogo di provincia i primi a "impiegare" questa figura assumendo coordinatori pedagogici, laureati in psicologia o pedagogia e raramente in sociologia (Benedetti, 2006; Benedetti, 2009) e introducendo l'organismo definito "equipe pedagogica" poi chiamata "coordinamento pedagogico". La figura del pedagogista fu introdotta in un periodo in cui la Regione stava portando avanti un consistente investimento per la diffusione dei nidi e per la formazione del personale che lavorava nei servizi. Il coordinamento pedagogico è stato definito, fin dagli inizi, come una struttura fondamentale che assicura la continuità e il miglioramento delle esperienze pedagogiche nei servizi educativi per l'infanzia. La qualificazione delle esperienze pedagogiche è sostenuta dal coordinatore attraverso la promozione della riflessione fra professionisti sulle loro pratiche educative, in relazione ai bisogni del contesto sociale locale.

I primi anni di storia di coordinamento si caratterizzò *in primis* con il potenziamento numerico dei membri e poi dalla ricerca della stabilizzazione delle loro funzioni. Aumentando i servizi, in particolar modo gli asili nido, aumenta la domanda di supporto tecnico. Lo sviluppo iniziale nelle differenti realtà seguì criteri diversi, talvolta anche occasionali: insegnanti distaccate sulla base di accordi sindacali (Modena e Parma), rappresentanti elette (Ferrara), pedagogisti a contratto (Ravenna). Apparvero chiari, in breve tempo, alcuni punti fondamentali. La funzione di coordinatore richiedeva conoscenze, competenze e capacità specifiche per il ruolo ed inoltre la possibile ambiguità della posizione, se elettiva, come intesa dalle colleghe che la percepivano come delegato sindacale mentre l'ente richiedeva una responsabilizzazione sul lavoro ed un conseguente posizionamento diverso sulla scala gerarchica.

Venne maturata così la consapevolezza che il coordinamento avesse bisogno di professionisti competenti, stabili e autorevoli. Per questo i comuni si orientarono verso operatori di ruolo e con competenze forti (laurea in pedagogia e psicologia). Conseguentemente aumentò anche l'attenzione alla formazione del ruolo di coordinatore; infatti, a partire dalla metà degli anni '80, iniziò a delinarsi un piano regionale di formazione dei coordinatori che teneva in forte considerazione la grande eterogeneità delle diverse esperienze di coordinamento nei differenti Comuni, derivante dalle funzioni assegnate ai coordinatori, dalle modalità di svolgimento del proprio ruolo, dal rapporto tecnici-servizi e infine dalle modalità di reclutamento degli stessi (in alcuni comuni i coordinatori non erano assunti fra il personale e non lavoravano a tempo pieno). La qualificazione del personale chiamò in causa non solo l'Università quale deputata alla formazione dei pedagogisti ma anche un'agenzia regionale dedicata a condurre la formazione, la già menzionata IRPA che, con la responsabilità di intraprendere azioni integrate per identificare bisogni, modalità e risorse per organizzare la formazione, adottò un approccio che valorizzasse la conoscenza e le esperienze prodotte nei servizi ma anche incrementasse le opportunità di scambio e crescita.

La formazione dei coordinatori si è tenuta a cadenza regolare/biennale in tutto il territorio regionale proprio per mettere in evidenza le differenti esperienze ed approcci. Ripercorrendo il materiale prodotto fin dai primi documenti di lavoro, i seminari condotti nei diversi territori e gli atti dei seminari regionali poi, si può infatti ripercorrere il percorso evolutivo che questa figura professionale ha fatto dalla sua comparsa negli anni

'70 fino al suo riconoscimento legislativo regionale prima (L.Reg. n.1/2000) e nazionale poi con la sua affermazione all'art.1, par.181 lettera e) della L.107/2015.

Manini, già nei seminari regionali del 1990, affermava infatti che “la formazione professionale non è mai fatta definitivamente ed è sempre in via di evoluzione ... Sì, nel senso che poi le realtà cambiano e quindi questa sensibilità al significato del cambiamento va valutata anche rispetto al coordinatore”. Prendendo in considerazione infatti le trasformazioni del sistema dei servizi e come questi cambiamenti abbiano ridisegnato la cornice operativa del coordinamento e reso più complesso e articolato il ruolo di coordinatore (Bondioli 2002; Ripamonti 2008), si mette in evidenza come le funzioni su cui si è storicamente definito il ruolo del coordinatore [volte a promuovere e sostenere lo sviluppo qualitativo del servizio e la crescita professionale del personale educativo, come la gestione dell'organizzazione interna del servizio, l'elaborazione collegiale del progetto pedagogico e il supporto tecnico al gruppo di lavoro, l'organizzazione della formazione in servizio e il coordinamento territoriale (Bondioli 2002),] siano state affiancate da nuove funzioni relative al controllo di qualità, al raccordo tra servizi. “Compiti – questi – che hanno delineato una “funzione di sistema” avvertita come sempre più importante per garantire la coerenza e la qualità del sistema territoriale dei servizi (Gariboldi, Pelloni, 2013)”.

Dopo quindi un primo periodo ('70-'80) di definizione del profilo del coordinatore pedagogico in termini di stabilità e di delineazione delle funzioni, alla fine degli anni '90, coerentemente con le tendenze nazionali nello sviluppo dei servizi educativi per l'infanzia, Andreoli individua tre aspetti cruciali, come indicatori di tendenze al cambiamento. Il primo consta di *modifiche strutturali* come il potenziamento e la diversificazione delle figure professionali; il secondo consiste nella *sperimentazione di modelli di funzionamento* come sostenere la dimensione sovracomunale e valorizzare il gruppo professionale di pari; e infine il terzo è il *progetto culturale di formazione* cui abbiamo già accennato.

La prima tendenza è determinata da una “cesura nel rapporto con i servizi” dovuta alle nuove attribuzioni e responsabilità gestionali attribuite ai coordinatori per cui la competenza pedagogica degli stessi “ha continuato a spendersi sul piano generale e di programmazione, ma ha perso la possibilità di accompagnare e sostenere da vicino le realtà operative” (Andreoli 2003). Molti comuni hanno cercato soluzioni al problema postosi; diverse sono state le soluzioni trovate: attribuzioni di ruoli dirigenziali o

introduzione di figure come l'istruttore pedagogico per affiancare nei compiti di raccordo con i servizi il pedagoga/coordinatore.

Altra tendenza è stata quella di strutturare un gruppo di coordinamento sia con diversi livelli di responsabilità e competenze, quindi strutturati con organizzazione gerarchica, sia in gruppo tra pari. Infatti, gli incontri del gruppo costituiscono per tutti i partecipanti un momento fondante e di sostegno per le elaborazioni e i confronti sull'attività lavorativa. È da questa esigenza di trovare spazi di confronto ed elaborazione e di messa in rete delle risorse, che nacque, tra i coordinatori della provincia di Reggio Emilia, l'esigenza di costituirsi in *Coordinamento Provinciale*.

Finalmente con la L.R. n1/2000 il coordinatore pedagogico trova legittimazione e gli viene riconosciuto il ruolo indispensabile in quanto garante dell'elaborazione progettuale trasversale a tutto il sistema pubblico e privato, educativo e scolastico, del monitoraggio e della valutazione in itinere e finale. La LR n.1/2000, come abbiamo detto nel paragrafo precedente, è stata innovativa in particolare per la concezione di un sistema integrato dei servizi e per l'introduzione del concetto di controllo di qualità. Nel complesso scenario delineato dalla legge, il coordinatore pedagogico assume un ruolo centrale divenendo figura strategica nella regia del sistema dei servizi. È infatti figura essenziale per l'accreditamento: sia per la struttura che intenda accreditarsi e che deve annoverarla tra il proprio personale, sia per le commissioni tecniche che devono istruire e valutare le pratiche di accreditamento. I servizi che intendono accreditarsi, infatti, devono esprimere un'adeguata progettualità pedagogica. Il coordinatore pedagogico è inoltre garanzia a sostegno delle famiglie e dell'operatore nelle esperienze di educatore familiare, come figura terza competente e neutrale e di raccordo con gli altri servizi.

Il primo Rapporto Regionale su "Le politiche sociali in Emilia Romagna" (febbraio 2001) evidenzia come la figura del coordinatore pedagogico sia uno strumento che, nonostante "... un alto grado di personalizzazione delle risposte", impedisca che "si verifichino forme di frammentazione fra gli interventi", riconducendo ad un "progetto educativo comune le singole esperienze" (FONTE, pAG).

L.R. 1/2000 e i successivi emendamenti, hanno inoltre cercato di rafforzare la presenza dei coordinamenti in sede territoriale, dove appunto le politiche assumono sostanza: il livello provinciale. La legge fa propria quindi un'esperienza territoriale già in atto²⁰, il

²⁰ la prima esperienza nacque nella provincia di Reggio Emilia, dove 14 coordinatori, diversamente inquadrati, sentirono l'esigenza di costituirsi in coordinamento provinciale. Si incontravano periodicamente, nominavano un coordinatore che aveva il compito di organizzare e documentare la loro attività di cui curava

Coordinamento Pedagogico Provinciale (CPP), riconoscendone il valore formativo e di crocevia informativo. I coordinamenti pedagogici provinciali raccolgono tutti i coordinatori di tutti i servizi pubblici e privati (accreditati), divenendo così sede di raccordo inter-istituzionale in cui far convergere riflessione per azioni politiche ed educative coerenti e non contraddittorie. “Sede di meta-confronto, meta-rielaborazione, meta-ridefinizione dei propri orientamenti, tra generazioni vecchie e nuove di pedagogisti dei servizi pubblici e privati” (Andreoli 2003; Benedetti, 2003), è luogo di raccolta delle esperienze maturate nei servizi per farle uscire dall’autoreferenzialità, consentendo loro di rappresentarsi e divulgare le conoscenze e competenze raggiunte, di predisporre al confronto e allo scambio, in cui trasferire saperi, dare continuità e testimonianza al proprio percorso anche attraverso la documentazione locale e regionale (Benedetti, 2003; Benedetti, 2013).

Dal Piano Annuale 2002 emerge che i Coordinamenti Provinciali hanno il compito di promuovere e sostenere iniziative di scambio, formazione comune e confronto sistematico tra i coordinatori di nidi d’infanzia e/o servizi integrativi, sperimentali, scuole dell’infanzia comunali e private paritarie; la loro finalità è quella di garantire un’elaborazione condivisa dei progetti educativi, di attivare una verifica del processo di qualificazione, delle innovazioni e delle sperimentazioni in atto in una logica di omogeneizzazione degli interventi e di crescita professionale dei coordinatori stessi.

Per assolvere a queste funzioni sono necessarie competenze e capacità che Sandra Benedetti individua in:

- la cultura dell’infanzia come sfondo al quale fare riferimento per orientare la progettualità e l’azione educativa degli operatori dei servizi
- le politiche rivolte all’infanzia e alle istituzioni socio-educative, di quelle rivolte alle famiglie e, non ultime, quelle rivolte all’organizzazione delle città (tempi, iniziative rivolte alla valorizzazione dell’infanzia e dell’adolescenza) e le conseguenti leggi che ne definiscono obiettivi e indirizzi di programmazione e di gestione di interventi ad essi mirati.
- i sistemi di monitoraggio, valutazione, misurazione e controllo degli indicatori e dei parametri che definiscono la qualità non solo dei servizi, ma anche delle procedure attivate direttamente o indirettamente dal coordinatore e/o dallo staff al quale egli fa

la diffusione negli enti di appartenenza. Gli obiettivi che si posero erano finalizzati sia all’ottimizzazione del lavoro nelle procedure e nell’organizzazione, sia all’approfondimento e alla condivisione della riflessione sulla professione e sulle aree di intervento

riferimento all'interno e all'esterno dell'Amministrazione (dagli uffici interni agli Assessorati di competenza, ai servizi esterni). Di questi si possono considerare tutti i servizi in raccordo all'interno del sistema formativo inteso nel suo complesso;

- le progettualità che si estendono oltre i servizi direttamente oggetto di coordinamento ma che sono in relazione con il sistema dei servizi per l'infanzia.
- la capacità di redigere piani di formazione e di aggiornamento rivolti al personale dei servizi prefigurando percorsi formativi non preconfezionati, ma di forte impatto con la operatività del personale che gestisce i servizi educativi e scolastici stessi.

In questa mappatura di competenze necessarie si possono individuare tre ambiti prevalenti a cui far riferimento anche nella formazione dei coordinatori:

- ambito pedagogico
- ambito giuridico amministrativo
- ambito valutativo, di verifica e controllo e di documentazione.

In ambito legislativo è importante ricordare come in seguito alla L.12 del 2003, in base alla quale la Regione sosteneva l'inserimento di figure di coordinamento pedagogico, alcune realtà locali decisero di dare seguito alla sperimentazione di inserimento del coordinatore pedagogico presso le scuole dell'infanzia statali: Bologna, Piacenza, Faenza, Modena e Reggio Emilia e Ferrara furono le città coinvolte che trovarono diversi modelli applicativi. Al momento Bologna è l'unica realtà in cui risulta ancora in atto la sperimentazione presso le scuole dell'infanzia statali.

Successivamente, nella L.R. n.14/2008 "*Norme in materia di politiche per le giovani generazioni*", il ruolo del coordinatore viene rafforzato dove la sua progettualità abbraccia l'arco di vita dall'infanzia all'adolescenza (0-18), prefigurando connessioni tra diversi settori della pubblica amministrazione unitamente alle politiche del territorio.

Nello scorrere le proposte formative seminariali a livello regionale documentate dagli atti proposti dai diversi coordinamenti provinciali, emerge chiaramente il percorso evolutivo del coordinatore pedagogico che, come dicevamo inizialmente in questo paragrafo, non è un percorso che si è fermato. Alcune parole chiave costituiscono il filo rosso conduttore della riflessività condotta dai coordinatori e dai soggetti protagonisti nel sistema dei servizi per contestualizzare l'operato, analizzare i contesti, confrontarsi sulle prassi e infine trovare visioni e soluzioni condivise. Fin dal 2001 al coordinatore pedagogico viene riconosciuto il ruolo strategico nei servizi già come figura di sistema; nel 2003 molto si

concentra sul confronto; nel seminario del 2005 ci si interroga sulla complessità sia del sistema che delle funzioni del coordinatore, infatti si parla non solo di servizi ma di rete dei servizi e i possibili modelli organizzativi. Dopo una formazione sul contesto che si interroga sui servizi, la famiglia ■ nel 2006 (verifica parole chiave utilizzata), si evidenzia il ruolo del coordinatore nei processi di cambiamento (2009). Approfondimenti specifici sono stati offerti su strumenti come la documentazione; altro invece si è focalizzato sulla valutazione della qualità e la regolazione del sistema (2011).

Questo intesa attività di scambio, formazione, approfondimento a fianco al processo di decentramento, di omogeneizzazione, di coerenza del sistema, anche con il coinvolgimento dei servizi a gestione privata, è volta a costruire un sistema regionale, in cui, come affermato da Andreoli, alla qualità educativa per l'infanzia nel nostro territorio regionale sia garantita una diffusione maggiore, più partecipata e verificata possibile, e quindi divenga più equa e democratica.

2.7 Esperienze concrete di realtà comunali: tracce ricorrenti e caratteristiche

Questo paragrafo intende fornire un sintetico inquadramento storico dell'esperienza di coordinamento pedagogico in Emilia Romagna nella realtà comunale di Bologna.

La realtà scelta come esempio intende illustrare un'esperienza valida di realtà sviluppatesi in un centro urbano, senza voler avere carattere di esaustività delle caratteristiche del coordinamento ma semplicemente fornire un esempio di ciò che è avvenuto in alcuni luoghi, illustrare un modello e il ricorrere di problemi e possibili soluzioni attuate in particolare in relazione ad alcune problematiche emerse in particolare alla nascita del coordinamento pedagogico rispetto alle funzioni attribuitegli, al rapporto di lavoro tra tecnici e le amministrazioni locali, al reclutamento/selezione di queste figure e al rapporto tra tecnici e servizi (es. quanti nidi coordinano? Quali fasce di età per gli interventi)

2.7.1 L'esperienza di Bologna

L'attenzione all'infanzia, nella realtà bolognese, ha radici lontane.

Come abbiamo avuto modo di dire (vd par.2.2), fin dal 1800 le amministrazioni comunali, a fianco dello stato per l'istituzione e la gestione delle scuole elementari²¹, vengono

²¹ Si veda il titolo V della Legge Casati 1859, in particolare art. 317 e ss.

sollecitate ad agire per gli istituti per l'infanzia con strutture e personale propri non rientrando questi fra le istituzioni educative dello stato come definite dalla Legge Casati del 1859. Con la delega implicita agli enti locali, quindi, i comuni con maggiore industrializzazione si attivano. Il comune di Bologna è fra questi e la sua azione si indirizza subito nel migliorare le condizioni di lavoro nelle scuole garantendo agli insegnanti salari più alti e un numero di bambini per classe inferiore in uso in quel periodo. Queste misure, congiunte a una particolare attenzione alla salute e all'igiene nelle scuole portò, verso la fine del 1800, ad una diminuzione dei cittadini analfabeti.

Agli inizi del 1900 l'azione a favore della qualità e la quantità della scuola primaria di Mario Longhena²², Direttore del dipartimento di Educazione Pubblica (1914-1919), fu sotto gli auspici dell'amministrazione socialista del sindaco Zanardi²³. L'attività normativa fu indirizzata soprattutto alla costruzione, estensione e consolidamento di scuole e servizi come i refettori scolastici, asili e scuole speciali. L'80% delle scuole esistenti all'inizio della seconda guerra mondiale fu costruita, infatti, in quel periodo.

Nel clima di impegno civile e sociale del dopoguerra, l'amministrazione comunale dimostrò una particolare sensibilità alle istanze di giustizia sociale avanzate dai cittadini; già in quei primi anni post bellici, infatti, sulla spinta delle rivendicazioni delle donne lavoratrici, compaiono asili nido aziendali alla Gazzoni, alla Manifattura tabacchi e alla Ducati. Il Comune intanto s'impegnò nella ricostruzione delle aule e, negli anni 60, nella ridefinizione dei servizi sociali e declinò un piano specifico per l'infanzia. È in questo clima che prende avvio nel 1962 l'esperienza dei *Febbrai pedagogici*, su iniziativa del direttore dei servizi scolastici municipali Mazzetti. I Febbrai Pedagogici erano seminari di discussione aperta organizzati da esperti dell'educazione come psicologi, insegnanti, presidi e operatori del sociale, ma con la volontà di coinvolgere tutta la società civile per porre al centro della società il dibattito sull'educazione.

Nel 1966 viene chiamato a capo del Dipartimento dell'Educazione Bruno Ciari, insegnante di Firenze che aveva preso parte alla resistenza, con l'incarico di dirigere le scuole comunali dell'infanzia e le istituzioni scolastiche integrative. Il suo ideale di nuova società a cui dedicava il suo lavoro di insegnante, lo espresse anche attraverso l'attivismo politico.

²² report "Bruno Ciari, la scuola e la formazione degli insegnanti" presentata da Gianni Balduzzi durante la conferenza GILDA dedicata a I maestri (Milano, 1999)

²³ Zanardi è ricordato come "il sindaco del pane" per aver aperto un forno comunale durante la prima guerra mondiale. A.Lodi nella sua testimonianza ricorda come il suo impegno a favore dell'infanzia sia stato fondamentale per l'apertura di asili infantili (da 10 a 54) e la refezione scolastica.

Dopo aver preso parte al movimento di educazione democratica come il CEMEA²⁴ e il Movimento di cooperazione educative (MCE)²⁵ ebbe il suo periodo più produttivo nelle nuove funzioni di amministratore a Bologna. Le sue idee innovative trovarono applicazione e furono base identitaria dei servizi educativi bolognesi.

Ciari comprese l'identità specifica della scuola dell'infanzia e si impegnò molto a farne risaltare il suo carattere educativo, ritenuto per lo più subalterno al contributo assistenziale. Scriveva a proposito "La scuola che accoglie i bambini dai 3 ai 6 anni, pur mantenendo legami strettissimi con la famiglia, e anzi chiamando i genitori a un più profondo e consapevole impegno educativo, non è un istituto parafamiliare: esso è invece propriamente "scuola", primo necessario grado di tutto il sistema educativo nazionale, e in quanto tale si propone di slargare l'orizzonte culturale e sociale dei bambini, di stimolare, destare le loro capacità e promuovere lo sviluppo armonico" (Catarsi 1994, pag.273: Ciari 1967)

Inoltre credeva fortemente nella dimensione socio-politico e culturale della scuola: "occorre che la scuola dell'infanzia prenda coscienza del suo compito politico fondamentale che è quello di creare per tutti i fanciulli, qualunque sia la loro provenienza, una base culturale comune che assicuri la vera promozione di ciascuno come personalità completa, attiva e creatrice, e come cittadino criticamente consapevole" (Ciari, 1972 pg.225-6).

Per raggiungere questi obiettivi, Ciari promuove la collegialità del lavoro degli adulti; la partecipazione dei genitori alla vita complessiva della scuola coinvolgendoli nell'assunzione di decisioni legate ai finanziamenti come anche a strumenti e materiali; la riduzione del numero di bambini nelle classi per facilitare le insegnanti a non utilizzare metodi autoritativi; la formazione degli insegnanti; il riconoscimento dell'importanza del "tempo" dell'inserimento tanto per i bambini come per i genitori.

²⁴ I CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva) sono un movimento di educatori, medici, operatori sociali sorto in Francia nel 1937 con lo scopo di promuovere i metodi ed i principi dell'educazione attiva. Lo strumento fondamentale individuato per la realizzazione di tale progetto era la formazione degli educatori

²⁵ Il MCE è un'Associazione della Pedagogia Popolare Italiana nata in Italia nel 1951 sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin ed Elise Freinet. Nel dopoguerra, nel momento di pensare alla ricostruzione, alcuni maestri (G. Tamagnini, A. Fantini, A. Pettini, E. Codignola e più tardi B. Ciari, M. Lodi, A. Manzi, A. Bernardini) si unirono attorno all'idea di una cooperazione solidale che diviene crescita e integrazione sociale. Non si trattò solo della introduzione e utilizzazione di alcune tecniche di base, ma di dare vita a un movimento di ricerca che ponesse al centro del processo educativo i soggetti, per costruire le condizioni di un'educazione popolare, in quanto garanzia di rinnovamento civile e democratico.

Gli elementi specifici che caratterizzano il lavoro di Bruno Ciari, si iscrivono nei “pilastri” qualificanti il “modello di tipo alternativo” individuato da Manini, che “forniscono un senso unitario a tutte le scelte e le attività educative” (Manini 1980, pag.25).

Manini individua i seguenti punti qualificanti:

1. individuazione di obiettivi educativi in alternativa a quelli proposti tradizionalmente dalla scuola e dalla società del nostro tempo; 2. ricerca e sperimentazione di contenuti culturali e di metodologie adeguate al raggiungimento degli scopi; 3. gestione comunitaria e sociale.

L’innovativa impostazione pedagogica di Bruno Ciari era supportata dall’azione politica a favore dell’infanzia e in particolare dei nidi di Adriana Lodi, assessora ai Servizi sociali della Giunta comunale di Bologna con Guido Fanti proprio dal 1966 al 1970, che successivamente, come parlamentare del PCI lottò fortemente per l’approvazione della Legge 1044 del 1971.

Ricordiamo che, ancor prima della legge 1044 nel 1969 vennero aperti a Bologna i primi asilo nido.

A partire proprio dalla fine degli anni ‘60 fino al 1984 possiamo riconoscere un primo grande periodo della storia dei servizi per l’infanzia bolognesi. Sono gli anni che vanno dall’apertura dei primi nidi all’assunzione dei coordinatori pedagogici e al loro ingresso nei servizi in modo stabile. In questi anni, come sottolinea Marchesi, forte è la capacità progettuale dei politici che, postosi l’obiettivo di espansione e consolidamento dei servizi comunali per l’infanzia, hanno avuto la lungimiranza di predisporre azione concrete fondamentali per la tenuta del progetto, individuando nella formazione del personale l’aspetto fondante per la costruzione dei nuovi servizi educativi (Marchesi, 2014). Sempre in questo periodo, le richieste specifiche di formazione provengono anche dal territorio: nei quartieri cittadini le équipes territoriali (pediatri, neuropsichiatri, psicologi, assistenti sanitarie) “cercano di mettere a disposizione le proprie competenze in riferimento a un nuovo campo di applicazione” (Marchesi, 2014, pag.120) per rispondere alle richieste di nuovi strumenti metodologici e di contorni teorici rinnovati per fare emergere una capacità educativa specifica della prima infanzia. È chiaro che la formazione professionale degli operatori dei nidi non può considerarsi conclusa con il conseguimento del diploma. Regione e Provincia lavorano insieme per preparare il personale. La formazione costante portò alla maturazione dei tempi perché “fosse evidenziato l’aspetto pedagogico”.

È rilevante a questo proposito riportate una testimonianza di Caccialupi in merito a quegli anni:

“È importante mettere in rilievo che come assessorato alla Sanità avevamo maturato un enorme interesse nei confronti dell'età 0/3 e 3/6 anche perché questo era collegato al momento storico della chiusura degli istituti per minori ed eravamo portatori delle nuove conoscenze [...]. L'arrivo dei pedagogisti (nel'84/85) è stato un momento importante ed è avvenuta una contrattazione degli ambiti professionali, contrattazione che è stata fertile perché ha permesso a entrambe le discipline di ri-puntualizzare i propri riferimenti teorici e metodologici e di ridefinire gli ambiti, per cui la competenza pedagogica e organizzativa era in capo ai pedagogisti, gli psicologi erano coinvolti per le problematiche psicologiche, ma anche le interconnessioni; si parlava di psicopedagogia; ma sul campo le questioni si risolvevano nel lavorare bene insieme.” (Caccialupi in Marchesi, 2014)

Nell'84, infatti, il coordinamento pedagogico vede la sua stabilizzazione con un concorso in cui entrano in ruolo 20 pedagogisti.

In realtà, già nel 1979 il comune aveva assunto per il coordinamento pedagogico dei nidi 2 pedagogiste che dovevano svolgere un lavoro di coordinamento centralizzato occupandosi di supportare i collettivi dato che il comune stesso aveva riconosciuto nella formazione personale un pilastro portante per la qualità del servizio; per il coordinamento pedagogico nelle scuole dell'infanzia, il comune si avvaleva di un'equipe composta da 5 pedagogisti e 3 insegnanti distaccate. Ma il rapporto numerico dei pedagogisti considerando anche i quaranta nidi era critico per supportare tutte le realtà.

Con la stabilizzazione del coordinamento pedagogico inizia una nuova fase dei servizi educativi bolognesi che possiamo riconoscere durare fino alla legge regionale 1/2000.

La costituzione del coordinamento pedagogico ha, infatti, dato “il via a una serie di riaggiustamenti, riorganizzazioni, razionalizzazioni delle risorse che tentano di coniugare il contenimento dei costi del servizio con una sua maggiore qualificazione dal punto di vista pedagogico (organizzazione del lavoro, programmazione, aggiornamento, ecc).” (Mantovani, 1985).

La scelta dell'amministrazione è di attivare un coordinamento pedagogico forte anche per i nidi in modo da poter dare “una cornice di riferimento più precisa e consapevole che possa orientare la progettualità pedagogica, tracciare direzioni operative e dare anche significato a strategie di aggiornamento e a operazione organizzative mirate” (Marchesi, 2014, pag 144). La nuova organizzazione del coordinamento prevede 18 coordinatori pedagogici dei

servizi 0/3-3/6, decentrati a livello di quartiere; un coordinatore pedagogico a livello centrale di nido e uno per la scuola dell'infanzia; inoltre è previsto l'istituzione del centro di documentazione e ricerca al quale afferiscono tutti i coordinatori pedagogici. Quest'assegnazione simile per nidi e scuole dell'infanzia, insieme alla stabilizzazione dei coordinatori e al loro stretto collegamento con il quartiere, rende possibile un lavoro formativo continuo e puntuale nei servizi e una maggiore cura delle relazioni educative con bambini e famiglie. Uno dei primi compiti che il coordinamento si troverà ad affrontare è l'elaborazione del progetto triennale di formazione per operatori dei nidi. Con questo inizia un lavoro di costruzione comune in cui costruire un progetto condiviso a partire dalle basi poste dai nidi nel loro percorso, nel rispetto e valorizzazione delle specificità delle realtà territoriali in cui erano sorte e consolidate profonde differenze.

Gli anni successivi, '90/2000, sono rappresentati dalla prima definizione dei coordinamenti? comuni a livello cittadino, dalla stesura degli orientamenti educativi, dalla nascita delle nuove tipologie, che rappresentano momenti di forte visibilità dei servizi educativi all'interno della città. Si intravedono inoltre alcuni motivi futuri di forte cambiamento come, ad esempio, un aumento del numero di bambini stranieri inseriti nei nidi e la differenziazione sempre maggiore dei nuovi servizi, definiti allora "a nuova tipologia". Oggetto di confronto anche sindacale sono temi caldi come il decentramento dei servizi educativi, la professionalità degli operatori, le coordinate del modello pedagogico e soprattutto la necessità di rispondere ai nuovi bisogni delle famiglie con nuove tipologie di servizi.

In questi anni la Giunta Vitali riprende in mano la situazione dei servizi e disegna un piano organico per mettere a sistema dei servizi 0/6, il *Progetto Infanzia*; con questo nel 1992, si apre una stagione di rilancio della politica scolastica relativa all'infanzia nella città di Bologna in controtendenza ai processi diffusi di disimpegno da parte di molte amministrazioni locali.

Sempre in quegli anni, 1990-91 e 1991-92, si attua il processo di ampliamento della presenza delle scuole d'infanzia statali in città, che si realizza inizialmente con il passaggio di 5 scuole e 17 sezioni alla gestione statale ed è accompagnato da misure finalizzate a un rilancio su più ampia scala della iniziativa del Comune in campo educativo e scolastico.

I motivi ufficiali per tale scelta sono la stretta economica connessa alle Leggi finanziarie che hanno colpito i bilanci comunali; Manini però adduce anche motivi più profondi, di

origine politica, quali “una caduta di interesse per il settore infanzia da parte di molti Comuni precedentemente molto impegnati in tale direzione” (Manini, 1994)

Manini inoltre pone alcuni interrogativi interessanti in merito alle scelte e alle modalità di passaggio di sezioni di scuola materna comunale a scuola statale. Di particolare interesse per la nostra ricerca sono le seguenti domande sollecitate dall'autrice: come si configurerà il problema del coordinamento pedagogico nel rapporto tra dirigenza comunale e statale? Che cosa avverrà al coordinamento pedagogico delle scuole coinvolte nel passaggio? L'organizzazione statale sarà in grado di mantenere questa funzione di supporto che ha permesso a molte insegnanti delle scuole comunali di andare oltre gli ambiti delle proprie sezioni o di plesso e confrontarsi nel territorio nazionale e talvolta internazionale? Che ne sarà del patrimonio di conoscenze dato dalle capacità manageriali, la formazione, l'originalità documentaristica dei coordinatori pedagogici?

Gli interrogativi posti da Manini che ha sollecitato opinioni di altri anche nel trovare possibili soluzioni non ha trovato risonanza e risposte.

Fra le varie operazioni di rilancio di questo decennio, mi preme sottolineare le seguenti iniziative:

1. l'approvazione del nuovo regolamento delle scuole d'infanzia comunali (odg n. 174/1994) con l'assunzione degli Orientamenti educativi per le scuole d'infanzia statali del 1991 quale documento di riferimento anche per le scuole d'infanzia comunali, la revisione degli organismi di partecipazione e il rilancio di una dimensione di relazione con le famiglie più centrata sulla personalizzazione di quanto non fosse stato praticato in precedenza;
2. la istituzione del sistema pubblico cittadino integrato delle scuole d'infanzia (odg n.452/1994, poi consolidato con odg 207/1998) che prepara la legge regionale n. 52/95 e insieme prefigurano la legge nazionale sulla parità scolastica del 2000 (legge n.62/2000);
3. l'approvazione e il consolidamento dello stato giuridico delle insegnanti della scuola d'infanzia comunale con la conferma dell'adozione del contratto scuola (odg.n. 62/1996);
4. il decentramento della gestione delle iscrizioni e del personale dei servizi educativi e scolastici nonché delle figure di coordinamento pedagogico ai quartieri cittadini;
5. il lancio di un Piano formativo integrato destinato alle insegnanti di tutte le scuole d'infanzia cittadine (comunali, statali e private) promosso e gestito dal Comune

(1998-99) con una forte sottolineatura dei percorsi di continuità educativa e curricolare fra l'ultimo anno di nido e il primo anno di scuola dell'infanzia e l'ultimo anno di scuola dell'infanzia e il primo anno di scuola primaria).

Nei successivi anni 2000 avviene il consolidamento del sistema integrato pubblico-privato attraverso la stipula di convenzioni e la messa in campo di alcuni progetti educativi a livello cittadino, la definizione del progetto pedagogico dei nidi e dei centri per bambini e genitori. Inizia a porsi inoltre il tema di una valutazione della qualità dei servizi educativi per l'infanzia, qualità dichiarata dai coordinatori pedagogici e apprezzata dalle famiglie, ma che ha bisogno di strumenti per una sua valutazione oggettiva e sistematica.

Le scuole d'infanzia comunali trovano un nuovo ruolo all'interno della prospettiva definita dalla legge nazionale sulla parità scolastica (L.62/2000) e dalle nuove leggi regionali sul diritto allo studio (L.Reg.26/2001) e sulla organizzazione del sistema di formazione per tutta la vita (L.Reg 12/2003), costituendo di fatto (soprattutto nei comuni capoluogo di provincia) un punto di riferimento centrale rispetto ai tre obiettivi sanciti dalle leggi nazionali e regionali:

- 1) generalizzazione dell'offerta di servizio di scuola dell'infanzia attraverso il sistema prescolastico integrato (tutti i bambini devono potere avere un posto nella scuola dell'infanzia);
- 2) qualificazione dell'offerta formativa complessiva attraverso un impegno condiviso finalizzato a produrre progressivamente livelli di equipollenza qualitativa tutte le tipologie di gestione presenti nel sistema prescolastico integrato;
- 3) integrazione e coordinamento su base territoriale dell'offerta complessiva di servizio nelle sue diverse tipologie (statale, paritaria comunale e paritaria privata) in rapporto all'andamento della domanda e nell'ottica di un miglioramento generale e nel rispetto di una ragionevole libertà di scelta delle famiglie.

Nel 2001, al convegno *Trent'anni di infanzia* nella relazione in cui vengono ribadite le coordinate di base su cui la progettualità dei nidi è strutturata, Franca Marchesi²⁶, pedagoga, nella sua relazione, ribadisce quanto espresso nella legge regionale n.1/2000, affermando che "un elemento importante dello scenario è costituito dal ruolo che nel processo ha assunto il coordinatore pedagogico che si pone come responsabile della qualità del servizio, sostegno e consulente per gli operatori e le famiglie, organizzatore di

²⁶ Marchesi F., *Il progetto pedagogico dei nidi e dei centri gioco*, relazione di apertura del Convegno *Trent'anni di infanzia, l'esperienza dei nidi e dei centri gioco di Bologna*, Teatro Testoni 24-27 maggio 2001

contesti e formatore, elaboratore di progetti educativi in connessione con la ricerca scientifica”.

Fra i fatti rilevanti da segnalare del periodo 1999-2004, del mandato amministrativo della Giunta Guazzaloca²⁷, ai fini della mia ricerca sono:

1. la revisione del sistema di coordinamento pedagogico su due livelli di responsabilità nei quartieri cittadini con la istituzione della figura del Coordinatore responsabile di servizi educativi e scolastici di quartiere (2002);
2. l'ampliamento ulteriore della presenza delle scuole d'infanzia statali anche attraverso la statalizzazione di 3 scuole d'infanzia comunali nel quartiere Savena (a.s. 2002-03);
3. l'istituzione (in collaborazione con la Regione Emilia Romagna e il Provveditorato agli studi di Bologna) di un servizio di coordinamento pedagogico delle scuole d'infanzia statali (a partire dal 2004) che è oggetto del nostro caso studio.

Per l'attuazione del complesso percorso di definizione degli indicatori di qualità, un ruolo determinante è quello del coordinatore pedagogico, nonostante il periodo di sofferenza del coordinamento dovuto all'instabilità contrattuale (molti pedagogisti sono a contratto) e a un elevato *turn over* anche generazionale.

Il ruolo del coordinatore è ormai definito nella duplice articolazione di responsabile dei servizi educativi e scolastici del quartiere e di referente pedagogico e organizzativo con competenze specifiche rispetto alla progettualità dei servizi. Diviene quindi sempre più importante per la qualità del nido che deve trovare criteri educativi comuni in una città in cui i servizi in convenzione sono aumentati, e per la qualità delle nuove tipologie di servizi. Ancora una volta i percorsi formativi, promossi e co-condotti dal coordinamento pedagogico e aperti alla partecipazione del personale dei diversi Enti gestori, diventano una scelta strategica.

L'azione del coordinatore prevede momenti di progettazione e di verifica con gli operatori del nido, nei quali le competenze pedagogiche, pur confrontandosi con le condizioni organizzative del servizio, consentono di elaborare l'intervento educativo secondo le linee fissate dagli orientamenti cittadini. Inoltre, per il contatto con le famiglie, svolge efficacemente un'azione di supporto alla genitorialità, coerentemente con le diverse forme di servizi nati per rispondere ai nuovi bisogni delle famiglie.

²⁷ Bisogna ricordare come il mandato amministrativo del Sindaco Giorgio Guazzaloca (candidato di una lista civica ed eletto da una maggioranza di centro destra) segni una svolta nella storia politico istituzionale della città di Bologna. Da sottolineare è il fatto che la giunta mantenne una certa continuità nella gestione delle scuole d'infanzia comunali: infatti il coordinamento cittadino delle scuole d'infanzia comunali presso il Settore Istruzione restò affidato a Gabriele Ventura, incaricato fin dal 1992

In merito ai questi ultimi, il coordinamento pedagogico, sin dall'inizio, è stato impegnato per definire la progettualità, gli aspetti organizzativi, i contenuti, le caratteristiche del personale educativo e talvolta a che la supervisione.

Ancora nel 2010 il coordinamento pedagogico, dopo un lavoro di riflessione e ricerca nei servizi con i gruppi di lavoro, è protagonista dell'elaborazione dei progetti pedagogici dei nidi e dei centri per bambini e genitori.

Nel 2013 si vede un cambiamento organizzativo importante: viene istituita infatti, presso il Settore istruzione una figura di coordinamento unitaria per i servizi educativi e scolastici per i bambini da 0 a 6 anni.

Nel 2014, il comune di Bologna ha inteso rinnovare il proprio impegno quarantennale per l'infanzia realizzando un progetto complesso per qualificare ulteriormente il sistema cittadino di servizi all'infanzia. Ha dotato, infatti, la città di un nuovo *Manifesto Pedagogico* con l'obiettivo di rileggere principi e valori di riferimento nella visione dell'infanzia del futuro e di nuove Linee Guida per le Carte dei Servizi rivolti all'infanzia (0-6) che sono state elaborate con un lungo percorso partecipato. Nel Manifesto trova spazio anche il coordinatore pedagogico riconosciuto quale elemento nevralgico al funzionamento dei servizi e alla loro continua qualificazione ²⁸.

È negli stessi anni che il Comune di Bologna decide di istituire l'Istituzione Educazione e Scuola (IES) come organismo strumentale del Comune di Bologna che promuove le pari opportunità di educazione, formazione, cura e relazione. Coerentemente con alcune scelte organizzative effettuate nel 2013, a partire dall'anno scolastico 2014/2015 IES, infatti, è incaricato/referente di tutti i servizi comunali che si rivolgono ai bambini dai 0 ai 6 anni: i nidi, le scuole d'infanzia, gli spazi bambino, i centri per bambini e genitori, i SET (ludoteche, spazi lettura, centri per l'educazione ambientale, ecc.) occupandosi in particolare della progettualità pedagogica e della gestione del personale. Per assicurare un costante coordinamento, monitoraggio e miglioramento della qualità dei servizi, l'IES si avvale di una funzione di coordinamento pedagogico, suddiviso in aree territoriali corrispondenti ad aggregazioni di quartieri. Sembra quindi che il percorso iniziale di decentramento che ha segnato la storia del coordinamento pedagogico a Bologna abbia un cambio di rotta in un'ottica di una forte centralizzazione che voglia portare a una maggiore uniformità nella prestazione dei servizi.

²⁸ Educazione e scuola: il progetto del comune di Bologna nella prospettiva 0-6 - Dal manifesto pedagogico alle linee guida per le carte dei servizi all'infanzia

Ad oggi si possono trarre i primi bilanci del nuovo assetto organizzativo dato dal Comune e dallo IES. È mia opinione che il forte modello centralista attuato non faciliti il monitoraggio costante dei bisogni sempre emergenti in una società così complessa ma ponga maggior carico proprio sui coordinatori a cui si chiede una presenza costante e forte nei territori ed allo stesso tempo un riconoscersi in un Istituzione centrale da cui dipende.

Il modello decentrato ha prodotto esempi di innovazione costante proprio per la vicinanza ai territori; ci si chiede dunque se il modello centralista attuato non si opponga alla capacità di innovazione di cui questo territorio ha dato dimostrazione nel tempo negli ultimi 50 anni di servizi educativi per l'infanzia, indirizzando piuttosto verso forme di omologazione della proposta educativa offerta.

2.8 Il panorama internazionale: EU e OCDE

Sono diverse le istituzioni e gli organismi internazionali che operano a favore dell'infanzia e che hanno un ruolo importante nell'istituire il quadro di politiche e normative internazionali per l'organizzazione e la struttura dei sistemi educativi, e, in particolare, nel favorire lo sviluppo dei servizi educativi per l'infanzia: l'OECD, l'EU e le UN.

Per tutti gli anni '90 le politiche europee d'incentivazione dei servizi per l'infanzia trovarono ragione nella promozione delle pari opportunità e della conciliazione dei tempi di lavoro e di cura. Il primo organismo in Europa che se ne occupò fu la Rete per l'infanzia della Commissione Europea; essa operò solamente negli anni fra il 1986 e il 1996 (Manini, 2012 pag.86) e produsse alcuni documenti divenuti di riferimento. In particolare nel 1996, elaborò i "Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia: proposte per un programma d'azione decennale", documento che proponeva obiettivi ambiziosi, divisi in aree, quali l'accessibilità e utilizzo dei servizi, l'ambiente, l'attività di apprendimento, il sistema delle relazioni, il punto di vista dei genitori, la continuità, la valutazione della diversità, la valutazione dei bambini e i provvedimenti adottati, il rapporto costi benefici e infine i valori etici. Come si evince dal documento, il lavoro della Rete dell'Infanzia cercò di superare la visione limitata ai servizi dell'infanzia come necessari per facilitare l'entrata delle donne al mercato del lavoro e alla sola conciliazione dei tempi di vita e lavoro e, quindi, come un diritto delle madri lavoratrici, interpretando i servizi per l'infanzia "come espressione del diritto dei bambini a ricevere cure ed educazione adeguate e ad essere

attivamente coinvolti nei processi decisionali che riguardano la loro partecipazione alla vita sociale e culturale delle comunità in cui vivono.” (Lazzari, 2016, p.?)

Per il raggiungimento degli obiettivi, secondo le raccomandazioni della Rete dell’Infanzia, ogni Paese doveva garantire l’aggiornamento del quadro normativo di settore, la qualificazione del personale, il finanziamento adeguato e le infrastrutture. Tuttavia, le raccomandazioni non trovarono applicazione perché, alla fine del secolo scorso, mancò la volontà politica, a livello europeo, di perseguire obiettivi così ambiziosi e venne privilegiato un approccio di tipo meramente quantitativo legato all’espansione dell’offerta di servizi, piuttosto che puntare alla qualificazione dei servizi stessi.

L’educazione e cura dell’infanzia sono diventati oggetto di un sempre più acceso dibattito negli ultimi venti anni in Europa. Infatti, l’Unione Europea ha posto sempre più l’attenzione sulla scuola dell’infanzia che è considerata sempre più un elemento chiave per lo sviluppo e l’educazione culturale, cognitiva, fisica ed emotiva, dei bambini e allo stesso tempo un elemento per la promozione di pari opportunità, di inclusione sociale, di lotta contro la povertà e di costruzione di una società democratica. L’infanzia è così tema d’interesse per più politiche, dalle demografiche a quelle educative, e per più livelli, dal livello europeo dove si invitano gli Stati membri della UE al raggiungimento di obiettivi anche quantitativi, ben definiti, ai livelli nazionali e regionali, dove tali politiche vanno ad integrarsi con altre azioni finalizzate a rispondere alle esigenze territoriali, a supporto di una crescita e di uno sviluppo sempre maggiori.

A questo proposito è bene ricordare che l’UE non può legiferare²⁹ in materia di educazione; è stato così introdotto uno strumento giuridico non vincolante (soft law) ma molto utilizzato: Open Method of Coordination³⁰ (OMC o, in italiano Metodo di

²⁹ gli atti europei aventi forza di legge e direttamente recepibili nelle legislazioni statali e applicabili sono le *Regolamenti*; le *Direttive* invece sono atti legislativi vincolanti, ma gli Stati membri hanno la facoltà di decidere modalità e tempistiche dell’esecuzione. Altri altri atti aventi forza di legge sono le *Decisioni* in quanto vincolante per i suoi destinatari e direttamente applicabile. *Raccomandazioni e Pareri* hanno diversa efficacia e obiettivi, entrambe non sono vincolanti. Le *Raccomandazioni* consentono alle istituzioni europee di rendere note le loro posizioni e di suggerire linee di azione senza imporre obblighi giuridici a carico dei destinatari. I *Pareri* sono invece lo strumento che permette alle istituzioni europee di esprimere la loro posizione senza imporre obblighi giuridici ai destinatari

³⁰ Il metodo di coordinamento aperto è una forma di politica intergovernativa che non si traduce in misure legislative vincolanti per l’UE e non richiede ai paesi dell’UE di introdurre o modificare le loro leggi.

Il MCA, creato negli anni novanta come parte della politica sull’occupazione e del processo di Lussemburgo, è stato definito come uno strumento della strategia di Lisbona (2000). Si trattava di un periodo in cui l’integrazione economica dell’UE avanzava rapidamente, ma i paesi dell’UE erano reticenti a dare maggiori poteri alle istituzioni europee.

Tale metodo ha fornito un nuovo quadro di cooperazione tra i paesi dell’UE per far convergere le politiche nazionali verso alcuni obiettivi comuni. In base a questo metodo intergovernativo, i paesi dell’UE sono valutati da altri paesi dell’UE (peer pressure) e la Commissione si limita a svolgere un ruolo di sorveglianza.

Coordinamento Aperto MCA). Il Metodo di Coordinamento Aperto fornisce una modalità di governance nel settore dell'educazione³¹ che fornisce mezzi per governare gli sviluppi dell'istruzione attraverso l'impostazione di obiettivi comuni condivisi e pressioni normative non formali sugli stati membri. La Commissione stabilisce le linee guida con specifici tempi per il raggiungimento degli obiettivi, fissa criteri di confronto e indicatori, per poi tradurli nelle politiche nazionali. In particolare il MCA sottende alcuni principi fondamentali:

1. il principio di sussidiarietà, stabilito nel Trattato di Amsterdam del 1997, che lascia allo Stato nazionale la responsabilità delle politiche sui propri territori
2. la volontarietà delle politiche di coordinamento;

Dal 2000 in poi l'attività di policy della Commissione fu particolarmente produttiva; uscirono infatti significative comunicazioni e raccomandazioni oltre all'elaborazione di studi e rapporti che hanno analizzato la situazione dell'infanzia nell'UE e i suoi stati membri.

Il Consiglio europeo di Barcellona del 2002, dedicato alla situazione economica, sociale e ambientale dell'Unione Europa, a supporto delle politiche di occupazione segnalava la necessità di fornire "conformemente ai modelli nazionali di offerta di cure" e indicava di aumentare entro il 2010 un'assistenza all'infanzia almeno per il 90% dei bambini dai 3 ai 6 anni e del 33% per i bimbi di età inferiore ai 3 anni.

Le politiche che seguirono negli anni successivi fino al 2011 vedono sempre più il tema della qualità dei servizi per l'infanzia nel dibattito politico europeo. La Commissione Europea, infatti, promuove una serie di studi per analizzare il contributo dei servizi per l'infanzia allo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini, così come all'inclusione sociale e alla riduzione delle disuguaglianze. Il ruolo sociale ed economico dei servizi educativi per l'infanzia è, infatti messo in evidenza sempre più nell'ambito delle politiche economiche, degli investimenti e del lavoro (Del Boca, Pasqua S., 2010).

Il Parlamento europeo e la Corte di giustizia non svolgono praticamente alcun ruolo nel processo del metodo di coordinamento aperto.

Si basa principalmente su:

- identificazione e definizione congiunta di obiettivi da raggiungere (adottati dal Consiglio);
- strumenti di misura definiti congiuntamente (statistiche, indicatori, orientamenti);
- «benchmarking», vale a dire l'analisi comparativa dei risultati dei paesi dell'UE e lo scambio delle migliori pratiche (procedura monitorata dalla Commissione).

³¹Gli altri settori che rientrano nella sfera di competenza dei paesi dell'UE in cui il MCA viene utilizzato sono l'occupazione, la protezione sociale, l'istruzione, la gioventù e la formazione professionale.

Molti degli studi comparativi effettuati, furono portati avanti dalla rete di informazione sull'istruzione in Europa, Eurydice³², che fu istituita dalla Commissione europea e dagli Stati membri nel 1980, per incrementare la cooperazione nel settore educativo, migliorando la conoscenza dei sistemi e delle politiche.

I diversi studi, condotti sia in ambito internazionale sia in ambito nazionale, nei diversi stati membri³³, dimostrano che i servizi per l'infanzia possono rivestire un ruolo cruciale nel promuovere il successo formativo e ridurre le disuguaglianze sociali sul lungo periodo. Tali evidenze di ricerca derivano da studi pedagogici, psicologici, sociologici e, come già affermato, anche economici

Come Lazzari sottolinea, gli studi condotti concordano nell'affermare che i servizi per l'infanzia possono giocare un ruolo cruciale nella lotta all'abbandono scolastico e nel garantire benessere alle generazioni future – sul piano sia sociale sia economico – solo ad alcune condizioni:

- un approccio pedagogico che integri educazione e cura nel promuovere la crescita globale dei bambini nel complesso delle loro potenzialità, lungo un continuum di sviluppo che va dalla nascita fino all'entrata alla scuola primaria;
- un accesso equo e generalizzato ai servizi, con particolare attenzione rivolta alle famiglie in condizione di svantaggio e di emarginazione sociale;
- un'alta qualità dell'offerta educativa, garantita da professionisti qualificati, competenti e supportati attraverso una formazione continua in servizio.

Emblematici a questo riguardo sono i documenti ufficiali prodotti dall'Unione Europea, a

³² Eurydice è di supporto alla Commissione per il lavoro intrapreso in ambito educativo assieme ad altre organizzazioni internazionali, in particolare il Consiglio d'Europa, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (Unesco).

Il lavoro della rete consiste nella raccolta di dati da ciascun ministero. La procedura per la preparazione degli studi si basa sull'armonizzazione delle definizioni e sulla predisposizione di questionari per la raccolta di dati. Le analisi comparative svolte dalla Unione europea sono controllate dalle Unioni nazionali in modo da assicurare che le informazioni in esse contenute siano corrette ed accurate.

La rete Eurydice sviluppa e pubblica studi e rapporti comparativi su argomenti presenti nell'agenda della cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, coprendo tutti i livelli di istruzione, dal pre-primario all'istruzione terziaria e degli adulti, tra cui:

- descrizioni dei sistemi educativi europei (Eurybase fino al 2011, Eurypedia fino al 2015);
- studi tematici comparativi su temi di attualità, come l'istruzione superiore, la professione insegnante, l'insegnamento delle lingue e delle scienze, l'integrazione dei bambini immigrati, l'educazione alla cittadinanza;
- studi più focalizzati su indicatori quantitativi, in collaborazione con Eurostat, della serie "Le cifre chiave" su argomenti tematici come, per esempio, l'istruzione superiore, l'insegnamento delle lingue e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- la collana di rapporti brevi, Facts and Figures su argomenti come per esempio il calendario scolastico e accademico e gli stipendi di insegnanti e capi di istituto in Europa.

³³Citare alcuni studi come Del Boca etc....

cominciare dalla Comunicazione al Consiglio e al Parlamento Europeo, *Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*», (European Commission, COM(2006)481final). Questo è il primo documento ufficiale in cui l'UE mette in relazione esplicitamente il bisogno di affrontare le sfide sociali ed economiche del millennio appena cominciato, in modo vincente, che assicuri inclusione e giustizia sociale, con il bisogno di sviluppare strategie di apprendimento permanente a cominciare dalla prima infanzia.

La raccomandazione del 23 aprile del 2008 (Parlamento Europeo e Consiglio, C.(2008)/C 111/01) ribadisce l'importanza della qualità dell'apprendimento per la vita, che comincia dai primissimi anni di vita ed sottolinea come non sia possibile assicurare un'alta qualità dei servizi per l'infanzia senza prendersi cura della formazione degli educatori.

Ulteriori documenti rilevanti sui servizi educativi e di cura per l'infanzia furono pubblicati nel 2011. Nel quadro della strategia Europa 2020³⁴ nel 2011 fu pubblicata la Comunicazione della Commissione: «Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori», (Commissione Europea, COM(2011)66final). La Comunicazione fu interamente dedicata all'infanzia e ai servizi dedicati; in esso fu affrontato il tema, ancora non risolto per la maggioranza degli Stati Membri, come la necessità di espandere i servizi per l'infanzia per tutti i bambini in età prescolare. Il documento sottolinea anche la necessità di ripensare l'educazione con particolare attenzione alla continuità educativa di un approccio integrato e inclusivo che punta alla qualità e all'accesso per tutti ai servizi per tutti.

Nel Report del 29 Maggio 2013 sugli obiettivi di Barcellona, lo sviluppo dei servizi per l'educazione e la cura dell'infanzia sostengono una crescita europea sostenibile e inclusiva. E' esplicitamente dichiarato che "la disponibilità dei servizi di cura per i bambini da 0 anni all'età dell'educazione obbligatoria, [...] la sostenibilità finanziaria e la qualità sono una priorità dell'Unione Europea" (Commissione Europea, COM(2013)322finale, p. 4) riv testo

Nel giugno del 2014, un report pubblicato dalla Commissione Europea pose al centro Le caratteristiche e le modalità di finanziamento in Europa dei servizi ECEC (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Furono prese in considerazione i seguenti temi: accesso e accessibilità, governance e leadership, livelli di qualità e la sua implementazione, la professionalizzazione del personale educativo, la partecipazione dei

³⁴ Europa 2020 (Europe 2020) è una strategia decennale proposta dalla commissione europea nel 2010. Si basa su una visione di crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

genitori alla vita dei servizi e le misure di supporto ai bambini svantaggiati. Per quanto riguarda la qualità e l'accessibilità ai servizi, questo report mostra come ancora molti paesi dell'Unione lottino per migliorare; il report evidenzia tra le ragioni di questo deficit la mancanza strutturale di risorse economiche e di adeguate politiche nazionali.

Nel 2014 fu pubblicato anche il documento finale prodotto da gruppo di lavoro di esperti istituito nel 2012 sotto il coordinamento della Direzione educazione e cultura della Commissione europea (EACEA). Il gruppo fu formato da esponenti dei gruppi di interesse quali decisori politici, ricercatori e rappresentanti di organismi operanti nel settore di 25 Stati Membri (si aggiunsero anche Norvegia e Turchia) con l'obiettivo di redigere i principi e le linee guida per la qualificazione dell'offerta di servizi per l'infanzia in ambito europeo, tenendo conto del fatto che i contesti socioeconomici e politici in cui tali principi dovrebbero trovare applicazione sono molto diversi tra loro.

Il documento *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care* (trad. it. Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia, proposta di principi chiave (EQF), intendeva facilitare processi di cambiamento, a partire dal basso, orientando le scelte dei decisori politici su diversi livelli, da quello locale, a quello regionale, fino ad arrivare al livello di governo nazionale. Attingendo al già menzionato lavoro portato avanti negli anni '90 dalla Rete europea per l'infanzia, il documento individua le cinque importanti dimensioni e dieci azioni finalizzate a supportare gli Stati membri per il miglioramento della qualità. Mi preme, in particolare, ricordare le cinque dimensioni che saranno fondamento dei successivi documenti europei sulla qualità:

- a. accesso
- b. personale educativo
- c. curriculum
- d. valutazione e monitoraggio
- e. governance e finanziamenti

Ultimo documento in ordine di tempo, che conferma l'attenzione dell'Unione Europea ai servizi di educazione e cura per l'infanzia di qualità è la proposta di raccomandazione del consiglio relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità {SWD(2018) 173 finale} risale infatti a Maggio 2018. Fin dalle prime righe di contesto, il documento di proposta di raccomandazione, rivela far proprie le ultime teorie della ricerca per cui si afferma che "i primi anni di vita della persona sono i più formativi per quanto

riguarda lo sviluppo delle competenze di base e l'apprendimento di attitudini che influenzano enormemente le successive prospettive d'istruzione e d'impiego e in generale i successi e le soddisfazioni dell'esistenza". Inoltre dichiara di porsi in continuità e coerenza con il pilastro europeo dei diritti sociali³⁵ che, al Capo III della Protezione sociale e inclusione al punto 11 sulla Assistenza all'infanzia e sostegno ai minori, stabilisce che i bambini hanno diritto a educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità.

La proposta di raccomandazione, richiamando i recenti riesami delle politiche³⁶ e i risultati emersi da queste, esplicita chiaramente gli intenti della proposta che "mira a sostenere gli Stati membri - da un lato- nei loro sforzi per migliorare l'accesso e la qualità dei sistemi di educazione e cura della prima infanzia, riconoscendo nel contempo che la responsabilità primaria in questo settore spetta agli Stati membri." Dall'altro la "raccomandazione cerca di stabilire una concezione comune europea in merito a cosa significhi qualità nell'educazione e nella cura della prima infanzia, presentando esempi di strumenti e strategie per sostenere gli Stati membri nella loro ambizione di garantire sistemi e servizi inclusivi di alta qualità." Interessante notare come il documento proposto chiamato *Quadro di qualità per l'educazione e la cura della prima infanzia* riprenda le cinque aree individuate precedentemente nell'EQF modificandone parzialmente alcune delle azioni proposte per il raggiungimento degli obiettivi.

³⁵ Consiglio dell'Unione europea (2017), proposta di proclamazione interistituzionale sul pilastro europeo dei diritti sociali <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13129-2017-INIT/it/pdf>

³⁶ in particolare il testo fa riferimento a Lazzari A. et al. (2017), The current state of national ECEC quality frameworks, or equivalent strategic policy documents, governing ECEC quality in EU Member States, NESET II report

3.1 Introduzione

In questo capitolo sarà presentata e discussa la letteratura rilevante e il materiale grigio raccolto relativamente al tema in oggetto.

Scopo della rassegna della letteratura è mappare e analizzare il materiale (articoli, monografie, materiale grigio quali atti di convegno di operatori e materiale per la formazione) che hanno come oggetto il coordinamento pedagogico, raccolto durante il mio periodo di dottorato. Il materiale è esclusivamente in lingua italiana in considerazione del fatto che l’esperienza del coordinamento pedagogico è nata in alcuni specifici territori italiani e ha preso avvio in un particolare momento storico, fra gli anni ’70 e ’80, anni in cui la partecipazione politica e l’implementazione dei servizi sono stati protagonisti della scena politico-sociale.

L’esame della letteratura rappresenta sempre un processo selettivo: devono essere fatte scelte su “cosa includere” e “cosa escludere”. Considerando la mancanza di una legislazione nazionale che riconosca e tracci i contorni del coordinamento pedagogico e che questo ha fatto sì che vi sia una grande eterogeneità nelle esperienze realizzate nei diversi territori, ho scelto di prendere in considerazione tutto il materiale rintracciabile riguardante il coordinatore o coordinamento *pedagogico*, *psicopedagogico* e *socioeducativo*, denominazioni che illustrano la specificità tecnica della professionalità oggetto della mia ricerca. Con queste denominazioni, infatti, le diverse realtà territoriali hanno inteso “indirizzare il funzionamento dei servizi educativi rispetto a degli obiettivi definiti in relazione a un progetto territoriale dell’ente locale di risposta a bisogni individuati nella popolazione piuttosto che a ideali pedagogici più astrattati” (Musatti, Mayer, Braga, 2003). Ho analizzato l’intera produzione letteraria rivolta alle riflessioni sul coordinatore pedagogico realizzate sia avendo come riferimento il contesto dei nidi che quello contesto delle scuole dell’infanzia. In merito alle istituzioni indagate, si può già sottolineare come la letteratura riguardi prevalentemente i servizi educativi per l’infanzia (nidi e scuole) del sistema paritario, ovvero di nidi e scuole comunali o talvolta private come, ad esempio, la realtà delle istituzioni aderenti alla FISM – Federazione Italiana Scuole Materne (Babini, Vannini, 2012; Capoa, 2012). Ho rintracciato solo 2 articoli, invece, che descrivono la realtà del coordinamento pedagogico nelle scuole dell’infanzia statali oggetto della nostra ricerca (Melucci, 2007; Serra, 2012).

L'intento dell'analisi è duplice: da un lato esso corrisponde all'intenzione di delineare il quadro pedagogico di riferimento cui la professionalità di ispira e risponde; dall'altro di ricostruire l'evoluzione di questo profilo professionale a livello nazionale. In questo senso, la prospettiva è quella di trovare, nella pubblicistica analizzata così come nell'analisi della documentazione di sperimentazioni ed esperienze, percorsi e tappe comuni che permettano di portare a sintesi possibile i differenti percorsi intrapresi nelle diverse realtà locali, delineando così con più chiarezza i contorni di questo profilo professionale: come esso si sia sviluppato, quali attenzioni ha ricevuto dal mondo accademico prima e dalle istituzioni e dagli operatori stessi poi. Ne emerge una certa eterogeneità di materiale, differente per intenti e obiettivi, per visioni e per impostazione.

Alla luce di una prima ricerca, che metteva in luce la mancanza di letteratura del settore, ho deciso di ampliare la ricerca in senso temporale. In tal senso, ho raccolto tutti i contributi realizzati a partire dai primi anni '80, quando l'esperienza del coordinamento pedagogico ha preso ufficialmente avvio in alcuni territori, fino ai giorni nostri.

3.2 Il coordinatore pedagogico nella letteratura: storia, ruolo e funzioni

La revisione della letteratura esistente con un approccio storico e narrativo³⁷ è finalizzata a tracciare lo stato dell'arte della ricerca scientifica rispetto al tema trattato e a rintracciare quali spazi di ricerca potrebbero ancora essere percorsi. Scopo dell'analisi della letteratura in questo lavoro è dunque, *in primis*, comprendere appieno l'oggetto "coordinamento pedagogico", individuandone le funzioni e il ruolo all'interno dei servizi educativi per la fascia di età 0-6 analizzando criticamente la letteratura teorica e empirica.

Il materiale raccolto e analizzato sul coordinamento pedagogico consta di 10 volumi monotematici (di cui 2 monografie), 15 fra sezioni e capitoli di libri, 1 focus di rivista (Infanzia), 17 articoli pubblicati su riviste (fra queste alcune come Infanzia, Bambini, Educare 0-3, Studium Educationis, RDP), 6 report di esperienze territoriali, 7 quaderni

³⁷ Con il termine "revisione o rassegna" si intende una sintesi critica dei lavori pubblicati su uno specifico argomento e svolge una funzione fondamentale, che è quella di offrire una revisione della letteratura finalizzata all'aggiornamento sull'argomento oggetto della ricerca. *L'approccio storico* nella revisione della letteratura intende, in particolare, esaminare la letteratura prodotta in un certo lasso di tempo; solitamente inizia con la prima produzione dei primi lavori sull'argomento e traccia l'evoluzione del fenomeno oggetto di studio nella letteratura scientifica della disciplina.

L'approccio narrativo invece è un metodo utilizzato per raccogliere informazioni e conoscenze già esistenti in relazione all'argomento. Queste informazioni possono essere reperite attraverso fonti differenti, come articoli di giornale, libri, documenti e materiale archivistico. Condurre una sintesi narrativa fornisce un quadro d'insieme di conoscenze e teorie già esistenti relative all'argomento della ricerca e intende fornire una solida base scientifica.

regionali, atti dei seminari regionali dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali della Regione Emilia Romagna e 6 quaderni che raccolgono la documentazione di incontri formativi per operatori organizzati dalla Regione Emilia Romagna.

Il primo elemento che emerge è dato dalla temporalità della letteratura e dai materiali prodotti.

Infatti, emerge che il primo materiale pubblicato sul tema è a cura di professionisti dell'educazione che si concentrano soprattutto sulla descrizione della figura e delle funzioni dei coordinatori pedagogici nelle diverse realtà in cui tale figura viene attivata, con una collocazione temporale collocabile attorno ai primi anni '80. È solo negli anni 2000 che l'accademia si interessa con maggiore interesse e costanza alla professionalità del coordinatore pedagogico elaborando analisi più attente del profilo professionale e divenendo punto di riferimento per chi vuole approfondire il complesso tema del coordinamento pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia (Balduzzi, Manini, 2012; Bondioli, 2002, 2006; Catarsi, 1995, 2010, 2012; Crispoldi, 2015; Frabboni, 1990; Gherardi 2007, 2012; Gariboldi, 2013; Lascioli, 2012; Musatti, Mayer 2003; Pinter, 1985; Premoli, 2008; Restucci Saitta, 1997, 2003; Silva, 2015; Savio 2017; Schenetti, 2017; Severi, 1990; Seveso, 2000; Silvani, 2007). Un interessante elemento che emerge dall'analisi del materiale consiste nel fatto che i testi esaminati riportano percorsi e riflessioni di natura dialogata fra il mondo accademico e quello dei servizi: accademici e funzionari dei servizi a diverso livello, dai dirigenti dei servizi educativi ai coordinatori stessi, collaborano quindi, per trovare tracce comuni di lavoro. La natura territoriale e dialogica delle ricerche e degli studi trova risponenza nel fatto che non solo i ricercatori sono chiamati a prendere parte a momenti di riflessione sulla figura professionale del coordinatore e sui servizi educativi dell'infanzia (anche in qualità di formatori in momenti organizzati dagli enti locali, come vedremo meglio in seguito in un'analisi del materiale elaborato dalla Regione Emilia Romagna), ma anche gli stessi funzionari ed operatori dei servizi siano chiamati a loro volta a raccontare esperienze, a riflettere e analizzare insieme al mondo accademico in merito al coordinatore, al suo ruolo e funzioni, al suo impatto sui servizi (Andreoli, 2002; Baccarani, Martini, 1990; Barachini, 2014, Benedetti, 2005, 2006, 2009, 2013; Bottigli, 2012; Cardini, 2014; Cipollone, 1985; Di Lorenzo 2010; Dondoli, 2010; Favaroni, 2002; Fumi 2016; Magrini, 2010; Molinari, Buttelli 2010; Serra, 2012; Spagnoli, 2010; Stradi, 2004; Torricelli, 1985; Terzi, 2003, 2006). Questi diversi soggetti partecipano così in modo attivo al dibattito in costruzione sul coordinamento pedagogico e divengono protagonisti

dell'innovazione organizzativa introdotta con la nuova figura professionale del coordinatore pedagogico. Si crea dunque una costante comunicazione dialettica fra il piano operativo (pratica) e quello teorico (teoria), propria delle scienze educative.

Da una prima analisi della letteratura e del materiale grigio emerge chiaramente che il dibattito sulla figura professionale del coordinatore pedagogico si sviluppa in particolare nelle accademie territorialmente situate nelle realtà in cui il coordinamento pedagogico si è affermato e consolidato (Firenze, Bologna, Milano, Modena, Roma, Friuli Venezia Giulia). Come è stato detto, infatti, l'esperienza di tale profilo è connotata dalla dimensione territoriale e dalla volontà di rispondere ai bisogni dell'utenza. È da quest'atipicità della figura professionale che nasce la necessità di riflessione sul ruolo e le funzioni del coordinamento all'interno dei servizi.

Alcune delle riflessioni sviluppate propongono un breve excursus storico relativo alla professione (Andreoli, 2003; Barachini, 2014; Benedetti, 2009; Bondioli, 2002; Gherardi 2012; Pugnaghi 2013; Seveso, 2000; Silvani, 2007; Catarsi, 2012). L'approccio storico viene ritenuto necessario per descrivere il profilo professionale che si è sviluppato tra l'evoluzione dei servizi per l'infanzia nei differenti contesti e le modalità di coordinamento di cui il pedagogo è espressione. Molti autori, infatti, riconoscono che la professionalità del coordinatore pedagogico non vanta riferimenti teorici aprioristici ma sia costruita interamente sul campo nella pratica e nella concretezza dei problemi presenti quotidianamente nei servizi.

Si possono distinguere poi due approcci all'analisi della figura del coordinatore pedagogico: una che dà maggiore rilevanza alle funzioni (Benedetti, 2013; Restucci Saitta, 2003), l'altra che, sottolineando la complessità del ruolo (Bondioli, 2002; Breggi, Catarsi, Magrin, 2010; Lauria, 2014; Pugnaghi, 2013; Zanelli, 2003), determinata anche dall'aumento dei suoi carichi di lavoro, pone l'accento sulla multidimensionalità del suo operare nei diversi contesti in cui si trova ad agire, divenuti sempre più complessi e variegati (Premoli, 2008; Breggi, Catarsi, Magrin 2010).

Tutti gli studi condotti si focalizzano sulle funzioni o ambiti di intervento che il coordinatore pedagogico si trova ad affrontare nella sua quotidianità.

Fin dai primi anni, infatti, vengono individuate alcune funzioni caratteristiche del ruolo del coordinatore pedagogico. Per alcuni, come afferma Terzi, "le coordinatrici assolvono due compiti fondamentali dell'istituzione: "il governo e la formazione", la cui integrazione risulta non priva di contraddizioni" (Terzi 2003, pag 120). Per altri si individuano tre

funzioni distinte (Benedetti, 2006). In questo caso i compiti primari riconosciuti al coordinatore, quelli per cui ha ricevuto mandato, sono la formazione del personale, la gestione dei servizi e la progettualità educativa e culturale del servizio (Seveso, 2000).

La funzione relativa alla formazione in servizio è intesa su una duplice direttiva: la prima individuata a ri-concettualizzare e sviluppare una cultura condivisa, sia da educatrici/insegnanti sia dalla comunità, sui temi dell'infanzia e dei bisogni di cura ed educazione (Pintor, 1985; Schenetti, 2017; Silvani, 2007); una seconda atta a supportare lo sviluppo della dimensione progettuale e organizzativa del lavoro educativo (Bulgarelli, Ghedini e Restuccia Saitta, 1981; Bondioli, 2002, 2003, 2006; Cardini, 2014; Catarsi, 2010, 2012; Farnè, 2002; Mayer 2002; Pintor, 1985; Scaratti, 2002; Silvani, 2007; Tanzi, 2001; Torricelli, 1985).

Tutti gli scritti insistono sul fatto che il coordinamento pedagogico deve farsi garante della formazione del personale "in servizio" o permanente (Torricelli 1985) nei processi di riqualificazione dei servizi definiti e programmati dalle amministrazioni locali (Ficcorilli, 2010; Catarsi, 2012; Piomboni, 2006). Per quanto tutti gli autori individuino come strumento fondamentale dei processi di ri-concettualizzazione e progettazione educativa lo stimolare pratiche riflessive, pochi si addentrano nell'individuare e proporre modalità effettive di sostegno a tale riflessività (Bottigli, 2010; Catarsi, 2012; Lauria, 2014; Lazzari, 2013; Mostarda, 2006; Savio 2017). Come dire che da tutti è percepita la necessità di lavorare sulla dimensione analitica e riflessiva ma che tale affermazione tende a rimanere più sulla dimensione del principio che della pratica.

A seguito di quanto già detto, solo alcuni autori si occupano del tema della formazione dei coordinatori (Manna, 2002; Carletti et al.2017; Premoli, 2008; Sacchetto, 2007), a supporto dell'acquisizione e sviluppo di competenze necessarie per rilevare il fabbisogno formativo degli educatori/insegnanti in un contesto complesso e in continua evoluzione e per indurre il percorso di riflessività degli operatori all'interno dell'equipe di lavoro.

Rispetto alla dimensione funzionale, diversi autori individuano la figura del coordinatore come quella di un operatore di sistema che si pone a connessione tra l'amministrazione e il servizio (Gherardi, 2007; Pinter, 1985; Bottigli 2010). In tal senso, fra i compiti che gli vengono attribuiti vi sono quelli di organizzare e gestire il servizio educativo o la scuola dell'infanzia, ad esempio occupandosi del personale e delle sue dinamiche interne (Bondioli, 2002, 2003, 2006; Reggio, 2008; Terzi, 2003; Torricelli, 1985), dell'organizzazione e gestione della progettazione educativa e degli aspetti materiali dei

servizi quali, ad esempio, la predisposizione degli spazi, dei tempi e dei materiali di gioco (Reggio, 2008; Restucci Saitta, 2003, 2006).

Rispetto alla gestione del personale (competenze, organizzazione, suddivisione dei compiti, orari) particolare accento viene posto alla competenza di conduzione e gestione dei gruppi di lavoro (Bondioli, 2006; Bottigli, 2010; Cardini, 2014; Gherardi, 2012; Lauria, 2014; Premoli, 2008; Restucci Saitta, 1997, 2003, 2006; Savio, 2017; Toni, 2014; Torricelli 1985) e alle strategie e strumenti per effettuare tale gestione (Toni, 2013, 2014). Riferendosi alla stagione politica dei primi anni '70 e '80, grande attenzione viene data al gruppo di lavoro chiamato *collettivo* (Bulgarelli, Ghedini, Restucci Saitta, 1981; Pugnaghi, 2013; Restucci Saitta, 1988, 2003; Stradi, 2004).

In seguito, il termine usato per indicare il gruppo di lavoro formato dal pedagogo e coordinatore pedagogico e dalle operatrici diviene *l'equipe* (Silva, 2015; Savio, 2017), termine che richiama più la dimensione professionale che quella politica e partecipativa.

Strettamente connesso al tema del gruppo di lavoro viene posto quello della Leadership. Questo viene declinato con approcci differenti: si affronta quindi il tema leadership (Bondioli, 2006; Catarsi, 2010; Reggio, 2008; Restucci Saitta, 2000, 2003; Schenetti, 2017; Spaziani, 2016; Toni, 2013, 2014) definendola per lo più collaborativa, senza far riferimento alle teorie classiche sulla leadership e analizzare a fondo gli stili della leadership esercitata (Lauria, 2014; Scaratti, Zambonardi, 2002; Schenetti, 2017); pochi si interrogano invece sull'esercizio della leadership educativa (Pugnaghi, 2013; Reggio, 2008; Ripamonti, 2008; Catarsi, 1994) e in quali forme essa sia espressa (direttiva, collaborativa, distribuita, etc. cit).

Alcuni studi presentano un approccio sistemico- relazionale, che permette il superamento di un'interpretazione particolarmente autoritaria del coordinamento pedagogico, descrivendone un ruolo sempre più aperto, in trasformazione continua (Ripamonti, 2008) che, nell'ottica del sistema integrato dei servizi, viene adottato sempre più frequentemente (Balduzzi, 2005).

Una particolare dimensione della leadership viene affrontata relativamente alle istituzioni e in particolare all'organizzazione comunale per gestire i servizi educativi (Musatti Mayer, 2003).

La terza funzione primaria del coordinatore pedagogico parte integrante e fondante dell'identità riconosciutagli fin dagli anni '70, in cui ricordiamo il coordinamento si occupava, prevalentemente, di un solo servizio, è la creazione condivisa con i singoli

collettivi del progetto educativo e del suo monitoraggio. Tutti gli autori riconoscono che il coordinatore ha competenze e funzioni sulla progettualità pedagogica ed educativa dei servizi e delle scuole (Baldini, 2010; Bernardi, Celli, 2004; Bondioli, 2002; Cardini, 1994; Catarsi, 2010; Gherardi, 2012; Restucci Saitta, 2003, 2006; Torricelli, 1985; Toni, 2013, 2014). La stesura del progetto pedagogico ed educativo è il cuore della dinamica educativa del servizio, con il quale si rappresenta, si realizza e si sviluppa l'intenzionalità pedagogica delle educatrici. "Il coordinatore, nell'esplicitare le intenzionalità educative che orientano e sostanziano l'operatività quotidiana, ne promuove costantemente la condivisione con i vari attori sociali con cui si trova in relazione, nel tentativo costante di far emergere la cultura dell'infanzia che quel servizio sottende e, insieme promuove" (Pugnaghi, 2013, pag.48).

Strumento principe per esplicitazione del progetto agito è la documentazione; questa è "finalizzata a alimentare la riflessione interna al progetto e a rendere condivisibile la qualità delle esperienze e i processi che, all'interno delle esperienze prendono forma" (Tognetti, 2010, pag.69). Ne consegue che lo scopo di una documentazione di qualità è quello di promuovere, all'interno del gruppo di lavoro, la riflessione sul fare dei bambini affinando pensieri, idee e strategie da valorizzare nel confronto in equipe (Lauria 2014). In questo modo le attività e le esperienze divengono patrimonio comune e condivisibile e, come aggiunge Catarsi, contribuiscono alla gratificazione delle educatrici da una parte e all'immagine sociale del nido dall'altra (Catarsi, 2008).

Pochi autori si interessano ad un ulteriore nodo pedagogico relativo al tema della continuità educativa (Biagioni, 2010; Catarsi 2008, 2010; Lauria 2014), dai più intesa come momento di passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia che come attivazione di un comune agire educativo di cui il coordinatore pedagogico dovrebbe essere garante.

Con l'evoluzione dei servizi negli anni '80, come abbiamo già avuto modo di dire, il coordinatore pedagogico si trova a coordinare più servizi. Le sue funzioni aumentano e vi sono nuovi ambiti di attività: la gestione dei servizi nuovi e tradizionali, la loro organizzazione, la trasmissione della cultura dei servizi per l'infanzia maturata nei servizi tradizionali. Negli anni '90, oltre il coordinamento di più servizi, la prospettiva della qualità si inserisce fortemente nel dibattito scientifico e dei servizi, in cui il coordinatore si trova a svolgere nuove funzioni. Molti autori sottolineano l'accresciuta complessità della figura professionale del coordinatore pedagogico (Catarsi, 2008; Musatti, 2003; Zanelli, 2003) che si trova ad espletare le sue funzioni in diversi ambiti di competenza: le

competenze psico-pedagogiche (progetto educativo, programmazione, osservazione, documentazione); competenze amministrative (procedure di gara, individuazione delle risorse e piani finanziari); competenze gestionali (promozione della qualità, conoscenza dei meccanismi per l'autorizzazione e accreditamento del servizio).

Negli anni 2000, con lo sviluppo di modelli di integrazione di sistema nel campo dei servizi, come abbiamo spiegato nel capitolo precedente, oltre alle funzioni su cui si è definito storicamente il ruolo del coordinatore pedagogico, vi sono affiancati nuovi compiti quali il controllo di qualità e il raccordo inter-istituzionale. In questo contesto il coordinatore viene ad assumere una delicata "funzione di sistema" (Tanzi, 2001; Zanelli, 2001), importante per garantire la coerenza e la qualità del sistema territoriale dei servizi. Per garantire la coerenza diviene necessario un lavoro di rete in cui il coordinatore rappresenta la figura fondamentale e di cerniera tra i diversi soggetti coinvolti nella vita dei servizi per l'infanzia (famiglia, insegnanti, amministratori e personale amministrativo, il territorio) (Benedetti, 2005) e gli altri servizi (Crispoldi 2015; Gariboldi, 2013; Maffeo, 2013; Pugnaghi, 2013; Toni 2013, 2014). Per affrontare questi nuovi compiti di gestione di sistema, però, viene poco valorizzata la dimensione politica del coordinatore. Infatti, solo alcuni ricercatori sottolineano la necessità di tali competenze politiche, intese come le capacità relazionali non tanto destinate alla conduzione dei gruppi di lavoro quanto piuttosto intesa come capacità di leggere le realtà, tessere reti, gestire connessioni (Catarsi, 2008).

Nell'ultima decina d'anni il coordinatore diviene protagonista quale garante della qualità dei servizi. Alla funzione di promozione per la qualità si è aggiunta poi anche quella del suo monitoraggio e della sua valutazione (Donoli, 2010; Gariboldi, 2007; Magrini, 2010; Spagnoli, 2010; Catarsi, 2008). Anche sulla spinta delle politiche europee, illustrate nel par.2.7, diversi autori hanno lavorato molto sul tema della qualità; vista la non omogeneità delle esperienze di coordinamento, alcune ricerche riportano esperienze di costruzione di indicatori (ricerca-azione) per la valutazione evidenziando processi in cui non sempre i coordinatori sono stati coinvolti fin dagli inizi (Ferrari, 2000).

Un ulteriore approccio, riconducibile alla scuola lombarda³⁸, costruisce un modello multidimensionale (Premoli, 2008) con l'intento di rappresentare la complessità della funzione di coordinamento. Tale modello individua alcune dimensioni entro cui si esplicita la professionalità di coordinamento. Le dimensioni individuate sono: la dimensione

³⁸ In Lombardia la legge parla di servizi socio-educativi

pedagogica, la dimensione culturale (Scaratti, Zambonardi, 2002; Premoli, 2008), quella organizzativa, di conduzione e cura del gruppo, la dimensione territoriale e istituzionale e in ultimo la dimensione soggettiva posta tra competenze interne, professionalità e appartenenza all'organizzazione in cui afferiscono i temi dell'identità personale e delle competenze relazionali.

3.2 le ricerche empiriche

I pochi studi empirici fino ad ora condotti (Andreoli, Bassi, Cocever, 1990; Catarsi, 1994; Musatti, Mayer, Braga, 2002; Gherardi, 2007; Gariboldi, Maffeo, Pelloni, 2013) hanno indagato prevalentemente il ruolo e le funzioni svolte dal coordinatore pedagogico in alcune realtà territoriali dell'Italia centrale e settentrionale (Musatti, Mayer, Braga, 2002; Gherardi, 2007) e in particolare dell'Emilia Romagna (Andreoli, Bassi, Cocever, 1990; Gherardi, 2007; Gariboldi, Maffeo, Pelloni, 2013) e della Toscana (Catarsi, 1994). Solo Musatti, Mayer, conducono una ricerca che comprende tutta l'Italia Centro Settentrionale che vede coinvolte 13 Regioni dalla Val D'Aosta all'Abruzzo.

Tutti gli studi empirici si sono avvalsi di metodologia qualitativa e hanno usato gli strumenti delle interviste, condotte anche per iscritto (Musatti, Mayer, Braga, 2002; Gherardi, 2007), dei focus groups (Andreoli, Bassi, Cocever, 1990) e dei questionari (Gariboldi, Maffeo, Pelloni, 2013).

I soggetti coinvolti nelle ricerche sono i coordinatori (Andreoli, Bassi, Cocever, 1990; Gherardi, 2007; Gariboldi, Maffeo, Pelloni, 2013), gli assessori (Andreoli, Bassi, Cocever, 1990), i responsabili dei servizi (Musatti, Mayer, Braga, 2002; Gariboldi, Maffeo, Pelloni, 2013), le educatrici (Gherardi, 2007; Gariboldi, Maffeo, Pelloni, 2013) e, all'inizio dello sviluppo della figura professionale, anche gli accademici, in qualità di formatori (Andreoli, Bassi, Cocever, 1990).

Volendo descrivere brevemente le ricerche, intendo partire con la prima in ordine di tempo: *Professione Coordinatore* di Andreoli, Bassi, Cocever, 1990. I ricercatori rielaborano il materiale grigio di una ricerca condotta nel 1984 - materiale a cui non si ha facile accesso, il cui obiettivo era la descrizione della neonata professione del coordinatore - concentrandosi sulla relazione esistente fra storia personale del coordinatore e sviluppo dei servizi, sul modello professionale idealizzato e reale e, infine, sul possibile sostegno culturale ed istituzionale a questa nuova professione.

Seguendo l'ordine cronologico, la ricerca condotta da Musatti, Mayer e Braga nel 1999 è la seconda ricerca empirica pubblicata, la più importante per il territorio coperto che vede coinvolti i comuni capoluogo di Provincia nelle regioni dell'Italia Centro Settentrionale (13 regioni, 71 comuni capoluogo e 27 comuni non capoluogo, significativi per ampiezza o numero di servizi gestiti). La ricerca si proponeva di mappare l'esistenza della figura del coordinatore dei servizi educativi come responsabili tecnici con competenze educative, di identificarne la collocazione nell'architettura gestionale del Comune, di analizzarne i compiti e la pratica professionale.

Per loro stessa ammissione i ricercatori hanno scelto di operare alcune forzature nella definizione della figura del coordinatore: "Sono stati, infatti computati come coordinatori tutte le diverse figure che svolgono queste funzioni nei comuni, indipendentemente dal loro contratto di lavoro, inquadramento professionale e dal profilo professionale loro riconosciuto, purché fosse loro attribuibile una formazione e/o esperienza lavorativa nel settore dell'educazione". I dati raccolti sono stati di natura istituzionale (su titolo di studio, livello di responsabilità, inquadramento e tipologia dei servizi coordinati 0-3, 3-6, 0-6); sono stati inoltre indagati la storia dell'istituzione dei coordinatori nella regione o nel comune e la relativa normativa, le competenze e le funzioni e le eventuali iniziative della Regione riguardanti il coordinamento (finanziamenti, formazione e coordinamento regionale). Il quadro che ne emerge è una realtà a macchia di leopardo, molto diversificata per ciascuna dimensione presa in considerazione.

Lo studio di Vanna Gherardi è un'indagine empirica sulla percezione di cura di insegnanti di scuola dell'infanzia che prende in considerazione il loro lavoro di cura, ossia in rapporto alla propria professionalità in istituzioni pubbliche rivolte alla cura dell'infanzia. Ha riguardato le educatrici di asilo nido e insegnanti della scuola dell'infanzia, i coordinatori pedagogici e dirigenti scolastici della Provincia di Ravenna e di Bolzano. La scelta delle realtà territoriali, a detta della ricercatrice, "è stata funzionale, sul piano metodologico, a far emergere l'articolazione delle pratiche di gestione e di coordinamento del personale educativo della scuola dell'infanzia" (Gherardi, 2007). Infatti, a Ravenna era presente un modello di coordinamento pedagogico consolidato, mentre Bolzano rappresentava la diversità culturale e strutturale di gestione delle scuole e del coordinamento del personale. Essendo una ricerca incentrata sulla cura della professionalità nei servizi per l'infanzia, la figura del coordinatore è nominata quale figura presente nella scuola, ma solo nelle parole delle insegnanti di Ravenna che esprimono un disagio per un coordinamento poco

presente nelle realtà scolastiche. L'autrice indica le ragioni di questo vissuto nell'evoluzione del modello stesso di coordinamento, di cui abbiamo già avuto ampiamente modo di parlare nel capitolo precedente. Gherardi indica, infatti, il fatto che gli insegnanti, formati quando il progetto e la programmazione era parte dominante della loro operatività professionale, siano rimasti ancorati ad una figura di coordinatore che guarda da vicino la realtà didattica. Invece, evoluzione del coordinamento avrebbe fatto perdere di vista la centralità del bambino nel progetto educativo della scuola. "Di qui la percezione di non visibilità, se non in termini di "pronto soccorso", della figura di coordinatore nella realtà dentro la scuola" (Gherardi, 2017).

Vale la pena menzionare una breve indagine svolta dalle ricercatrici dell'Università di Bologna Manini e Balduzzi che, in occasione del sesto seminario regionale dei CPP Coordinamento pedagogico e territorio: buone prassi e criticità. Quale futuro?", svoltosi nell'ottobre 2011. Il convegno prevedeva alcuni eventi di preparazione nel corso dei quali gruppi di lavoro affrontavano, in termini istruttori, gli stessi temi oggetto del convegno conclusivo. Le ricercatrici si concentrano su un tema oggetto di discussione, reti, culture e ambienti/contesto, realizzando un'indagine conoscitiva che coinvolgeva circa 90 coordinatrici e coordinatori, chiedendo loro tramite un questionario non strutturato quali fossero le criticità riscontrate e percepite come più rilevanti nella loro esperienza lavorativa e i motivi per cui le giudicassero tali. Solo il 47% dei coordinatori interessati ha risposto all'interrogativo. Rispetto al tema 'culture', dovendo i coordinatori esprimere non più di due o tre punti, le criticità emerse riguardano soprattutto una poca conoscenza dei servizi educativi e delle professionalità che operano al loro interno da parte dei servizi sociosanitari; una scarsa disponibilità di questi ultimi a mettersi in gioco e a "trasgredire a qualche regola" per superare inevitabili blocchi procedurali, economici, burocratici; infine uno scarso riconoscimento del coordinatore pedagogico quale indispensabile figura di rete. Per quanto riguarda invece il tema culture emerge "un'argomentazione che accomuna, più o meno esplicitamente, tutte le risposte: la presa di coscienza della complessità della cultura contemporanea". In questo quadro generale si possono trovare alcuni nodi tematici di particolare interesse: primo nucleo tematico è quello che sottolinea la questione delle differenze istituzionali in tutte le loro manifestazioni e la difficoltà ad individuare strategie adeguate ad una loro corretta gestione; il secondo individuato, è quello del cambiamento e della flessibilità; il terzo, infine, riguarda la formazione sia dei coordinatori pedagogici, sia delle educatrici sia delle insegnanti.

Le ricercatrici sottolineano come “la domanda chiedesse di esprimersi sulle criticità rilevate in merito ai temi trattati nei relativi incontri, e ripensati anche alla luce delle proprie esperienze professionali, inoltre di indicare i motivi di tali affermazioni; nella prima direzione si sono pertanto orientate prevalentemente le risposte mentre sono rimaste più in ombra le giustificazioni addotte per le precedenti affermazioni, oppure si sono manifestati molti intrecci, talvolta indistinguibili, fra le due parti della domanda” (Balduzzi, Manini; 2012). È interessante, inoltre, osservare come siano state frequentemente proposte modalità di superamento delle criticità.

Ultima ricerca in ordine di tempo è l’indagine triennale di Gariboldi, Maffeo, Pelloni, svolta nella Provincia di Modena. La ricerca si pone nel numero, seppure limitato di ricerche (Andreoli, Bassi, Cocever, 1990; Musatti, Mayer, Braga, 2002) che hanno indagato il ruolo e le funzioni svolte dal coordinatore. Quest’indagine ha voluto ricostruire il profilo professionale, le funzioni e le aspettative sulla figura del coordinatore pedagogico nel territorio della Provincia di Modena, stabilendo le condizioni di lavoro, le attività e le problematiche legate allo svolgimento del ruolo, esplorando il punto di vista dei dirigenti dei servizi e indagando idee e percezioni di educatrici e insegnanti appartenenti a diverse realtà del sistema servizi educativi per l’infanzia. Fra i dati raccolti per descrivere la figura del coordinatore il titolo di studio, l’esperienza pregressa, la tipologia del datore di lavoro e del rapporto di lavoro, orario di lavoro, funzioni ricoperte, attività tecnico pedagogiche espletate e infine, numero di servizi coordinati.

3.3 Le Regioni protagoniste dell’istituzione del coordinamento pedagogico

3.3.1 Le indagini delle istituzioni nei territori

Ancora poche sono le indagini conoscitive svolte sul territorio nazionale e quelle che ci sono, sono state volute da specifiche regioni, ovvero Umbria, Toscana ed Emilia-Romagna, prevalentemente per mappare e analizzare la realtà del coordinamento nei loro territori al fine di uniformarlo.

La prima è l’indagine analizzata è stata realizzata in Umbria, dalla Regione, e si concentra sulle caratteristiche dei servizi pedagogici di cui gli Enti Locali si sono dotati per l’intervento nel settore educativo, sulla professionalità del coordinamento e sul suo sviluppo nel corso dell’esperienza (Cipollone, 1985).

Solo negli ultimi anni, le Regioni Toscana e Emilia-Romagna hanno avviato indagini sistematiche per conoscere in modo approfondito la realtà del coordinamento pedagogico

su tutto il loro territorio regionale. Le due realtà presentano però alcune differenze di impostazione

La regione Toscana, ad esempio, ha colto la possibilità di indagare le funzioni del coordinamento pedagogico (Breschi, Catarsi, Magrini, 2011) nell'occasione di un'indagine più ampia, a carattere censuario, volta ad approfondire e delineare le caratteristiche del sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia. Essa ha riguardato tutti i servizi educativi a titolarità sia pubblica che privata e i cui dati sono stati raccolti per il triennio 2007/2008-2009/2010.

L'indagine esplorativa è stata sviluppata con particolare attenzione agli aspetti gestionali e organizzativi, al percorso formativo e alle competenze professionali delle figure che rivestono tali ruoli, nonché alle modalità operative di raccordo fra le due sfere di competenza.

In sintesi, le finalità dell'indagine sono state quelle di indagare:

- le caratteristiche e le competenze della figura di responsabile dei servizi educativi. I dati intendono, ricostruire un quadro demografico dei coordinatori (età, sesso, anni di esperienza, titolo di studio);
- se e con quali modalità i titolari di servizi per la prima infanzia si siano dotati dello strumento tecnico del coordinamento pedagogico. Fra i dati raccolti vi è particolare attenzione all'inquadramento contrattuale e alla tipologia contrattuale (tempo determinato, tempo indeterminato, etc);
- le forme di relazione tra la funzione di coordinamento pedagogico e la funzione di direzione l'implementazione di processi di regolazione e controllo finalizzati a garantire l'integrazione del sistema dei servizi.

Nota particolare dell'analisi di questa indagine è il coinvolgimento di esperti come Catarsi chiamato, nel 2008 e 2011, a portare il proprio contributo nella lettura e nell'analisi dei dati raccolti all'interno del contesto dei servizi regionali.

La prima indagine sui coordinamenti ed i coordinatori pedagogici in Emilia Romagna, a cura di Mussaro, è stata condotta nel corso del 2001, dopo l'uscita della L.R 1/2000 e fu presentata in occasione del primo seminario regionale dei coordinatori pedagogici. La rilevazione dei dati era volta a censire e mappare la realtà sia dei coordinamenti comunali (risorse organizzative) sia dei coordinatori (risorse umane) nei comuni e nei gestori privati.

L'analisi dei dati raccolti si indirizza ad elementi caratterizzanti i coordinamenti pedagogici dei comuni quali la tipologia di associazione con altri comuni, quando esistente, la copertura dei costi, il personale addetto, la tipologia e il numero dei servizi coordinati; il personale impegnato nei coordinamenti privati³⁹, il numero e la tipologia di servizi coinvolti, lo svolgimento di funzioni diverse oltre a quelle pedagogiche. Infine, viene presentato il profilo dei coordinatori pedagogici che operano nella regione: titolo di studio, anni di esperienza lavorativa in questo ruolo, tipo di incarico lavorativo, partecipazione al coordinamento pedagogico provinciale.

L'ultima indagine conoscitiva, condotta dalla Regione Emilia-Romagna, (a cura di Loddo, 2013) ha coinvolto tutti i coordinatori pedagogici che hanno svolto attività prevalente, anche se non esclusiva, nei servizi per l'infanzia pubblici e privati nell'anno educativo 2012/2013.

Obiettivo dell'indagine è stato "disporre d'informazioni utili per monitorare l'evoluzione complessiva di tale ruolo, sostenerlo nel cambiamento e nella creazione del sistema territoriale dei servizi di qualità per l'infanzia e l'adolescenza". La conoscenza puntuale delle trasformazioni in atto, inoltre, ha permesso di operare scelte oculate per indirizzare i programmi regionali e per intervenire in modo differenziato in ogni provincia, grazie all'apporto dei singoli coordinamenti pedagogici provinciali. I dati raccolti forniscono un quadro di tipo statistico sulla popolazione dei coordinatori (età, sesso, anni di esperienza, titolo di studio). Dati specifici vengono chiesti sul rapporto di lavoro (quali datori di lavoro; tipologia dei contratti; ore di lavoro; etc), se i coordinatori svolgono la doppia funzione di educatore/coordinatore, se fra le attività svolgono la particolare funzione di conciliazione e la loro partecipazione ai tavoli tematici e ai corsi di formazione. La tecnica di indagine utilizzata è quella del questionario a risposte prevalentemente chiuse.

Osservando la tipologia di dati rilevati dalle indagini regionali, si evidenzia la difficoltà di comparare le realtà dei diversi territori non avendo a disposizione dati omogenei. Solamente alcuni dati riferibili al profilo del coordinatore, infatti, risultano comparabili: età, sesso, titolo di studio e inquadramento contrattuale. Questi dati, però, non solo non sono dati disponibili su tutto il territorio nazionale, ma soprattutto non fanno comprendere e non delineano il profilo e il ruolo che il coordinatore pedagogico svolge all'interno dei servizi educativi per l'infanzia del nostro territorio nazionale.

³⁹ Non tutti i servizi coinvolti hanno risposto alla rilevazione. I dati presentano alcune lacunosità, come dalla stessa curatrice è stato affermato.

Probabilmente le indagini risentono della necessità, da parte delle Regioni, di trarre indicazioni utili per la riprogrammazione delle politiche territoriali sull'educazione e l'istruzione per i territori regionali. Questo però non cambia il fatto che esse non risultano particolarmente utili per la ricostruzione di un minimo comune denominatore rispetto al profilo e al ruolo del coordinatore pedagogico a livello nazionale, evidenziando piuttosto la difficoltà (se non l'impossibilità) di tracciarne uno unico.

3.3.2 La formazione permanente

La regione Emilia-Romagna risulta l'unica ad aver affrontato con continuità la questione del coordinamento pedagogico, organizzando ogni due anni importanti occasioni di studio che nel tempo hanno favorito l'incontro tra amministratori, operatori (coordinatrici e educatrici) e ricercatori con l'obiettivo del miglioramento dei servizi educativi per l'infanzia (AA.VV 1990, 2003, 2004, 2007, 2010, 2013; Andreoli, 2003; Benedetti, 2009; Silvani 2006; Melucci, 2007).

Fra il ricco materiale prodotto in occasione di tali eventi, troviamo sia gli atti dei seminari regionali dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali (CPP) sia i Quaderni di approfondimento su alcuni importanti temi, materiale che complessivamente possono essere considerati veri e propri punti di riferimento per la riflessione professionale dei coordinatori e utili strumenti di lavoro.

I seminari regionali, di fronte alla complessità dell'interpretazione di un ruolo in costante ri-definizione, hanno l'intento di dedicare un appuntamento di riflessione periodica (ogni 2 anni) che sostiene e promuove i Coordinamenti Provinciali e il lavoro dei coordinatori anche in un'ottica di omogeneizzazione dei servizi sul territorio regionale.

Per questo motivo, i documenti offerti dalla Regione sono ricchi di elementi di analisi sul coordinamento pedagogico, le sue funzioni e il suo "posizionamento all'interno dei servizi"; essi sono utili non solo per studiarne l'evoluzione ma anche per monitorare il processo di cambiamento culturale e organizzativo all'interno dei servizi educativi.

Il primo seminario regionale dei CPP si è svolto a Reggio Emilia nel 2001 dopo la promulgazione della L.R 1/2000 "Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia". La riflessione proposta è centrata più "sui caratteri innovativi e di cambiamento della figura del pedagogo quale snodo e punto d'incontro di modificazioni istituzionali, culturali e sociali" (Tanzi, 2001). Emblematico di ciò è il titolo della tavola rotonda *Nuovo protagonismo degli Enti Locali nel governo delle politiche educative per l'infanzia: il ruolo*

strategico del coordinatore pedagogico in cui sono intervenuti non solo i coordinatori pedagogici, ma anche i dirigenti amministrativi e gli assessori di competenza, per offrire un contributo nell'interpretazione del ruolo del coordinatore dalla rispettiva angolatura.

Il seminario successivo del 2003 approfondisce il confronto sul ruolo del coordinatore pedagogico nelle diverse realtà (Contini, 2005; Garattoni, 2005) e sulla percezione del ruolo stesso; in particolare si concentra sull'apporto del coordinatore alla coesione del sistema di servizi pubblici e privati e sul suo ruolo nella "gestione indiretta" dei servizi. Come afferma Campioni nelle conclusioni del seminario, si parla più volte del ruolo del coordinatore, della molteplicità dei suoi compiti, della necessità di tenere insieme l'interno e l'esterno dei servizi, del livello amministrativo e dei diversi contesti, e, Campioni stesso sottolinea, come nonostante la complessità data dai diversi compiti e dalle diverse competenze, vi è "un nucleo centrale che fa riferimento.... a un ruolo di *cura educativa*", che si esplica, prima di tutto, nel progetto educativo.

Il terzo seminario svolto nel 2005 e intitolato *Dal coordinatore al coordinamento*, proua riflessione che fa seguito dalla legge regionale n. 2 del 2003 concernente le norme per la promozione della cittadinanza sociale e per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali e alle indicazioni contenute nella legge regionale n. 12 del 2003 riferita alle "Norme per l'uguaglianza per l'opportunità di accesso al sapere per ognuno e per tutto l'arco della vita attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale anche in integrazione tra loro". Con il seminario si conferma il valore dato al coordinamento pedagogico che concorre in maniera significativa sul piano tecnico alla definizione degli indirizzi e dei criteri di sviluppo e di qualificazione del sistema dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza, valorizzando l'ottica educativa e facendola convivere, soprattutto nei piani di zona, con quella sociale e sanitaria. Mettendo così in evidenza la complessità anche delle nuove funzioni del coordinamento pedagogico, si pone un'ulteriore riflessione che va a modificare la prospettiva dalla quale si interpreta il ruolo dal singolare al plurale, dal coordinatore al coordinamento, dal semplice al complesso. I coordinatori, calandosi nella realtà in cui vivono, scelgono di confrontarsi a partire da tre parole chiave fortemente connotative: complessità, pluralità e confini. Emerge in questo quadro, la definizione di un *coordinamento di sistema* che "mira ad un'integrazione degli apporti educativi, sociali e sanitari al fine di garantire delle funzioni ben precise: quelle relative al governo del processo di programmazione integrata dei servizi socio-educativi

per minori e per famiglie e quelle relative al governo del processo di monitoraggio e di verifica integrata degli stessi” (Loperfido, 2007).

Seguendo il filo rosso della riflessione sulla figura del coordinatore pedagogico e delle funzioni via via assunte nel tempo, che hanno visto passare dal semplice (1 servizio) al complesso (sistema integrato dei servizi e reti territoriali), dal lavoro singolare ad un lavoro plurale, dal coordinatore al coordinamento, il seminario del 2009 individua la funzione di agente del cambiamento del coordinatore pedagogico all’interno del sistema integrato dei servizi in cui egli è parte stessa del processo di integrazione.

Con il seminario si intende rispondere all’interrogativo di chi sono le famiglie alle quali ci si rivolge, per sostenerle e accompagnarle nella cura e nella crescita dei loro bambini”. Particolare attenzione viene infatti prestata ai temi della partecipazione e della famiglia e genitorialità.

Il seminario successivo, svolto nel 2011 a Modena, si interroga su come e con quali risorse umane e progettuali si configurano i rapporti inter-istituzionali all’interno dei contesti in cui educatrici, coordinatori e operatori esprimono le loro professionalità.

La formazione costante dei coordinatori a livello regionale, apertasi nel tempo anche agli operatori e educatrici, ha avuto una forte ricaduta anche sui singoli territori delle Province (Reggio Emilia 2001) e dei Comuni capoluogo (Modena 2000; Ferrara, 2009) che hanno sentito la necessità di documentare e allo stesso tempo diffondere, i percorsi di formazione proposti ai loro operatori e le riflessioni nate all’interno dei percorsi stessi. Certamente questo ha facilitato la creazione di un linguaggio condiviso e di una cultura comune sul coordinamento pedagogico, sul suo ruolo e sue funzioni. Ancora una volta vediamo il coinvolgimento di accademici (Restucci Saitta, 2000) e dei coordinatori di lungo corso (Tanzi, 2001; Bosi, 2009) per chiarire le funzioni attribuite al ruolo e le competenze necessarie per svolgerle.

Negli ultimi 10 anni la Regione Emilia-Romagna ha inoltre promosso il Progetto di Documentazione Educativa, che opera, sotto il coordinamento del Centro Ri.E.Sco - Laboratorio di Documentazione e Formazione, per la disseminazione delle buone pratiche educative nei servizi per l’infanzia valorizzando dunque metodologie e strumenti consolidati nel tempo. Allo stesso tempo, ha saputo tenere lo sguardo su quanto di innovativo viene realizzato all’interno degli stessi servizi, in un’epoca in cui innovazione vuole anche dire attenzione alla qualità in un’ottica di riduzione dei costi e in direzione della sostenibilità in contesti in cui è possibile rafforzare il concetto di democrazia

partecipata. Le pubblicazioni successive presentano, in questo senso, una pluralità di tematiche: la documentazione; la qualità, sostenibilità e l'innovazione nei servizi 0/6; qualità e percorsi di valutazione; l'assetto normativo dei servizi. Fra gli altri si è data anche testimonianza e visibilità al corso di formazione regionale per nuovi coordinatori, svoltosi tra il 2009 e il 2010, che, come afferma il gruppo redazionale nell'introduzione al materiale documentale, intende esser un "brogliaccio di appunti in progress" per i coordinatori fornendo spunti di confronto e riflessione e che costituisce un importante quadro di riferimento anche per i coordinatori futuri.

Protagonisti della formazione e della documentazione prodotta sono i Coordinamenti Pedagogici Provinciali (CPP – vedi par. 2.4.1) che ricordiamo avere funzione di formazione, confronto e scambio delle esperienze, cura dei rapporti con Istituti di ricerca. Molto del materiale da loro elaborato (quaderni di formazione, approfondimenti, interventi a seminari, programmazione, presentazione dei servizi territoriali) è pubblicato nei siti delle Province e della Città Metropolitana di Bologna che, all'interno delle pagine specifiche dei servizi per l'infanzia, prevedono uno spazio dedicato ai CPP alla loro attività e alla loro programmazione.

3.4 Criticità della professione

Tutti gli studi confermano che la figura del coordinamento pedagogico ha assunto un ruolo sempre più centrale nei servizi educativi per l'infanzia nel garantire e valutare la qualità e la cultura pedagogica della rete dei servizi e che le sue funzioni sono divenute progressivamente più composite dato che alle mansioni tradizionali (come formazione professionale del personale, la progettazione pedagogica) si sono aggiunte quelle che pongono "attenzione al sistema nel suo complesso e ai problemi che il governo di tale sistema comporta" (Bondioli, 2002).

Pochi autori però paiono rilevare le criticità del coordinamento pedagogico e le eventuali prospettive di sviluppo e superamento.

Uno dei nodi problematici che emerge è il tema della formazione di base del coordinatore (Seveso, 2000; Balduzzi, Manini, 2011, 2012; Catarsi, 2008). Mentre la ricerca di Balduzzi e Manini, come abbiamo già avuto modo di dire, fa emergere la necessità di formazione dai coordinatori stessi, l'approccio al tema da parte di Seveso pone in evidenza come la formazione universitaria ricevuta (psicologia o pedagogia) incide sull'affrontare le

mansioni differentemente e influenza anche la progettazione dei percorsi formativi necessari per le educatrici/docenti.

Altro nodo importante è l'inquadramento professionale dei coordinatori. Dalle ricerche si evince che se da un lato vi è una sostanziale omogeneità nell'identità della funzione (Musatti, Mayer, 2003), dall'altro è presente una grande eterogeneità nell'inquadramento professionale a livello nazionale. Infatti, è necessario, per taluni, ridiscutere non solo in merito alla posizione del coordinamento all'interno degli uffici amministrativi, ma anche del rapporto fra competenza pedagogiche e amministrative (Catarsi, 2008; Seveso, 2000). Queste criticità non sono differenti da quanto affermato da Reggio che individua le difficoltà "nell'orientare il servizio in coerenza con le scelte strategiche dell'organizzazione" (Reggio, 2008). Il coordinatore si trova, infatti, ad assumere compiti manageriali "senza poter dirigere" dato che con i compiti manageriali devono essere trasferiti anche i relativi poteri per metterli in atto. Questo rappresenta un nodo rilevato anche da Catarsi quando, riferendosi al modello toscano, denuncia una "non completa vicinanza e integrazione fra le due diverse componenti, gestionale amministrativa e psicopedagogica" (Catarsi, 2008). Catarsi, infatti, evidenzia come la figura del coordinatore pedagogico sia "lontana da un coinvolgimento fattivo nella sfera decisionale, nella programmazione e nell'utilizzo delle risorse".

Infine, un ulteriore nodo, non pertinente l'analisi pedagogica ma di specifico rilievo sul piano istituzionale, è dato dalle forme di contrattualizzazione, ancora presenti in alcuni territori, che prevedono una situazione di precariato, anche protratto nel tempo, del coordinatore pedagogico (Catarsi, 2008).

Capitolo 4 La metodologia

Per assicurare che gli obiettivi di uno studio siano significativamente raggiunti è essenziale un buon disegno della ricerca. Per questo motivo ho dedicato il quarto capitolo alla descrizione della metodologia adottata in questa indagine, base di questa ricerca che si fonda prevalentemente sul lavoro empirico svolto nei mesi fra febbraio e settembre 2018. Ho elaborato il mio disegno di ricerca dopo uno studio intenso della letteratura nazionale e internazionale con lo scopo di formare una mia prospettiva di studio sull'argomento. La fase di analisi dei dati è stata portata avanti individualmente seguendo l'approccio metodologico soprattutto della *constructivist grounded theory* (Charmaz, 2006; Glaser e Strauss, 1967) - di cui ho delineato anche una breve storia e la descrizione delle sue principali caratteristiche - integrata tuttavia dalla *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006) utilizzata nella fase iniziale dell'interpretazione dei dati.

Ho inoltre motivato le mie scelte metodologiche in relazione a questa ricerca spiegando le ragioni per cui le ho scelte.

Nella prima parte del capitolo definisco l'approccio qualitativo adottato ; nella seconda è presente il lavoro empirico, costituito dallo studio e analisi di due casi studio, i cui dati sono stati raccolti con interviste semi-strutturate e focus groups; nella terza parte ho illustrato con esempi concreti il processo di analisi dei dati fatta in entrambi le modalità di dati raccolti.

4.1 L'approccio metodologico

4.1.1 Che cos'è la grounded theory

La *Grounded Theory* (GT) è un approccio sistematico, induttivo e comparativo che si pone come scopo il generare una teoria fondata sui dati, rispettando il fenomeno studiato, restando fedeli al fenomeno (Glaser, Strauss, 1967/2009; Glaser 1992; Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008).

L'idea della GT, intesa sia come metodo che come posizione sulla conduzione della ricerca qualitativa, emerse negli anni '60 ponendosi in modo contrario allo scenario che ha visto lungo dibattito nelle scienze sociali centrato sul valore delle indagini quantitative. Nel loro libro, *The Discovery of Grounded Theory*, Glaser e Strauss (1967) osservarono che, in quei

tempi, la pratica sociologica dipendeva per lo più dai metodi quantitativi e i metodi qualitativi, per la loro scarsa reputazione, erano poco considerati. Manifestazione di ciò era la preoccupazione verso l'analisi quantitativa che forniva asserzioni derivanti da poche teorie e per di più altamente astratte. Glaser e Strauss argomentarono che questo portava a un impoverimento della teoria, nel senso di avere una rilevanza empirica ristretta per ogni contenuto sostanziale. La chiusura di questo "imbarazzante divario tra la teoria e la ricerca pratica" (Glaser e Strauss 1967, pag.vii) ha perciò richiesto un cambio radicale dei presupposti filosofici, con lo scopo di generare una teoria legata al contesto, lavoro che sarebbe rilevante anche per coloro che li studiano più da vicino.

Glaser e Strauss quindi scelgono il termine "*grounded theory*" per esprimere l'idea di una teoria che è generata "da" e "in" un processo iterativo, attuando una continua campionatura (*continual sampling*) e l'analisi di dati qualitativi raccolti da *settings* concreti, come dati non strutturati e raccolti ad esempio con interviste e osservazioni partecipanti. Un elemento fondamentale per la *grounded theory* che pone grande enfasi è l'attenzione ai racconti di eventi sociali o psicologici dei partecipanti (intervistati) e dei relativi fenomeni e relazioni sociali.

Vi sono antecedenti storici a questa prospettiva. Certamente una radice della GT può essere ritrovata nell'interazionismo simbolico di Blumer (1969) e nella strategia dei casi studio della Scuola di Chicago di Psicologia e Sociologia degli anni 20-30. L'interazionismo simbolico pone l'accento sulla creazione dei significati nella vita e nelle azioni umane, sottolineando la natura pluralistica della società, il relativismo culturale e sociale delle norme e delle regole etiche e sociali e la visione del sé come socialmente strutturato. La teoria si occupa soprattutto dell'interazione sociale che ha luogo nella vita quotidiana della gente. Ciò richiede un lavoro di interpretazione che riveli le visioni multiple e le realtà di senso comune dei partecipanti alla ricerca. Questo porta, come nel caso della GT, a un modello di ricerca flessibile, portato avanti nei contesti quotidiani e che ha come scopo la costruzione dei mondi simbolici dei partecipanti e della loro realtà sociale.

Glaser e Strauss sono considerati nella letteratura come la prima generazione di teorici della *grounded theory*. Insieme lavorarono all'Università della California dove crearono un ambiente sfidante e supportivo che ha visto la nascita della seconda generazione di teorici di GT (Morse e altri, 2009). Sono loro infatti che, influenzati dai diversi pensieri teorici succedutisi nei tempi successivi hanno dato luogo alle loro interpretazioni della *grounded theory* (Charmaz, 2000; Clarke, 2005)

Per due decenni, dopo l'uscita del libro fondativo *The Discovery of Grounded Theory*, i due studiosi lavorarono indipendentemente e in modo divergente sul metodo; scrissero infatti separatamente testi significativi e molto differenti fra loro: Glaser nel 1978, Strauss nel 1987. La loro separazione divenne chiara nei primi anni '90 con una pubblicazione di Glaser del 1992 che rigettava il testo di Strauss, il cui co-autore era Corbin, del 1990. Invece di generare un dibattito metodologico, questo creò due scuole di *grounded theory* denominate Glaseriana e Straussiana (Richard, Morse 2007, pag. 62; Stern, 1994, pag.219). La GT di Glaser assunse una prospettiva più oggettivista: i dati sono separati e distanti sia dai partecipanti che dall'analista (Charmaz, 2006). Glaser concentra la sua attenzione sui dati per permettere ai dati di raccontare la loro storia; il ricercatore glaseriano si occupa dei dati e chiede "che cosa abbiamo qui?". Come nei documenti originali sulla GT l'analisi si concentra sugli elementi della teoria, sui processi, sulle categorie, sulle dimensioni e sulle proprietà ed è la loro interazione che permette alla teoria di emergere.

I teorici della GT vicini a Strauss invece sono attenti alla frammentazione dei dati in parole o frasi. Questi teorici si sono preoccupati dal far emergere dai dati la loro descrizione nonché concetti più astratti. Le teorie sono create in relazione con i dati e, come Glaser, conservano l'enfasi sulle categorie, sulle dimensioni e sulle proprietà. C'è un rafforzamento del *open coding*; le teorie sono prodotti di riflessione, discussione e attento studio dei testi, costruito con memo e coding ricco.

Una delle maggiori critiche mosse nei confronti di questa prima generazione di teorici della GT è che questi autori non descrissero la GT come un insieme di metodologia e metodo; piuttosto scrissero solo di varie strategie e tecniche (metodo) che potevano essere utilizzate. Questo fu ovviato in parte nell'ultima edizione del libro di Corbin e Strauss del 2008 con l'introduzione di un capitolo in cui gli autori spiegarono il pragmatismo e l'interazionismo simbolico come le filosofie che sottostanno metodologicamente all'iterazione del GT metodo di Strauss.

Tale mancanza metodologica nei testi fondativi scritti dalla prima generazione di teorici ha significato che gli allievi, per poter pianificare e costruire uno studio rigoroso di GT, dovessero capire che cosa succedesse sul piano ontologico e epistemologico. Per questo molti teorici della seconda generazione hanno sviluppato *frameworks* metodologici di *grounded theory* chiaramente sostenuti da diverse filosofie. Seguendo la classificazione temporale proposta da Denzin e Lincoln (2005) che identificano otto momenti della ricerca qualitativa originati in diversi momenti storici e influenzati da contesti sociali del

tempo ma che perdurano a tutt'oggi, Birks e Mills (2012) individuano le influenze che queste hanno avuto sulla seconda generazione di teorici della GT.

Questi studiosi pongono l'ideazione e lo sviluppo della GT nel secondo momento della ricerca qualitativa conosciuto come "l'età d'oro di una rigorosa analisi qualitativa" (Denzin e Lincoln, 2005 pag.16) in cui, filosoficamente, il post-positivismo è dominante.

Il terzo e quarto momento della ricerca qualitativa hanno influenzato il lavoro di Charmaz. Nel terzo momento infatti, compreso fra gli anni 1970-86 e chiamato *blurred genres*, i ricercatori si interrogano sul loro posto nella ricerca di testi. Il costruzionismo diviene influente. Il quarto momento invece, individuato negli anni 1986-95, è nominato "la crisi della rappresentazione".

Charmaz, così influenzata, con il suo lavoro si concentra quindi sulla posizione dell'autore nel testo, la sua relazione con i partecipanti e l'importanza di scrivere co-costruendo un testo finale che rimanga radicato nei dati (Charmaz, 2000; 2006). In contrasto con l'oggettiva GT di Glaser, Strauss e Corbin, la GT costruttivista è interpretativa; sia i dati che l'analisi "sono creati dalla condivisione di esperienze e relazioni con i partecipanti. Questo fornisce il mezzo per imparare "come, quando e fino a che punto l'esperienza studiata sia incorporata in posizioni più grandi e spesso nascoste, in network, situazioni e relazioni. Conseguentemente le differenze e le distinzioni fra persone divengono visibili...Un approccio costruttivista significa essere vigili sulle condizioni nelle quali tali differenze e distinzioni emergono e sono mantenute" (Birks e Mills 2012 pag.64: Charmaz, 2006, pag.130-131).

Ultima a comparire nel panorama delle declinazioni della GT è la *Situational Analysis*, elaborata da Adele Clarke nel 2005. Il quinto momento della ricerca qualitativa, chiamato della "tripla crisi" per la molteplicità dei termini in cui è posta, legati alla svolta critica, interpretativa, linguistica, femminista o retorica nella teoria sociale. In particolare la crisi è di legittimazione e di pratica di rappresentazione; queste determinano la terza crisi che chiede se sia possibile effettuare un cambiamento nel mondo se la società è solo e sempre un testo (Denzin, Lincoln, 2005, pag. 20). Di questi temi è permeata la discussione del post-modernismo che influenza il movimento chiave nella *grounded theory*, riflesso nel lavoro di Clarke. L'analisi situazionale si concentra sulla situazione-contesti e sulle persone, sulle loro relazioni, azioni e interazioni. Utilizza interviste, osservazioni e altre fonti. Tale tipo di tecnica "permette ai ricercatori di disegnare studi che tengano insieme discorso e azione, azione e struttura, immagine, testo e contesto, la storia e il presente per analizzare la

situazione complessa dell'indagine concepita in modo ampio" (Clarke, 2005, pag.xxii). Ciò sembra differire ampiamente dalla GT orientata al processo; in questo la teoria non è costruita intorno a un processo sociale, piuttosto è strutturata intorno a una situazione: "la situazione diviene l'unità di analisi e, comprendere i suoi elementi e la loro relazione è lo scopo primario" (Clarke, 2005, pag.xxii).

Quest'ultima evoluzione della GT sembra allontanarsi maggiormente dal metodo iniziale e alcuni studiosi, seppur riconoscono la flessibilità del metodo della GT, suggeriscono di tornare a rileggere i lavori dei teorici della prima generazione (Richards, Morse, 2007).

Certamente i teorici della seconda generazione si sono mossi verso nuovi spazi metodologici dopo aver compreso il loro posizionamento filosofico e la svolta metodologica (Charmaz, 2006; Clarke, 2005)

4.1.2 Gli elementi metodologici fondanti della *Grounded Theory*

Il metodo della GT è adatto per essere usato con ogni tipo di materiale qualitativo, o quasi, e non presenta una forte teoria predefinita all'inizio della ricerca.

Secondo Glaser, molte ricerche che rivendicano di essere *grounded theories* sono spesso solo analisi qualitativo-descrittive (Glaser, 2007) di un particolare fenomeno. A questo punto Bryant & Charmaz si sono interrogati su quali siano le caratteristiche salienti della GT (Bryant & Charmaz, 2007) ed hanno affermato che gli elementi costitutivi della *grounded theory* sono un gruppo di metodi essenziali per cui uno studio possa definirsi con un disegno di ricerca di GT: la generazione iniziale di codici e la categorizzazione dei dati; la contemporanea creazione di dati o raccolta e l'analisi degli stessi; la scrittura di memos; il campionamento teorico; la codifica intermedia; la selezione della categoria principale (*core category*); la saturazione teorica (*theoretical saturation*) e l'integrazione teorica.

Avendo scelto di utilizzare le tecniche della GT di matrice costruzionista per l'analisi dei dati per gli studi di caso, indicherò brevemente ora le caratteristiche che contraddistinguono la GT per l'analisi ed interpretazione dei dati.

la generazione iniziale di codici e la categorizzazione dei dati

Il cosiddetto *open coding* è il primo passo per l'analisi dei dati. E' un modo per identificare parole o gruppi di parole importanti nel corpus testuale dei dati e poi nominarli (*labeling*) conformemente ai fenomeni individuati. Come spiega Mortari, appunto, "elaborare concetti che consentano una nominazione fedele del fenomeno indagato è l'operazione base della ricerca; infatti la *grounded theory* è definita un metodo del "concettualizzare i dati" (Strauss e Corbin, 1994, pag.275)" (Mortari, 2007 pag. 153)

L'utilizzo di termini diversi usati per descrivere la codifica nella *grounded theory* ha portato a un po' di confusione. Nel testo fondamentale, Glaser e Strauss (1967) hanno mostrato poca attenzione nel descrivere il processo di codifica. Da allora il processo di codifica negli studi di *grounded theory* ha avuto fasi successive numerose fasi di elaborazione (Strauss & Corbin, 1990), fino ad arrivare, in tempi più recenti, a divenire più chiaro e trasparente (Charmaz, 2006). Come dicevamo, Corbin e Strauss sono i primi a delineare elementi di chiarezza nella fase di codifica e in un articolo che definisce i canoni e le procedure proprie di una rigorosa GT, specificano che "i concetti sono le unità di analisi di base (Corbin e Strauss, 1990, pag.420) e che le categorie siano costituite da concetti pertinenti allo stesso fenomeno, ma "non tutti i concetti divengono categorie." (ivi pag.420) Le categorie sono di livello più alto, concetti più astratti di quello che rappresentano.

la scrittura di memos;

Scrivere *memos* teorici è parte integrante del fare *grounded theory*; costituiscono infatti il sistema con cui il ricercatore tiene traccia di tutte le categorie, le proprietà, le relazioni concettuali, le ipotesi, gli interrogativi generativi che nascono dal processo di analisi (Corbin e Strauss, 1990). I *memos* sono ben descritti "come capitale intellettuale in banca" (Clarke, 2005 pag.85).

I *memos* sono quindi note scritte dei pensieri del ricercatore durante il processo di studio intrapreso con la GT. Come tali variano nei soggetti, per profondità, per contenuto teorico e per utilità.

La scrittura dei *memos* è un'attività continua, dato che i *memos* sono prodotti fin dalle prime fasi di pianificazione dello studio fino alla sua conclusione. I *memo* si trasformeranno nel tempo del processo nei risultati e conclusioni della teoria basata sui dati. Scrivere sistematicamente e abbondantemente aiuta a costruire le proprie risorse intellettuali. Per tale motivo molti autori suggeriscono di non cancellare alcun elemento

perché non si può sapere in anticipo se questi possono diventare di fondamentale importanza. I memos preparano quindi ad analizzare i propri dati e codici fin dall'inizio del processo di ricerca e supportano nel fare crescere il livello di astrazione delle idee (Charmaz, 2006). Infatti la scrittura dei memos “fornisce quello spazio per divenire impegnato attivamente nei tuoi materiali, nello sviluppare le tue idee, e ridefinire di conseguenza la raccolta dati” (Charmaz, 2006, pag.72).

Metodo della comparazione costante

Parte del processo di raccolta dati e dell'analisi continua è la costante comparazione di fatti con fatti, fatti con codici, codici con codici, codici con categorie e categorie con categorie. Questo processo è chiamato metodo della comparazione costante (*constant comparative analysis*) e si protrae fino a che il processo di *grounded theory* non è completato.

Esso definisce il principale compito analitico come un costante setacciare e comparare gli elementi durante tutto il progetto di ricerca. Attuando questa comparazione, il ricercatore è sensibilizzato alle somiglianze e alle differenze come una parte di esplorazione dell'intero e complesso corpus testuale; somiglianze e differenze sono usate per sostenere lo sviluppo del processo concettuale e teorico.

Corbin e Strauss sottolineano come il compiere la comparazione “aiuti il ricercatore a fare attenzione verso i bias..., a raggiungere una maggiore precisione (raggruppando gli stessi e solo gli stessi fenomeni), maggiore coerenza (raggruppando gli stessi con gli stessi fenomeni)”. (Corbin e Strauss, 1990, pag.421)

Campionamento teorico

I ricercatori usano il campionamento teorico (*theoretical sampling*) per focalizzare e nutrire la loro analisi comparativa costante; in essa il ricercatore decide quali dati raccogliere successivamente e dove trovarli, guidati dalla teoria che si sta sviluppando (Birks & Mills, 2011). Durante tale processo iterativo, diventa chiaro che, per saturare le categorie che stanno emergendo, maggiori informazioni necessitano. Questo capita spesso quando uno vuole trovare maggiori informazioni sulle proprietà di una categoria, le condizioni in cui una specifica categoria può esistere, le dimensioni della categoria o della relazione tra categorie (Strauss e Corbin, 1998). Per campionare in modo teorico, il ricercatore compie scelte strategiche su cosa o chi possa fornire le informazioni più ricche

di dati per rispondere alle esigenze di analisi. Secondo Bryan e Charmaz (2007) il ricercatore cerca persone, fatti o informazioni per chiarire e definire i confini, esplorare la rilevanza delle categorie e sviluppare una teoria.

Scrivere memos è una importante tecnica da utilizzare in questo processo, dato che permette al ricercatore di mappare possibili fonti di scelte teoriche, mentre allo stesso tempo creano una prova di controllo del processo decisionale da utilizzare successivamente.

La contemporanea creazione o raccolta di dati e l'analisi degli stessi;

L'utilizzo del metodo di comparazione costante e del campionamento teorico coinvolgono il ricercatore in un processo particolarmente interattivo e iterativo, nel quale la tradizionale distinzione tra la fase di raccolta dati e la fase di analisi dati viene meno. L'analisi dei dati può (e idealmente dovrebbe) procedere appena è stato raccolto materiale sufficiente per lavorarci; ciò è preferibile rispetto all'aspettare fino al momento in cui tutto l'insieme di dati prima identificati siano stati raccolti; questo processo infatti nutre a sua volta la scelta di nuovi dati. Come spiega Mortari, Charmaz ha affermato che "la radicalità (*groundedness*) di questo approccio risulta fundamentalmente da questi impegni del ricercatore che essi osservano sul campo e nei dati. Se essi trovano temi o problemi ricorrenti nei dati, allora essi devono seguirli e questo può, e spesso avviene, portare i ricercatori della GT in direzioni inattese" (Charmaz, 1990, pag.1162)

La codifica intermedia

La codifica intermedia o focalizzata è la seconda fase dell'analisi dei dati che segue la codifica iniziale. Il ricercatore si muove tra la codifica iniziale e intermedia durante i processi di contemporanea generazione o raccolta di dati e di analisi, e di comparazione costante. Il ricercatore usa la codifica intermedia in due modi: con il primo sviluppa pienamente le categorie connettendo le sotto-categorie, e sviluppando le varie proprietà e dimensioni delle categorie stesse; con il secondo collega le categorie fra loro. Della codifica iniziale si dice che frammenta i dati, mentre della codifica intermedia li riconnette in modo che siano più astratti di quelli che potrebbero essere prodotti dalla thematic analysis. *Axial coding* è la forma più avanzata di codifica intermedia ed è caratteristica del lavoro di Strauss & Corbin (1990) e di Charmaz (2006).

L'identificazione e selezione della core category;

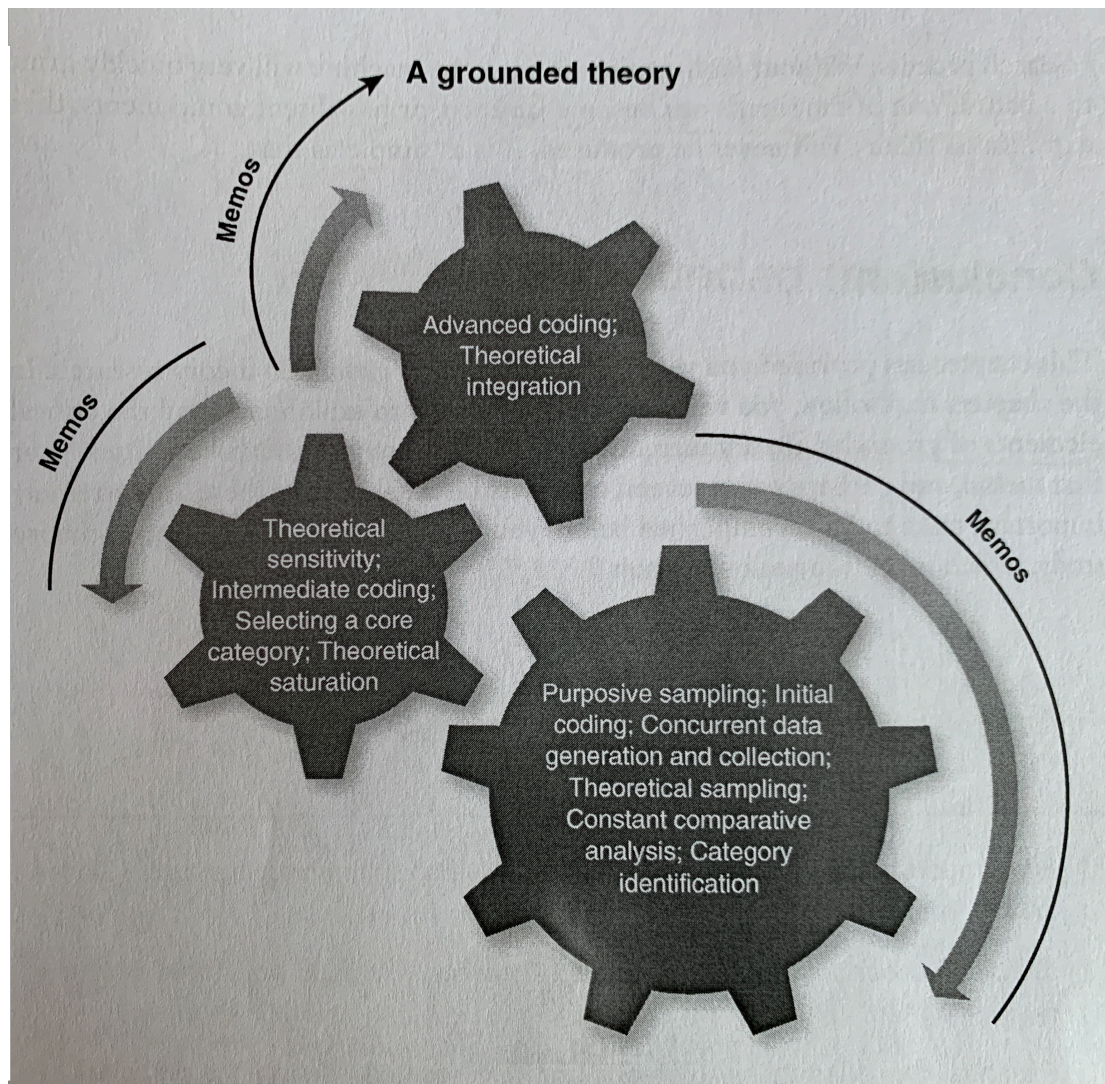
Sviluppare categorie durante il processo di codifica intermedia accresce il livello concettuale di analisi presente nello sviluppo della *grounded theory*. A questo punto il ricercatore può scegliere una categoria principale che racchiuda e spieghi la teoria grounded nella sua interezza. Inoltre il campionamento teorico e la selezione di codice metta a fuoco la realizzazione della categoria principale in modo altamente astratto. Ciò è raggiunto con la piena saturazione teorica sia della categoria principale sia delle altre categorie, delle subcategorie e delle loro proprietà.

La codifica avanzata e l'integrazione teorica

Questa terza fase di codifica consiste nell'individuare le categorie centrali dell'intero impianto analitico e le loro connessioni. La codifica teorica è definita come un sofisticato livello di codifica che segue i codici che sono stati selezionati durante la codifica focalizzata (intermedia) (Charmaz, 2006, pag.63). I codici teorici sono integrativi; essi danno forma ai codici raccolti della codifica focalizzata e supportano che la storia analitica emersa dai dati abbia coerenza.

La codifica teorica è un elemento critica per l'integrazione teorica (*theoretical integration*) in quanto questo è particolarmente difficile da compiere bene. Una GT fornisce una spiegazione esauriente del processo o schema chiaro in relazione con un particolare fenomeno. Questo è completo perché include possibili modifiche piuttosto che presupporre che ci sia un'unica risposta alla domanda di ricerca. Le procedure di codifica avanzata includono l'uso della tecnica di story-line (Strauss, Corbin, 1990) come meccanismo sia di integrazione che di presentazione della GT. Glaser utilizza la codifica teorica in questa fase avanzata di codifica. I codici teorici possono essere tratti da teorie esistenti per facilitare integrazione teorica mentre si aggiunge potere esplicativo al prodotto finale dello studio condotto con la GT, mettendolo in relazione con un corpo teorico di conoscenze.

Per riassumere le fasi e i metodi della grounded theory, riporto qui uno schema esemplificativo tratto da Birks e Mills (2012) che illustra, nella sua interezza, la metodologia analizzata



4.1.3 il mio posizionamento nella ricerca

Il posizionamento verso la metodologia richiede una comprensione delle proprie convinzioni ontologiche (la natura dell'essere) e epistemologiche (la natura della conoscenza).

L'importanza di comprendere la propria personale posizione filosofica prima di cominciare a ideare una ricerca è sottolineata dalla seguente affermazione "tutta la ricerca è interpretativa; essa è guidata dall'insieme di credenze e emozioni del ricercatore sul mondo e come deve essere compreso e studiato. Alcune credenze possono essere date per scontate, invisibili o solo assunte, mentre altre sono molto problematiche e conflittuali" (Denzin and Lincoln, 2005 pag.22)

Nella scelta di fare ricerca qualitativa, infatti, il ricercatore fa alcune assunzioni. Queste assunzioni filosofiche consistono in una presa di posizione verso la natura della realtà

(ontologia), sottintendono come il ricercatore conosce le cose che sa (epistemologia), il ruolo dei valori nella ricerca (assiology), il linguaggio della ricerca (retorica) e i metodi usati nel processo di indagine (metodologia). Insieme indicano la posizione filosofica nella quale la natura della conoscenza, della realtà e dell'essere è espressa in termini di visioni e di pratica.

Le assunzioni quindi riflettono una particolare posizione che i ricercatori assumono quando scelgono la ricerca qualitativa. Dopo che i ricercatori compiono questa scelta, essi danno forma alla loro ricerca portando paradigmi che è "l'insieme di base di credenze che guidano l'azione" (Guba, 1990, p.17). Queste convinzioni appunto sono chiamate paradigmi.

Nella GT le posizioni filosofiche sono cambiate nel tempo partendo dal post-positivismo di Glaser e Strass (1967) all'interazionismo simbolico di Strauss e Corbin (1990), ed infine al costruttivismo di Charmaz (2000, 2006). Alcuni hanno voluto rappresentare le variazioni della GT come una spirale metodologica che riflette, adattandosi alle filosofie affermate in determinati momenti, le epistemologie sottostanti (Mills, Bonner, Francis, 2006) delle diverse variazioni, spirale che comincia con la forma tradizionale delineata da Glaser e Strass nel 1967.

Filosoficamente, riconosco la necessità di considerare le mie propensioni ontologiche e epistemologiche e il loro impatto sul mio approccio di ricerca nel contesto dell'uso della GT. Nell'interrogarmi sulla mia posizione filosofica, ho compreso che sono guidata dal credere che la realtà sia un sistema complesso e multiplo di soggetti e di relazioni dai linguaggi multipli, comprensibile secondo alcuni principi quali quello della relazione e della contestualizzazione.

All'interno di questo paradigma ecologico a cui faccio riferimento, si parla di svolta epistemologica significativa identificabile nella epistemologia naturalistica.

Mortari, citando Lincoln & Guba, afferma "Si definisce ricerca naturalistica quella che avviene in un setting naturale, ossia in luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno ordinariamente accade" (Lincoln & Guba, 1985, pag.187; Mortari, 2007, pag.61). Lincoln & Guba (1985) proposero l'indagine naturalistica come alternativa alla tradizionale ricerca positivista. Essa è caratterizzata dalla ricerca nei contesti stessi (in alternativa ai laboratori), dall'utilizzo di metodi qualitativi, dall'analisi induttiva, e da particolari criteri per l'attendibilità dei dati.

In particolare credo che vi sia, sì, il significato di un oggetto, ma che esso possa variare con l'interazione sociale che supporta la costruzione di significati comuni. Le persone inoltre agiscono nei confronti delle cose o degli altri anche in base ai significati che gli altri e le cose hanno per loro.

Credo questo mi ponga all'interno dell'interazionismo simbolico che dialoga con il costruzionismo sociale per cui la conoscenza è socialmente situata.

A questo punto, non solo faccio miei i presupposti di Glaser e Strauss, ma mi riconosco maggiormente in quelli espressi da Charmaz (2006); mi preme comunque sottolineare come attribuisco gran valore alle idee che ogni interpretazione mette in campo nel nome dello sviluppo della metodologia come il campionamento teorico (*theoretical sampling*) o il metodo della comparazione costante (*constant comparative analysis*) (Glaser, 1978, 1992). Il rigoroso metodo di analisi dei dati della GT è centrale nella mia scelta: in particolare il processo di analisi delineato dalla *constructionist grounded theory* che andrò a descrivere successivamente come applicato in questa ricerca.

4.1.4 Grounded Theory fra educazione e management

Come ho avuto modo di accennare nell'introduzione di questo lavoro, i temi inerenti a modelli organizzativi e funzionali implicanti leadership educativa sono solitamente oggetto di studio di discipline come il management e l'amministrazione delle istituzioni educative.

La concezione di *governance* delle istituzioni scolastiche, come prospettiva adottata nell'indagare il coordinamento pedagogico, e intesa come la capacità di integrare le azioni educative, tecniche e amministrative in un insieme di strategie miranti a garantire a tutte le bambine e ai bambini un'educazione ed un'istruzione di qualità, mi ha posto la necessità di indagare utilizzando una metodologia che mi permettesse di affrontare argomenti nuovi o poco conosciuti come il mio oggetto di ricerca. Il metodo induttivo insito nella *grounded theory* fa emergere infatti la teoria, o nel mio caso il modello, dai dati.

La *grounded theory* è una metodologia di ricerca che ha un'enorme attrattività per diverse discipline per il potere esplicativo. Nata in campo sociologico e affermata in diverse discipline che variano dalla psicologia, alla medicina, all'educazione medica, anche nelle discipline che sembrano coinvolte in questa ricerca l'utilizzo della *grounded theory* è ben

radicato. Numerosi sono infatti gli studi che hanno usato la metodologia della GT in entrambe le discipline scienze educative ed aziendali.

L'applicazione della GT ha guadagnato maggiore popolarità fra i ricercatori delle organizzazioni da quando la psicologia delle organizzazioni ha modificato direzione muovendosi fra un punto di vista centrato sull'individuo a uno più collettivo basato sulla psicologia sociale, la sociologia e l'antropologia (Peirò, 1990; Rosseau, 1997, Schein, 1996). E' stata così applicata in studi sulla cultura organizzativa (Lansisalmi e al., 2000) sulla crescita organizzativa (Brytting, 1995), sul cambiamento organizzativo e l'innovazione (Carrero et al., 2000; Lowe, 1995) e sui lavoro di gruppo (Gersick, 1988). Gli studi che applicano la *grounded theory* nella ricerca organizzativa sono prevalentemente di due tipi: i primi si focalizzano sulla generazione di nuove ipotesi su temi specifici (es. Lansislami e al., 2000), i secondi hanno lo scopo di mostrare i processi sociali che producono un certo fenomeno (es. Carrero e al. 2000).

Alcuni studiosi come Lansislami, raccomandano l'uso della GT nella ricerca organizzativa perché questa porta alla descrizione di realtà organizzative che possono essere facilmente riconosciute dalle organizzazioni target. Questo potrebbe portare a confronti positivi su temi importanti emersi nell'organizzazione stessa e costituire un bias per una tendenza a un cambiamento organizzativo positivo.

L'utilizzo della GT nelle scienze educative è ormai consolidato negli ultimi anni, anche se l'affermazione nei paesi di cultura anglosassone è precedente al consolidamento della GT come metodo nel nostro paese.

Varie sono le discipline che ne fanno utilizzo: l'educazione superiore, l'educazione degli adulti (Aleandri, Russo, 2017), educazione multiculturale (Tarozzi, 2013), studi che si occupano di giovani e malattia (Zannini, Gambacorti-Passerini, 2016)

4.2 La raccolta del materiale empirico

In questo paragrafo verrà illustrato il processo di raccolta dati effettuato in sede di ricerca. Presenterò brevemente le riflessioni etiche, i metodi di raccolta dati e i partecipanti prima di procedere all'analisi dei dati.

4.2.1 L'accesso al campo e considerazioni etiche

Dopo aver individuato i casi studio di Bologna e Vignola, è stata chiesta la possibilità di accesso al campo e di contattare le persone individuate che ricoprono i ruoli oggetto dell'analisi di questa ricerca.

È stato ottenuto il consenso informato per le interviste e i partecipanti sono stati rassicurati che la confidenzialità sarebbe stata mantenuta.

4.2.2 Metodo raccolta dati

Per raccogliere i dati necessari per indagare i casi studio individuati, oltre ad aver raccolto documenti interni alle istituzioni scolastiche e comunali, ho condotto soprattutto interviste semi-strutturate in profondità. Come Patton (2002) nota, i metodi qualitativi, come le interviste, sono uno strumento utile per scoprire la prospettiva dei diversi attori coinvolti e la loro esperienza diretta. Ho optato per uno stile di intervista semi-strutturato perché esso permette di prevedere una serie di domande, ma lascia allo stesso tempo al ricercatore la libertà di cambiare la formulazione delle domande e proseguire in modo meno strutturato. Sebbene fossi conscia che il non esatto controllo sulle domande poteva portarmi un possibile problema nell'analisi dei dati, non trovando corrispondenza perfetta tra i termini usati dagli intervistati, volevo assicurarmi di poter modificare la formulazione delle domande per facilitare l'interazione e l'emersione di più temi differenti e potenzialmente importanti.

La traccia e guida delle interviste semi-strutturate è stata ispirata dalle domande di ricerca e dalle dimensioni individuate nelle componenti della qualità come sono individuate in *Study on effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving – Final Report* a cui abbiamo accennato nel cap. 1. In particolare la traccia delle domande dell'intervista è stata sviluppata intorno ad alcuni temi specifici per ogni dimensione individuata: la dimensione organizzativa, la dimensione professionale, la dimensione pedagogica.

DOMINIO	DOMANDA A DIRGENTI SCOLASTICI	DOMANDA A COORDINATORI
Organizzativo	Quando avete cominciato a lavorare come DS? Da quanto tempo è arrivata in questo IC? Quali cambiamenti organizzativi ha	Quando avete cominciato a lavorare come COORD.? Quali sfide organizzative avete

	<p>sentito come maggiori nella sua professione di dirigente?</p> <p>Come si è organizzato con il coord.ped?</p> <p>Come vede l'Esercizio della Leadership educativa?</p>	<p>affrontato nella vostra carriera?</p> <p>Se parlassimo di Leadership educativa, chi la esercita secondo voi?</p>
Professionale	<p>Quale è stata la sua formazione iniziale?</p> <p>Quale è stato il percorso di carriera?</p>	<p>Quale è stata la sua formazione iniziale?</p> <p>Come siete state selezionate?</p> <p>Cosa vi ha spinto a occuparvi di coordinamento pedagogico?</p> <p>Quale è stato il percorso di carriera?</p>
Pedagogico	<p>Quali cambiamenti/sfide pedagogiche ha sentito come maggiori nella sua professione di dirigente?</p>	<p>Quali sfide pedagogiche sentite dovete/bisogna affrontare?</p> <p>Quali strumenti sentite che vi mancano?</p>

Sebbene alcuni macrotemi abbiano guidato le interviste, la traccia dell'intervista è stata costruita in modo da assicurare che tutte le domande fossero a risposta aperta, in modo da permettere agli intervistati di "selezionare fra l'intero repertorio della persona di possibili risposte, quelle che sono maggiormente salienti" (Patton, 2002, pg.354). Infatti, con una griglia rigida di domande uguale per tutti gli intervistati, come anche un questionario potrebbe proporre, la ricchezza delle problematiche emergenti andrebbe persa in gran parte, a seguito dell'appiattimento entro le categorie pre-codificate della griglia comune da somministrare a ciascun attore da intervistare.

4.2.3 Scelta partecipanti

Sebbene non ci siano regole stabilite sulla quantità del campione (*sample size*) da scegliere e analizzare (Baum, 2002; Patton 1990), la campionatura nella ricerca qualitativa si basa, solitamente, su piccoli numeri con lo scopo di studiare il fenomeno in profondità e in dettaglio (Mile & Huberman, 1994; Patton, 1990). La scelta è quindi fatta con intenzione

piuttosto che in maniera casuale (Reed et al. 1996; Mays & Pope 1995; Ezzy 2002), per cercare una ricchezza di dati su il fenomeno oggetto di studio.

Nei due casi studio individuati, quindi, le persone individuate per essere intervistate sono quelle che ricoprono il ruolo di dirigente scolastico e delle coordinatrice. Queste sono state selezionate su base teorica secondo il criterio di comparabilità con gli intervistati del diverso caso studio (Ezzy, 2002)

Dati i numeri esigui sia delle coordinatrici (5) che dei dirigenti scolastici e quindi nell'impossibilità di condurre interviste a largo raggio, si è scelto di utilizzare una modalità che ha una lunga storia nel campo delle indagini sociali: si è ricorso al *know how* dei cosiddetti testimoni privilegiati (o qualificati che dir si voglia). I testimoni privilegiati sono soggetti che per competenze acquisite, ruoli svolti, esperienze fatte, sapere accumulato, sono in grado - con l'aiuto e lo stimolo degli intervistatori - di guardare come dall'alto e dunque di valutare a ragion veduta, senza cedere a tecnicismi di maniera, a linguaggi da iniziati, a formule standardizzate.

Nel caso studio di Bologna, sono stati scelti solo 2 dirigenti scolastiche sulla base di una diversa esperienza sia temporale (dai circa 20 anni di esperienza a un'esperienza più breve) sia territoriale (sia in regione che fuori regione, o solo in regione) ed infine, in considerazione del contesto cittadino (centro e periferia).

Le persone intervistate hanno un'età compresa tra i 28 e i 65 anni e un'esperienza come coordinatore dai 2 ai 30 anni, come dirigente scolastico dai 7 ai 20 anni.

4.2.4 Il processo di raccolta dati

I dati sono stati raccolti in 5 interviste singole e 1 intervista collettiva. In linea con i suggerimenti che diversi autori danno in merito alla conduzione delle interviste (Doody e Noonan, 2013) tutte le interviste sono state condotte in privato, seppure sul setting lavorativo degli intervistati; mi sono infatti recata io sul luogo di lavoro delle intervistate per facilitare la loro partecipazione.

Le interviste sono state registrate; solo poche annotazioni sono state prese nel frattempo per non creare imbarazzo nell'intervistato e allo stesso tempo permettermi di concentrarmi sulla relazione instaurata nell'intervista. Tutte le interviste sono poi state caricate su un sistema di conservazione on line, il cui accesso è protetto con una password. Dopo questo ho cancellato i file audio dal registratore per garantire la confidenzialità.

In preparazione dell'analisi dei dati, tutte le interviste sono state trascritte. Dato che non ci sono regole prefissate per la trascrizione sia nell'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) sia nella *grounded theory*, è stata fatta una semplice trascrizione ortografica di tutti i dati audio. Le interviste sono durate da una alle due ore e mezza, e la loro trascrizione conta dalle 6740 parole alle 11.880 delle interviste singole alle 12410 parole dell'intervista collettiva.

4.3 Il processo di analisi delle interviste e del focus group

In questo paragrafo intendo fornire una descrizione dettagliata del processo e delle modalità con cui i dati sono stati analizzati sistematicamente. Seppure Thorne caratterizzi l'analisi dei dati come la fase più complessa della ricerca qualitativa (Thorne, 2000), la descrizione di tale processo, condotto appunto in modo sistematico, risulta spesso assente nelle pubblicazioni di report di ricerca (Tuckett, 2005; Sandelowski, 2010). Diversi autori hanno inoltre evidenziato come il ricercatore debba essere chiaro su cosa abbia fatto, perché l'abbia fatto e dare una chiara descrizione del metodo di analisi (Braun & Clarke, 2006; Thorne, 2000; Tuckett, 2005).

In questo modo la valutazione sull'attendibilità (*trustworthiness*) del processo ricerca è facilitata. Ogni ricerca qualitativa ha specifiche tecniche per condurre, documentare e valutare il processo di analisi dei dati, ma è responsabilità del singolo ricercatore assicurare rigore e affidabilità al proprio lavoro.

Le motivazioni maggiori perché sia necessario riportare il processo analitico effettuato sono ben sottolineate da Locke (2001) che individua tre punti: accrescere la comprensione dell'approccio usato e il suo potenziale per sviluppare nuova conoscenza, assicurare i lettori che il ricercatore ha seguito procedure proprie di una buona pratica scientifica e, infine, aumentare la trasparenza delle attuali procedure (Locke, 2001, pag.125).

Come anticipato nel paragrafo 4.1, ho utilizzato principalmente le tecniche di analisi dei dati *grounded theory* integrate con alcune modalità dell'analisi tematica che vengono qui integrate e applicate allo stesso corpo di dati. Ho ipotizzato quindi la possibilità di utilizzare il metodo della *Grounded Theory* come una strategia euristica e flessibile piuttosto che come un formulario di procedure (Charmaz, 2002). Mortari sostiene infatti che "i metodi non vanno intesi in senso prescrittivo come percorsi non modificabili, ma

nella forma di una mappa che richiede di essere continuamente ridefinita. Si tratta di intrattenere una forma di libertà rigorosa con i metodi: meticciano laddove se ne vede la necessità (libertà) e rendendo conto in modo analitico delle ragioni che hanno orientato la decisione (rigore).” (Mortari, 2007, pag.194). Metticciare la *grounded theory* con la *thematic analysis* non è una novità negli studi qualitativi; numerosi sono infatti gli esempi di ricerche, specialmente in campo della *medical education*, che hanno usato entrambe i metodi integrandoli (Chapman e altri, 2015; Floresch et al. 2010; Tuckett, 2005).

Questa modalità mi ha permesso di fornire una visione più completa sul fenomeno indagato:

l’analisi tematica infatti ci permette di individuare i diversi temi del nostro insieme di dati mentre la *grounded theory* ci permette di far emergere come i temi emersi siano in relazione tra loro e come siano connessi. In particolare ho fatto riferimento alla analisi tematica nelle prime fasi del processo di analisi (familiarizzazione, codifica iniziale) perché la GT risultava troppo strutturata soprattutto nel frazionamento per l’individuazione dei primi codici.

Come affermato precedentemente, questa integrazione fra questi due metodi non è nuova ed alcuni studiosi, suggeriscono che l’analisi tematica sia la *grounded theory* (Kellehear, 1993) o che la *grounded theory* vada oltre l’analisi tematica (Ezzy, 2002)

Su queste basi, per quanto riguarda la *constructionist grounded theory* ho fatto mio il processo di analisi individuato da Charmaz (2006), per quanto riguarda il metodo dell’analisi tematica, invece, di Braun & Clarke (2006).

Il processo di analisi si è sviluppato in più fasi successive. La prima fase indentifica nella *familiarizzazione con i dati* la necessità per il ricercatore di immergersi nei dati, leggendo e rileggendo il materiale raccolto. Come suggerito da Braun & Clarke (2006, 2012) mi sono quindi immersa nei dati leggendo più volte il corpus testuale dei dati costituito dalla trascrizione delle interviste ed anche riascoltando le registrazioni dei dati audio, attività necessaria, secondo Braun & Clarke (2006, pag 16; 2012, pag.5), almeno una volta .

Ho letto e riletto le trascrizioni annotando le idee iniziali per il coding. Da questa attività di familiarizzazione con i materiali dell’intervista sono emerse le prime aree di interesse che, seguendo infatti le indicazioni di Braun & Clarke sono state annotate insieme alle prime impressioni. Queste prime annotazioni sono state la base dei memos successivamente sviluppati nelle diverse fasi di codificazione.

Nella seconda fase ho cominciato a organizzare i dati in modo sistematico e significativo. In primis ho dovuto scegliere come suddividere i testi per esaminarli; si può decidere infatti di analizzare il materiale parola per parola, linea per linea, frase per frase, paragrafo per paragrafo. Come sottolinea Mortari, i teorici della *grounded theory* privilegiano un approccio molto analitico al materiale, fino ad arrivare parola per parola (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990, 1998; Turner 1981). Punto fondamentale è che il ricercatore debba giudicare che cosa costituisca un “pezzo” o un elemento in sé di dati. Questa scelta, secondo Locke, dipende dal nostro focus, dalla natura del materiale riscontrabile nei dati e dalla nostra percezione: in alcuni casi un frammento sarà poche parole, in un altro potrà essere una frase, o in un altro ancora, potrebbe essere più frasi (Pidgeon, 1991). In questo caso, ho scelto l’approccio più flessibile della *thematic analysis* che non è prescrittivo in merito a come frazionare i dati da codificare: “puoi codificare in pezzi grandi o piccoli; alcuni pezzi non vengono neanche codificati”, affermano Braun & Clarke (2012, pag.6).

In questa fase appunto, dopo aver predisposto il materiale, ho cominciato a *generare i codici iniziali*, processo analogo a quello che la GT definisce *open coding*. I codici sono i “mattoni” dell’analisi. Per generare i codici mi sono posta alcuni interrogativi come “cosa (evento, azione, interazione) viene descritto nel testo?” “come è compreso?” (processo), “perché?”. In questo modo i codici risultano essere sia descrittivi che interpretativi. Codificare tutto il corpo delle interviste è stato un processo lungo e spesso faticoso.

Questo mi ha portato a fare anche alcune note a lato per meglio comprendere quanto ritenevo emergesse dai dati. Miles e Huberman evidenziano come questo processo di codificazione possa essere divenire noioso se il ricercatore agisce come una macchina che scannerizza le pagine metodicamente selezionando porzioni di dati e attribuendogli un’etichetta (*label*); se così fosse quello è il segnale che uno ha smesso di pensare. Miles e Huberman per ovviare a ciò suggeriscono di scrivere a lato idee e reazioni al significato che scaturiscono continuamente con note (*marginal remarks*) che, nel mio caso, sono confluite nella stesura dei memos.

La grande flessibilità implementa anche il principio di inclusione, dato che in questa prima fase non si sa ancora cosa sia rilevante; e seppure ricodificare sia parte del processo, risulta più facile eliminare dei codici piuttosto revisionare l’intero materiale per inserirli.

Durante questa fase di *generazione iniziale dei codici* una delle questioni che maggiormente mi ha coinvolto è stata come rendere in modo appropriato l’idea di azione,

che nei numerosi esempi di codificazione in lingua inglese reperiti e studiati è espressa usando il congiuntivo inglese (-ing). La soluzione che ho adottato è l'uso dell'infinito in italiano o di un sostantivo che rendano in modo analogo il processo o l'azione espressa, come indicato da Charmaz (2006, pag.48).

Altro elemento di difficoltà è stato non cadere nella tentazione di utilizzare le domande delle interviste e i macro temi che volevo cercare come codici stessi, possibile errore evidenziato da alcuni studiosi (King, 2004; Braun e Clarke, 2012, pag.69)

La fase successiva inizia quando tutti i dati sono stati codificati e raccolti; in questa fase dell'attività di analisi l'attenzione del ricercatore si sposta dai singoli dati frammentati e codificati a un livello più generale e astratto.

Questa fase intermedia di codifica, detta codifica focalizzata, non si svolge come un processo lineare, ma si muove in una doppia direzione: da una parte i dati, dall'altra le categorie e la teoria emergente.

L'individuazione delle categorie è un processo attivo che richiede una lettura attiva dei dati e dei processi; siamo noi, infatti, a generare o costruire codici piuttosto che scovarli. Le categorie (o temi secondo l'analisi tematica), difatti, sono identificabili mettendo insieme elementi o frammenti di idee o esperienze che spesso sono senza significato quando sono visti da soli (Aronson, 1994). In questo modo eventi, azioni, prospettive, che precedentemente non erano emerse, trovano spazio nell'analisi e nella definizione delle categorie.

Attraverso la codifica focalizzata il ricercatore si muove velocemente tra le diverse interviste e compara esperienze, azioni e interpretazioni dei soggetti coinvolti. Ho così utilizzato il metodo della comparazione costante per focalizzare i concetti: in particolare in questa fase è utile comparare tra i dati e le categorie emergenti, in modo da rendere queste ultime più precise.

Lo scopo principale della codifica focalizzata è, quindi, quello di raccogliere i concetti in categorie e individuare concetti ad un più elevato livello di astrazione, oltre a collegare fra loro le categorie emerse e le loro proprietà (Tarozzi, 2008).

Durante questa fase sono così emerse alcune direzioni analitiche ed ho cominciato a concentrare la mia analisi allo scopo di sintetizzare e spiegare ampi segmenti di dati. Ho cioè utilizzato le più frequenti o significanti etichette emerse nella prima codifica per "setacciare" l'ampia quantità di dati e determinarne l'adeguatezza della loro codifica

(Charmaz, 2006).

Alcuni autori suggeriscono di estrarre una lista dei differenti codici in un file a parte. Dopo un primo tentativo di utilizzare una lista a parte, non trovandomi a mio agio con lo scollamento dal corpo dei dati e comprendendo le varie stratificazioni dell'elaborazione dati, ho optato per l'utilizzo di un unico file orizzontale dove potessi tenere traccia dei diversi livelli di codificazione e concettualizzazione dei dati elaborati. Questo mi ha permesso di avere un rapporto costante con l'intero corpo dei dati e mantenere un processo induttivo e generativo con essi. La stessa Charmaz, infatti, raccomanda che i ricercatori includano i materiali puri anche nelle loro elaborazioni teoriche per mantenere la voce dei partecipanti e dare significato nel prodotto teorico (Charmaz, 2001). Questa modalità però, con il procedere dell'analisi dei dati e l'aumento del materiale codificato, si è rivelata scomoda nel mantenere quella visione di insieme sulle categorie individuate e la loro relazione e comparazione.

Sono quindi tornata ai suggerimenti forniti di utilizzare una lista a parte su cui lavorare per operare una maggiore astrazione del concetto, ed ho usato fogli excel per avere facilitato il compito di numerare i codici, di inserire nuovi possibili codici, di utilizzare le medesime parole e facilitare poi la comparazione e astrazione delle categorie individuate.

	C	D	E	F
1				
2	INITIAL CODING	FOCUS CODING	CATEGORIES	MACROCATEGORIES
7	Interpreta coord.ped. come consulente voluto o meno da dir.scol.	coord. = consulente	mandato	
8	Esprime sorpresa nel pensare che Coordinatore ped.=insegnante	coord. Fig. interna =insegnante		
9	CO.BO 1Esprime fermezza nel identificarsi come coord.ped. e il posizionamento con il datore di lavoro (cooperativa)			
10	<i>Richiesta percorso formativo</i>			
11	CO.BO 2 ripercorre la sua carriera professionale dalla formazione accademica di educatrice professionale	formazione universitaria e esperienza professionale	educationa and professional background	
12	Coord.BO 2 sottolinea entusiasmo e voglia di lavorare -	modalità approccio al lavoro	motivazione	
13	Racconta primo impiego di educatrice scolastica con handicap	esperienza di educagtrice	professional background	
14	Racconta dei proseguimento degli studi	formazione universitaria		
15	Coord.bo 2 racconta inizi del lavoro in cooperativa	esperienza lavoro pregressa in priv. Sociale		
16	Coord.BO 2 esprime come coord.ped sia lavoro in continuità con esperienze precedenti			
17				
18	Coord.BO 3 racconta il suo percorso formativo educatore sociale e culturale			
19	E inizio di carriera			
20	Sottolinea la contemporaneità di 2 lavori: pedagogista e educatrice in asilo nido			
21	Esprime il coord.ped. come obiettivo professionale			
22	Coord.Bo 4			

La terza ed ultima fase di codifica è la codifica teorica. Charmaz la definisce “un sofisticato livello di codifica che segue i codici che hai selezionato durante la codifica focalizzata” (Charmaz, 2006, pag.63). Obiettivo di questa terza fase di codifica è l'individuazione della *core category*, ossia il concetto chiave, la categoria centrale ed essenziale che organizza l'insieme delle categorie (Tarozzi, 2008). Secondo Strauss e Corbin (1990) la *core category* identifica e rappresenta il processo sociale di base che sintetizza il concetto sociale, comportamentale, psicologico e sociologico con cui gli attori agiscono in un contesto in riferimento ad un tema.

Come dicevamo, è in questa fase che il ricercatore organizza i suoi dati al massimo livello di astrazione concettuale. Dopo aver, infatti, identificato le categorie, le loro proprietà e le prime relazioni, comincia a dare forma alla teoria individuando gerarchie analitiche tra le categorie stesse e propone inferenze anticipate il cui radicamento nei dati deve essere verificato.

In primo luogo il ricercatore mette a punto le categorie, ragionando analiticamente su di esse, ma senza perdere di vista i dati. Questo è il momento per collegare le categorie fra di loro, evidenziando relazioni e gerarchie. Grazie a questa crescente interpretazione integrata, sono riuscite a far emergere alcune *core category*, che radicate sui dati, saranno l'elemento in grado di spiegare l'insieme dei dati e delle categorie emerse.

E99					
compiti					
A	B	C	D	E	F
1					
2	code n.	INITIAL CODING	FOCUS CODING	THEORETICAL CODING	DIMENSIONE
3	59	Esprime evoluzione nel affrontare i colloqui con genitori			
4	60	Coord.+ins.+genitore migliore soluzione	modalità di colloqui con genitori	relazione con genitori	pedagogico
5	61	Espone caso di genitore richiede colloqui con ped,	esperienza pratica esposta	relazione con genitori	pedagogico
6	62	presentazione temi delicati:	colloquio con genitor	relazione con genitori	pedagogico
7	63	es.1 non condividere con insegnanti	modalità di colloqui con genitori	relazione con genitori	pedagogico
8	64	Es.2 invio dopo osservazione	utilizzo strumento osservazione	relazione con genitori	pedagogico
9	65	Denuncia tendenza bimbo in difficoltà = patologia			
10	66	Fornisce lettura ragioni di tendenza iperosservazione	tendenza a utilizzo eccessivo di strumento	osservazione	pedagogico
11	67	fatica		osservazione	pedagogico
12	68	osservazioni lavoro impegnativo per coord. Ped.	tempo	osservazione	pedagogico
13	69	Esprime obiettivo osservazioni bimbo in difficoltà = richiesta di aiuto		osservazione	pedagogico
14	70	Es.3 supporto ai bimbi con disabilità ed elenca attività e compiti specifiche:	esperienza - es. 3: gestione handicap		
15	71	- supporto PEI	strumento	strumento ped.	
16	72	- supporto a gruppi operativi	modalità gruppo lavoro	strumento ped.	
17	73	- supporto a elaborazione strategie sostegno		strumento ped.	
18	74	- didattica (poco)		strumento ped.	
19	75	- programmazione (poco)		strumento ped.	
20	76	eplicita strategia dei progetti cittadini per lavorare su didattica e programmazione	ob. Indiretti didattica e programmazione	mandato / funzioni e compiti	organizzativo
21	77	Distingue cambiamenti di contesto (nuovo ds) e cambiamenti organizzativi		contesto	
22	78	Ricostruisce esordi della sperimentazione con finanziamento regionale	contesto storico	contesto	
23	79	+ ore (80)	monte ore	tempi di lavoro	organizzativo
24	80	+ scuole aderenti (8-9 ora 27!)	n. scuole aderenti	contesto scolastico	
25	81	sottolinea come monte orario iniziale fosse giusto per conoscere bene la scuola	monte ore iniziale	tempi di lavoro	organizzativo
		ricorda necessità di aumento coord. Per coprire più			

Come ultima attività, ho colorato le macrocategorie per suddividere le categorie concettuali individuate e per verificare se potessero essere ascrivibili alle dimensioni inizialmente individuate di qualità e sulla base delle quali ho costruito traccia delle interviste: la dimensione organizzativa, la dimensione funzionale, la dimensione pedagogica.

Sulla base di questo lavoro di codifica, e in particolare dell'individuazione di categorie fondamentali nell'ultima fase, ho organizzato la costruzione dei risultati della ricerca e la loro presentazione. La scelta di utilizzare le categorie individuate mi ha permesso di comparare i dati emersi nei due diversi casi studio e ricostruire i modelli organizzativi-funzionali sottolineandone le differenze e le somiglianze. Questo lavoro è stato possibile attraverso l'utilizzo e la riorganizzazione dei memos sviluppati durante le diverse fasi di codifica effettuate e esplicitate in questo capitolo.

Capitolo 5 I CASI STUDIO TRA STRATEGIA E CONTESTO

Facendo propria l'idea che la metodologia e le strategie di ricerca rispondano a concetti differenti e quindi si possa parlare di strategie di ricerca all'interno della metodologia (Mortari, 2007; Redding-Jones, 2013; Pastori, 2017), questo capitolo intende fornire indicazioni sull'utilizzo del caso studio come strategia e ricostruire il contesto dei 2 casi studio presentati in questa ricerca.

Prima di procedere con la ricostruzione di contesto è infatti necessario fornire un breve quadro teorico sulla strategia di ricerca scelta: lo studio di caso. In linea con la *grounded theory* adatta a esaminare nuove aree di studio e ricerca, il caso studio ben si dispone indagare non solo temi già esplorati (Merriam, 2001) ma anche temi non ancora esplorati, come le esperienze di coordinamento pedagogico nella scuola dell'infanzia statale sembrano essere.

È, inoltre, necessario fornire un quadro chiaro ed esaustivo del contesto e dell'organizzazione scolastica dei due casi studio oggetto della mia ricerca volendo effettuare nel capitolo successivo l'analisi delle interviste. Infatti, come ho già avuto modo di evidenziare, il contesto determina non solo la scelta dei soggetti da intervistare ma anche l'analisi e la lettura di come le funzioni di coordinamento siano state distribuite nell'organizzazione scolastica analizzata.

La seconda parte di questo capitolo è, quindi, dedicata alla ricostruzione dei contesti istituzionali e organizzativi dei casi studio oggetto della nostra analisi. Per ricostruire il quadro, come prominenti autori suggeriscono, mi sono avvalsa di molteplici fonti di informazione (Yin 2003; Creswell, 2007) quali la documentazione istituzionale emanata ai differenti livelli istituzionali (regionale, provinciale, comunale e scolastico) quali leggi, regolamenti, determinazioni dirigenziali, accordi di rete, verbali di riunioni, tutti documenti utili per poter comprendere bene non solo le deleghe e funzioni attribuite ai coordinatori ma anche quale investimento politico e finanziario è stato fatto per supportare l'inserimento delle funzioni di coordinamento all'interno della scuola dell'infanzia statale.

5.1 Il caso studio come strategia di ricerca

Se la *Grounded Theory* è una metodologia di analisi dei dati che consiste in una serie di procedure specifiche e ben definite atte a far emergere la teoria dai dati, muovendo quindi dalla descrizione ai dati stessi, il caso studio costituisce quella strategia di ricerca che fornisce un ambiente limitato e circoscritto in cui trovare i dati da interpretare successivamente. Come Yin sostiene, infatti, quello che distingue il caso studio da studi d'esperimento è il fatto che il caso studio è indagato in un contesto, cioè esaminato nel mondo reale (*real world setting*, Yin, 2014 pag.16).

La ricerca attraverso i casi studio ha una lunga tradizione in molte discipline delle scienze sociali come l'antropologia, la storia, la psicologia, la giurisprudenza, la medicina, le scienze politiche e la gestione d'impresa (Bassegy, 1999; Locke, 2001). Primi esempi dell'utilizzo di studi di caso sono spesso citati i lavori condotti nella scuola di Sociologia di Chicago tra gli anni '20 e '50. Una nuova generazione di ricercatori di studi di caso emersero con l'arrivo della *Grounded Theory*, di cui abbiamo parlato ampiamente nel capitolo precedente, quindi negli anni '70. Il continuo uso dello studio di caso per comprendere le complessità delle istituzioni, delle pratiche, dei processi ha dimostrato l'utilità dello studio di caso per esaminare temi complessi e provare meccanismi che possono essere applicati nelle diverse discipline. Proprio negli anni '70 le scienze dell'educazione hanno fatto proprio lo studio di caso come modo, nello specifico, per valutare l'ideazione dei curricula e l'innovazione delle politiche e pratiche educative (Merriam, 2009; Simons, 2009; Stake, 1995). In particolare, gli sviluppi dello studio di caso in educazione si concentrano sulla necessità di determinare l'impatto dei programmi educativi e di fornire un'evidenza rilevante per decisioni politiche e pratiche che supportino il cambiamento sociale ed educativo nel Regno Unito e negli Stati Uniti (Simons, 2009). Ma i maggiori contributi dalle scienze educative in questo campo vengono da Stake (1995, 2006) e Merriam (1998, 2009). Stake, uno psicologo dell'educazione con un interesse nello sviluppare la valutazione di programmi, ha applicato un orientamento costruttivista allo studio di caso. Questo ha portato a dare maggior enfasi all'analisi induttiva e olistica presente nella descrizione del caso. In maniera analoga Merriam (1998, 2009) ha usato lo studio di caso per esplorare e valutare i programmi educativi. L'approccio utilizzato dalla studiosa che si pone nella tradizione costruttivista, enfatizza la definizione e comprensione del caso attraverso i prodotti stessi dell'indagine. Merriam

(2009) descrive, inoltre, lo studio di caso attraverso le sue caratteristiche: particolare, descrittivo ed euristico, che sottolinea la natura qualitativa, in quanto si concentra su un oggetto specifico e ha motivazione nel comprendere e descrivere quanto emerge.

La letteratura fornisce diverse definizioni e descrizioni del caso studio che viene presentato sia come metodologia (Creswell, 2007), sia come metodo di ricerca (Yin, 2014), sia come approccio di ricerca (Simons, 2009) ed infine come strategia di ricerca (Bassey, 1999; Mortari, 2007). La confusione in merito ai casi studio come metodologia o metodo deriva dalla terminologia usata nelle discussioni sui casi studio.

Il caso studio, secondo Stake, non è una metodologia di ricerca ma la scelta dell'oggetto da studiare (Stake, 1994, pag.236) in un sistema circoscritto (*bounded system*, Merriam 2001, pag.19). Come Post e Andrews rilevano (1992) l'oggetto che può essere studiato è vario: può essere costituito da un singolo individuo, da un gruppo, da un'organizzazione, da un'attività.

Mortari individua nella concretezza e nella contestualità le caratteristiche dello studio di caso; "la concretezza, poiché si ragiona su reali esperienze di vita, e la contestualità, poiché la conoscenza elaborata è strettamente correlata al contesto" (Mortari, 2007, pag.204). Analogamente Pastori, come caratteristiche dello studio di caso, pone al centro da una parte la scelta di non astrarre il soggetto dal suo contesto di appartenenza (contestualità), dall'altra "il preferire la profondità all'estensione (Lipset, Trow, Coleman, 1956), restringendo il campo d'analisi ma studiandolo in tutta la sua multi sfaccettata complessità" (Pastori, 2017, pag. 372). Come lo stesso Stake afferma infatti "il caso è un sistema integrato. Le parti non devono lavorare bene, gli scopi possono essere irrazionali ma è un sistema" (Stake, 1994, pag.2)

Gli studiosi nel tempo hanno definito diverse tipologie di studio di caso che, in particolare, fanno riferimento all'intento dell'analisi di caso. Stake (1994, pag.3,) per primo individuò tre tipologie: 1) lo studio di caso intrinseco (*intrinsic case study*) in cui il fenomeno oggetto di studio è preso in considerazione nella sua straordinarietà e unicità; 2) lo studio di caso strumentale (*instrumental case study*) in cui l'oggetto di studio può consentire generalizzazioni ad altri istituzioni di cui è rappresentativo e quindi possa far luce su alcune questioni o per definire una teoria ritenuta incompleta (Mortari, 2007, pag.205). Affianco a questi Stake individua la possibilità di *collective case study*, determinata dalla necessità/opportunità di studiare una serie di casi studio, simili o meno, contemporaneamente. Nel suo ultimo testo, Stake (2005) si focalizza inoltre, sullo studio

di caso multiplo (*multiple case study*) in cui i casi singoli hanno significato in relazione agli altri casi; il singolo caso è quindi di interesse perché appartiene a una particolare raccolta di casi in cui i singoli casi condividono caratteristiche o condizioni comuni (Stake, 2006, pag.4). Yin (2003) suggerisce che gli studi di caso multipli usino la logica della replicazione, nei quali il ricercatore riproduce le procedure in ogni singolo caso. Mortari invece sottolinea come “l’obiettivo – dei *collective case study* sia – quello di raccogliere dati a partire dai quali elaborare una teoria che, senza pretendere un valore generale, abbia tuttavia una valenza esemplare rispetto a certe tipologie di fenomeni” (Mortari, 2011, pag.206).

Negli stessi anni Yin (1994, 2003, 2014) fa proprio il paradigma post-positivistico definendo il suo approccio allo studio di caso come una “prospettiva realistica” (YIN 2014, pag.14) e si concentra sul mantenere l’obiettività nel processo metodologico del disegno di ricerca. Yin individua tre tipologie secondo le finalità che i casi studio perseguono: descrittiva (*descriptive*), esplicativa (*explanatory*) ed esplorativa (*exploratory*). In particolare:

- i casi descrittivi sono “analisi descrittive e interpretative di eventi educativi, progetti, istituzioni, sistemi di cui sono indagati in profondità diversi aspetti e temi” (Pastori, 2017, pag.373);
- i casi esplicativi intendono contribuire allo sviluppo di teorie o alla validazione delle stesse fornendo materiale interessante dal punto di vista teorico;
- i casi esplorativi, invece, il caso è rappresentativo di una classe di studio il cui approfondimento può contribuire a delineare una teoria.

Successivamente Bassey (1999), dopo aver ricostruito l’interpretazione che molti studiosi hanno dato prima di lui allo studio di caso, distingue diverse tipologie di studi di caso in educazione come lo *story-telling*, *picture-drawing* che corrispondono alle finalità degli studi di caso intrinseco e descrittivo, rispettivamente individuati da Stake e Yin; *theory-testing* equivalente ai casi esplicativi, e i studio di caso *theoryseeking* corrispondenti ai casi esplorativi. In ultimo Bassey ritiene necessario distinguere gli studi di caso valutativi (*evaluative case study*) volti a “valutare la validità e l’efficacia di un progetto, un sistema, di un programma di cui si voglia esaminare la corrispondenza rispetto agli obiettivi” (Pastori, 2017, pag.374).

Infine, Merriam (1999) propone un’ulteriore distinzione e differenzia i casi in: descrittivi, interpretativi e valutativi. Gli studio di caso descrittivi sono guidati dall’intento di fornire

una descrizione dettagliata del fenomeno, senza voler fornire anche una elaborazione interpretativa dei dati. I casi studio interpretativi forniscono un'interpretazione dei dati raccolti per poter elaborare una possibile teoria; ed in ultimo gli studi di caso valutativi, a differenza di come li concepisce Bassey, producono valutazioni sul fenomeno oggetto di studio.

Per ottenere gli intenti che il ricercatore cerca, è importante il tipo di analisi dei dati. L'analisi dei dati, momento fondante delle ricerche e dello studio di caso, può definirsi *holistic*, comprendente il caso intero o *embedded* cioè di un aspetto specifico del caso (YIN, 2003). Attraverso la raccolta dati, emerge una descrizione dettagliata del caso (Stake, 1995) come la storia del caso, la cronologia degli eventi o l'esecuzione delle attività del caso giorno per giorno. Dopo la descrizione, di solito derivante da dati non contestabili (Stake, 1995), il ricercatore può focalizzarsi su pochi temi chiave (*analysis of themes*, Creswell, 2007), per comprendere la complessità del caso e non per poter generalizzare. Nel caso di studi di caso multiplo, come questa ricerca, una modalità tipica è fornire prima una descrizione dettagliata di ciascun caso e i temi posti dallo studio di caso (*whitin-case analysis*) seguiti poi da una analisi tematica tra casi (*cross-case analysis*) (Creswell, 2007), attivando così una procedura di analisi comparativa.

Facendo riferimento proprio alle tipologie di studio di caso individuate posso identificare gli casi studio analizzati in questa ricerca come studi di caso intrinseci o descrittivi. Infatti, i casi studio scelti forniscono analisi descrittive e interpretative delle istituzioni e dei sistemi organizzativi scolastici di cui sono indagati in profondità alcuni temi, nel modo più completo possibile e il cui "resoconto" (*report*) intende essere illustrativo di modelli con l'intento di essere di interesse per un pubblico specifico quali le istituzioni scolastiche e i suoi dirigenti. Il resoconto determinato dall'analisi dei dati, portata avanti con la *grounded theory* e l'analisi tematica sarà quindi di tipo descrittivo rispetto a tutti i dati raccolti ed organizzati secondo categorie tematiche risultate significative per gli attori e i temi emersi (Cross case analysis).

Come lo stesso Stake afferma riguardo al riconoscere il proprio studio di caso nelle categorie individuate, "spesso non possiamo decidere" in quale categoria farlo cadere (Stake, 1995).

Quello che ho cercato di fare in questa ricerca con la scelta della strategia dello studio di caso è catturare l'esperienza dell'attività. Come sostiene Stake (2005, pag 3), posso non

essere stata in grado di delineare dove i casi finiscono e dove comincia il suo ambiente, “ma essere confini, contesti e esperienza sono concetti utili per specificare il caso (Stake, 1988; 2005, pag.3). Nostro compito nello studiare un caso è quello di esaminare attentamente il suo funzionamento e le attività ma soprattutto “capire il caso” (Stake, 1995, 2006) e comprendere cosa il caso ci insegna (Stake, 2005 pag.443) o “la lezione da imparare” (Guba e Lincoln, 1985) da esso.

Facendo seguito a quanto illustrato fino ad ora è necessario sottolineare che la scelta della strategia del caso studio sia stata data dall’importanza che attribuisco al contesto dell’esperienze oggetto del mio studio; come afferma Stake infatti, “alcuni contesti devono essere riconosciuti necessari per comprendere perché il caso opera in quel modo” pag.12. Dunque il nostro obbligo è comprendere il caso oggetto della nostra analisi e non lo studio per capire altri studi. I casi presentati sono stati scelti per la loro unicità e comprendere gli elementi che contraddistinguono questa unicità è fondamentale per verificarne la possibile modellizzazione e replicabilità in analoghi contesti. I casi identificati non solo necessitano di essere descritti per essere conosciuti ma anche sviluppati nelle loro peculiarità.

In ultimo la strategia del caso studio è una strategia di ricerca ampiamente utilizzata nelle discipline che interessano questo studio l’educazione e il management.

5.2 Il coordinamento pedagogico nelle scuole dell’infanzia statali nella Regione Emilia Romagna – i contesti dei casi studio

5.2.1 La sperimentazione a Bologna: il primo studio di caso

L’introduzione del coordinamento pedagogico nelle scuole dell’infanzia statale è stata fortemente voluta, inizialmente in forma sperimentale, dalla Regione Emilia Romagna che, come abbiamo già visto, in 40 anni di storia dei servizi educativi e di cura per l’infanzia ha sviluppato la figura professionale del coordinatore pedagogico, portandolo ad essere sempre più, nel tempo, elemento di qualità dei servizi. In questi anni la Regione ha lavorato inoltre per uniformare i servizi offerti sul proprio territorio, in un’ottica, come dicevamo, di qualità e di equità.

La Regione, infatti, visto il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 sulle autonomie delle istituzioni scolastiche, nella L.R. 30 giugno 2003 n. 12 (nota come legge Bastico), in particolare

all'art.19 comma 2, ha previsto, e tuttora prevede, il sostegno a progetti di continuità educativa e di raccordo fra i servizi educativi e la scuola dell'infanzia realizzati dai soggetti gestori; inoltre ha stabilito il sostegno a forme di inserimento di figure di coordinamento pedagogico sempre nel rispetto dell'autonomia delle Istituzioni Scolastiche, la Regione e gli Enti Locali.

Il sostegno non è solo dichiarato, ma vengono stanziati fondi specifici rinnovati poi sulla base della programmazione triennale.

Le amministrazioni che hanno aderito a questo progetto di inserimento di figure di coordinamento pedagogico nelle scuole dell'infanzia statali sono: Bologna, Reggio Emilia, Modena, Piacenza, Faenza, Copparo e Tresigallo nella Provincia di Ferrara e Parma; in ogni amministrazione, sono state stabilite, in accordo con i soggetti istituzionali coinvolti, diverse modalità organizzative con cui implementare il coordinamento.

L'unica a perdurare e svilupparsi è stata la sperimentazione attuata a Bologna.

Il compito di questa ricerca è comprendere gli elementi del modello bolognese che l'hanno reso stabile e che possono essere replicati o meno in altre realtà; sarebbe di grande interesse anche indagare le ragioni del fallimento della sperimentazione nelle altre realtà regionali che non hanno proseguito.

Fin dall'anno scolastico 2005/2006, è stata avviata, nel Comune di Bologna, una sperimentazione relativa all'introduzione del coordinamento pedagogico nelle scuole dell'infanzia statali. Attualmente l'esperienza vede la presenza della figura del coordinatore pedagogico in 27 scuole dell'infanzia statali, organizzate in 18 Istituti Comprensivi (IC) su 22 presenti nel territorio bolognese.

Inizialmente questa presenza non era così diffusa fra gli IC della città di Bologna e, per svilupparsi fino a comprendere la quasi totalità delle scuole dell'infanzia, il percorso, determinato da una forte convinzione politica e amministrativa della città, ha visto molti soggetti istituzionali coinvolti.

La sperimentazione ha dunque avuto inizio solo dopo un lungo lavoro di preparazione e di concertazione durato più di un anno. Infatti le istituzioni interessate sono state le scuole, la Regione, la Provincia e il Comune di Bologna; in un secondo momento una Cooperativa è stata coinvolta nel percorso attuativo.

È interessante ricordare, in proposito, che già negli anni '90 si era tentato di istituire un coordinamento delle scuole dell'infanzia statali. Questo era "in capo a un Direttore Didattico che gestiva la formazione con i fondi provinciali 0-6 e raccordava procedure e

attività (iscrizioni, percorsi e progetti di continuità, formazione congiunta) e infine gestiva il coordinamento con incontri periodici tra tutti i docenti delle scuole statali o tra i referenti di queste.” (Serra, 2012). Però con le nuove competenze richieste e attribuzioni ai dirigenti e alle scuole avanzate dall’introduzione dell’autonomia questo ruolo andò affievolendosi. Negli anni successivi vi sono stati altri percorsi che hanno iniziato a strutturare e consolidare accordi e procedure e anche a costituire modelli pedagogici educativi condivisi tra le scuole comunali e statali, come, ad esempio, le commissioni di continuità di quartiere e le procedure unificate per le iscrizioni.

È stato in questo scenario, caratterizzato da una tradizione di condivisione e da una volontà politica di miglioramento dei servizi per equità su tutto il territorio cittadino che il Comune di Bologna ha espresso interesse per la sperimentazione.

È stata la Provincia di Bologna prima, e attualmente lo è la città Metropolitana, destinataria dei fondi regionali per il progetto di inserimento del Coordinamento pedagogico presso le scuole dell’infanzia statali ubicate nel Comune di Bologna, come ente intermedio e con deleghe specifiche nel campo della formazione e istruzione.

A sua volta, la Città Metropolitana, prima di erogare i fondi dietro presentazione di progettazione specifica, deve approvare, con Determinazione Dirigenziale, il “Programma provinciale per gli interventi di qualificazione delle scuole dell’infanzia del sistema nazionale d’istruzione e degli enti locali, nonché per le azioni di miglioramento della proposta educativa e del relativo contesto e per gli interventi di rilevanza regionale (L.R.26/2001 e L.R.12/2003) – progetti 3/5 anni.” Come ente erogatore dei fondi la Città Metropolitana è stata anche coinvolta, insieme con le altre istituzioni coinvolte nel progetto come la Regione, il Comune di Bologna, alcuni DS e l’Ufficio Scolastico Regionale, nel Nucleo di Valutazione allargato di monitoraggio della sperimentazione del Coordinamento pedagogico.

Al contempo le istituzioni scolastiche, per poter aderire congiuntamente al progetto, si attivano per un Accordo di rete di durata triennale, , previa consultazione con i Collegi dei docenti delle scuole dell’infanzia interessate alla Rete. Fra le scuole viene scelto il Dirigente della Scuola capofila come referente dell’andamento del progetto. L’accordo ha come oggetto la stipula del Protocollo di intesa tra le Istituzioni scolastiche firmatarie della rete e il Comune di Bologna; lo sviluppo e l’articolazione del progetto di coordinamento pedagogico; le modalità di verifica e valutazione del progetto.

Le adesioni alla sperimentazione da parte delle istituzioni scolastiche inizialmente, nel 2007 erano solo 7, con 9 scuole e 21 sezioni e sono giunte nell'anno scolastico 2017-2018 a 18 Istituti Comprensivi con 27 scuole e 75 sezioni. Questo incremento porterà a una modifica organizzativa dal progetto iniziale.

Infatti, il Comune di Bologna, nel 2007 nell'Accordo con le IS per lo sviluppo e l'articolazione del progetto di coordinatore pedagogico presso le scuole dell'infanzia statale, prevedeva che, assumendosi il ruolo di gestore, deve individuare - d'intesa con i tre Dirigenti Scolastici individuati dalla rete delle scuole - le figure incaricate del servizio di coordinamento pedagogico presso le scuole d'infanzia statali cittadine, in seguito a valutazione di curricula, titoli e colloquio attitudinale. Inoltre, sempre il Comune doveva firmare i contratti d'opera con i pedagogisti incaricati e gestire i contratti stessi; infine doveva promuovere e coordinare, quale coordinatore pedagogico nelle scuole dell'infanzia statali, attività di formazione a favore del personale incaricato.

Le IS, d'altro lato, si impegnavano a garantire la presenza di tre DS per la selezione dei due pedagogisti, predisporre un progetto di utilizzo delle risorse professionali impiegate, rendicontare l'impegno effettivo e documentare le attività di progetto realizzate.

Con l'aumento delle IS coinvolte è stato però necessario implementare il numero delle coordinatrici coinvolte, che sono passate così da due a cinque. Purtroppo, per i vincoli finanziari, dettati dall'amministrazione centrale, il Comune non ha potuto dar seguito alla selezione e ai contratti di prestazione d'opera (consulenza). Si è quindi trovato costretto a coinvolgere nel progetto, tramite appalto, anche una cooperativa sociale che potesse farsi carico dell'impegno delle coordinatrici.

L'appalto comprendeva anche la gestione di servizi educativo assistenziale per l'integrazione scolastica degli alunni disabili.

Con l'aumento del numero delle scuole coinvolte e delle coordinatrici impiegate, il Comune, data l'esperienza nelle scuole comunali dell'infanzia, ha ritenuto necessario introdurre la figura del coordinatore Senior, definito Responsabile Territoriale dei progetti di qualificazione e dell'offerta formativa e del sistema integrato di interventi finalizzati alla promozione del servizio di consulenza psicopedagogica e didattica nell'ambito delle scuole dell'infanzia statali. Le sue funzioni, riconosciute dal progetto redatto per l'anno scolastico in corso 2018-2019, sono "di staff a supporto della rete formata dai dirigenti scolastici con funzioni di sostegno ai consulenti pedagogici delle scuole dell'infanzia statali, di

organizzazione del servizio e di formazione/accompagnamento di nuovi coordinatori junior.

Infine, ultimo e doveroso passo perché il progetto si attui, le coordinatrici firmano un contratto con ciascun Istituto Comprensivo in cui saranno impegnate. Il monte ore previsto, che precedentemente era di 40 e poi 50 ore, nell'ultimo progetto è di 60 ore complessive per ciascun plesso.

Le attuali coordinatrici sono impegnate ciascuna da un minimo di 5 a un massimo di 7 plessi e lavorano su un massimo di 18 sezioni.

Tale incarico comporta, tra le seguenti prestazioni, quelle concordate con la/il D.S inizialmente e, successivamente, altre in base ai bisogni e alle necessità che andranno emergendo. Prioritarie e necessarie sono considerate:

- la partecipazione ad incontri di programmazione, intersezione, nonché agli incontri specifici inerenti l'integrazione dei bambini disabili certificati;
- il supporto alle insegnanti per la progettazione e documentazione delle attività educative e didattiche garantendo e curando il raccordo tra le scuole dell'Istituto, nel caso di più Scuole dell'Infanzia afferenti allo stesso Istituto;
- il supporto e consulenza psicopedagogica e didattica agli insegnanti nei rapporti con i bambini e genitori, su specifica richiesta partecipazione ad assemblee e/o colloqui;
- le attività di osservazione delle relazioni e delle problematiche di sviluppo dei bambini;
- l'attuazione di incontri periodici con il/la Dirigente Scolastico/a;
- il coordinamento dei progetti cittadini di arricchimento dell'offerta formativa;
- la presentazione al Dirigente Scolastico e alla Referente cittadina di un report trimestrale degli impegni svolti.

Ogni anno ogni DS conferma l'adesione al progetto e può rivedere i compiti attribuiti al coordinatore, elemento che fa emergere una grande flessibilità nell'interpretazione del ruolo.

5.2.2 Il caso di Vignola: una Direzione Didattica illuminata

Il caso studio di Vignola concerne la Direzione Didattica di Vignola comprendente 7 scuole dell'infanzia e 4 scuole primarie di primo grado. E' interessante sottolineare come la forma

organizzativa scolastica della Direzione Didattica (DD) sia stata nel tempo sostituita dalla forma dell'Istituto Comprensivo introdotto nell' anno 1994 (11 gennaio) con legge n.97

A differenza degli Istituti Comprensivi che comprendono scuole dell'infanzia e la scuola primaria di primo e secondo grado, la Direzione Didattica è costituita dall'insieme delle sedi scolastiche che comprendono sia la scuola dell'infanzia che la primaria di uno stesso territorio. Non comprendono le secondarie di primo grado, ovvero le scuole medie.

Nella specificità di questo tipo di organizzazione scolastica dedicata all'infanzia, il Regolamento del Circolo Didattico all'art. 30, riguardo le attribuzioni del Dirigente Scolastico, riconosce al Dirigente Scolastico, nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative, ai sensi del comma 83 art.1 Legge 107/2015, la possibilità di individuare, nell'ambito dell'organico dell'autonomia, fino al 10% di docenti che lo coadiuvano; "pertanto il Dirigente Scolastico individua, d'intesa con il Collegio dei Docenti, i docenti coordinatori di plesso e scuola dell'infanzia che svolgono la funzione di staff didattico-organizzativo, nei confronti delle scuole di riferimento e, su delega del Dirigente Scolastico, presiedono i Consigli di Interclasse/Intersezione" (art.30 com.4 Regolamento generale della Direzione Didattica di Vignola).

Secondo l'organigramma, inoltre, lo staff organizzativo e lo staff pedagogico riuniti in forma congiunta, svolgono la funzione di staff generale della Direzione Didattica, funzionando da promotori delle attività didattico-organizzative.

Come si evince dall'organigramma dell'a.s.2017/2018, il DS ha scelto di nominare come collaboratori, solo due figure, un Insegnante Vicario e un Coordinatore dell'Infanzia.

Il coordinatore dell'Infanzia previsto è quindi una figura di secondo livello; infatti la scuola ha al suo interno 7 scuole dell'infanzia, ciascuna delle quali con un proprio coordinatore di plesso. Il DS ha riconosciuto la necessità di avere una "funzione di coordinatrice generale" (DSV), a cui vengono conferiti i seguenti incarichi:

- sostituire il Dirigente Scolastico - in caso di sua assenza e di contemporanea assenza del Vicario- nelle sue funzioni di ordinaria amministrazione (con firma dei documenti);
- sostituire il Dirigente Scolastico -in caso di impedimento o di sovrapposizione di impegni- in attività riconducibili al coordinamento del POF (incarichi conferiti specificamente);

- collaborare con il Dirigente Scolastico nell'organizzazione e gestione delle attività di staff e organizzare le attività di continuità previste dal POF (in particolare Infanzia-Primaria) e di aggiornamento del personale docente;
- coordinare il Comitato Tecnico Scientifico.

A loro volta agli Insegnanti Coordinatori di Plesso sono assegnati compiti precisi come:

- il coordinamento didattico del plesso;
- coordinare le varie attività della scuola (orari laboratori, momenti comuni, impegni dei docenti; servizi operanti nel plesso; compilazione di documenti comuni);
- mantenere i contatti con la Segreteria e la Direzione (ricevere smistare documenti e informazioni);
- rappresentare il plesso per esaminare eventuali problemi da proporre al dirigente scolastico;
- custodire e conservare, mediante elenchi descrittivi sottoscritti, il materiale didattico tecnico-scientifico del plesso affidatogli dal Dirigente Scolastico;
- partecipare, unitamente ai collaboratori, agli incontri di Staff.

È bene sottolineare che queste funzioni non sono le previste *funzioni strumentali* previste per l'attuazione del Piano dell'Offerta Formativa (POF). Infatti, per la realizzazione delle finalità proprie della scuola in regime di autonomia, una delle risorse fondamentali è costituita dal patrimonio professionale dei docenti, da valorizzare per l'espletamento di specifiche funzioni obiettivo; per questo il Collegio dei docenti identifica nell'ambito del POF le funzioni strumentali, ne definisce le competenze e i criteri di attribuzione, il numero e i destinatari. Il Collegio dei Docenti della DD di Vignola, contesto della nostra ricerca, ha identificato, per l'anno scolastico 2017-18, fra le funzioni strumentali e attività connesse, il Coordinamento, attività integrazione nelle Scuole dell'Infanzia; tale funzione non si sovrappone con il coordinamento delle scuole dell'infanzia perché il docente preposto si occupa solamente di integrare gli interventi di integrazione, in particolare nella scuola dell'Infanzia, ed offre la propria collaborazione e consulenza per la stesura del PDF (piano Dinamico Funzionale) e del P.E.I. (Piano Educativo Individualizzato). A fianco al suo lavoro sono previsti altri tipi di coordinamento specifici come il Coordinamento interventi su bambini con DSA e il Coordinamento monitoraggio ed interventi su bambini stranieri.

Come individuato nell'organigramma della DD, si individuano, nella figura del Dirigente Scolastico e nel coordinatore della scuole dell'infanzia, le figure demandate alle funzioni di coordinamento pedagogico. Le due figure sono state intervistate e nel capitolo successivo analizzerò quanto emerge dalle loro interviste comprendendo i loro vissuti e l'interpretazione dei loro ruoli.

Capitolo 6 L'ANALISI DEI DATI EMPIRICI

Dopo aver introdotto la raccolta dei dati e la metodologia utilizzata per l'analisi degli stessi, il capitolo 6 è dedicato completamente all'analisi delle interviste, alla presentazione del lavoro svolto con il continuo ritorno ai dati, alla loro comparazione e di interpretazione elaborata attraverso la *grounded theory*.

La struttura del capitolo intende presentare, attraverso le parole delle coordinatrici pedagogiche e delle dirigenti scolastiche intervistate⁴⁰, la descrizione esplicitiva delle categorie sia prodotte attraverso l'attività di astrazione concettuale e teorica, sia afferenti alle diverse dimensioni significative per la qualità indicate nel par. 1.2.2, sia individuate nell'ultima fase dell'analisi descritta nel capitolo precedente. In particolare sono state messe in evidenza le categorie che definiscono e caratterizzano il coordinamento pedagogico nella letteratura nelle sue tre dimensioni organizzativo, professionale/funzionale e pedagogica.

6.1. La dimensione organizzativa

La definizione di governance di qualità come “collante che tiene insieme il sistema educativo per l'infanzia” (*Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving – Final Report*) comprende i temi di policy e amministrazione scolastica. Sulla base dell'analisi del quadro teorico esplicitato nel cap.1 par. 1.2 (infra pag. 8) essa può quindi essere declinata analizzando i modelli organizzativi implementati. Ho quindi individuato una dimensione organizzativa in cui ho raggruppato le seguenti categorie emerse: il mandato, i tempi di lavoro, la relazione con il dirigente scolastico/coordinatore, la relazione con colleghi/insegnanti, la relazione con gli altri servizi, l'autorevolezza e la leadership.

Fermerò l'attenzione sulle tematiche che mi sono parse, senza nulla togliere alle altre, più qualificanti.

6.1.1 Il mandato

Il mandato, o meglio l'incarico, è l'investitura con cui si è autorizzati ad agire per perseguire determinati fini. Contiene in sé l'esplicitazione della finalità del servizio che

⁴⁰ Dato che i coordinatori rispondenti alle interviste sono solo donne, da qui in poi utilizzerò solo il genere femminile

permette di significare la propria azione e di comprendere l'orizzonte di senso nel quale il progetto educativo è collocato (Regoliosi, 2002). È quindi elemento fondante per poter operare all'interno dei contesti, in questi casi scolastici. Solitamente l'incarico è dato con atti formali: ad esempio, nel caso di Vignola, esso è costituito dalla nomina del DS, mentre nel caso di Bologna invece è costituito dall'autorizzazione che il dirigente scolastico dà al coordinatore indicato dal comune di Bologna e che il coordinatore firma e si impegna a rispettare.

Mentre nel caso di Vignola l'incarico è dato a personale interno alla scuola che viene distaccato dall'insegnamento per affiancare il DS e coadiuvarlo in alcune funzioni specifiche e relative alla scuola dell'infanzia, nel caso di Bologna l'incarico è affidato a personale esterno alla scuola, con funzioni specifiche che vengono concordate con il/la DS anche in base ai bisogni e alle necessità che emergono nella scuola dell'infanzia di ogni IC.

Entrambi i casi prevedono e sono basati su rapporti di fiducia. In relazione al mandato sembrano emergere dunque due modelli: quello dell'incarico diretto e quello della consulenza. Nel modello costruito a Vignola, che possiamo definire *dell'incarico diretto* è proprio il rapporto di fiducia che porta alla nomina; come sottolinea la coordinatrice infatti

“rapporto fiduciario, questo, cioè il dirigente che senza approvazione di nessuno, in piena autonomia, chiede alle persone di sua fiducia, di ricoprire questi ruoli” (COOVI)

La designazione individuata dal DS necessita poi di una conferma da parte dei collegio docenti. Questa non solo rende partecipi tutti gli insegnanti delle scelte fatte dalla direzione, ma rafforza il mandato che la Direzione Didattica dà alla coordinatrice pedagogica.

Nel caso di Bologna il mandato è duplice: in primo luogo esso deriva dalla determina di affidamento che individua (in accordo con il Comune) le figure di coordinamento che, successivamente vengono assegnate all'Istituto Comprensivo e quindi incaricate dal DS.

Già si comprende come le diverse modalità di “selezione” (*scelta diretta e attribuzione*) e reclutamento caratterizzino la relazione fiduciaria sin dall'inizio sia rispetto al dirigente sia con i gruppi di lavoro.

Infatti anche nelle poche ricerche empiriche condotte sul coordinamento pedagogico, vista la diversità dei contesti, delle soluzioni organizzative, delle funzioni e dei rapporti contrattuali tra le problematiche del coordinare viene individuata la scarsa definizione del mandato (Maffeo, 2013). Come emerge nel caso studio di Bologna in cui

“devi declinare il tuo intervento tenendo conto di un insieme di variabili molteplici che sono il dirigente scolastico e come vede la situazione, il dirigente scolastico quali sono i compiti che secondo lui ti può delegare, quali sono i compiti che invece preferisce non delegare o non ama delegarti quello che dice esplicitamente e quello che dice che non dice, ma che è implicito in quello che ha detto il gruppo di lavoro ...”(COBOO)

Tale vissuto delle coordinatrici ha come contraltare la lettura delle dirigenti scolastiche che, come evidenziato dalle coordinatrici, in alcuni casi confermano la confusione iniziale nel comprendere la figura del coordinatore, in altri invece non rilevano la problematica.

Come dare un incarico a una figura che si fa fatica a comprendere, almeno inizialmente?
Come instaurare il rapporto di fiducia necessario per delegare attività?

Alle coordinatrici è chiaro però che il dirigente scolastico può scegliere quanto avvalersi di questo coordinamento pedagogico, quanto coinvolgerlo, quanto ad esso affidare e quanto delegare.

Le modalità di incarico implementate a Bologna sembrano far riferimento al modello della *consulenza socio-educativa*. La funzione di consulenza infatti, secondo Regoliosi, consiste nella instaurazione e “gestione di un rapporto tra due entità che decidono di interagire per analizzare e superare uno stato di bisogno dichiarato” (Cassani, 1987; Regoliosi, 2002, pag.55). Anche nella relazione di consulenza il rapporto di fiducia è elemento fondante affinché il committente possa affidare il proprio bisogno ad un consulente sicuro delle proprie competenze. Regoliosi sottolinea come il rapporto di consulenza sia un rapporto triangolare; il consulente, infatti, “si trova ad operare all’interno di una *situazione interattiva a tre*, tra un committente che normalmente sollecita l’intervento e un utente (gli operatori del servizio, la comunità locale, i giovani destinatari del progetto ecc) che spesso “lo subisce” (Regoliosi, 2002, pag.57).

Un esempio di ciò è fornito dalle parole di un DS che racconta come la coordinatrice abbia prestato consulenza ai genitori, quando si era presentata la necessità di indirizzarli verso un servizio per la prima infanzia, per degli accertamenti sul bambino: l’incontro con i genitori (utente) vedeva la presenza delle insegnanti (committenza) e del coordinatore (consulente).

È interessante notare come il modello di consulenza del caso studio di Bologna corrisponda al modello collaborativo individuato da Jaques (1947) e ripreso da Regoliosi. Tale modello si caratterizza per la collaborazione stretta tra cliente e consulente nelle diverse fasi di analisi, di attivazione delle risorse e di attuazione di soluzioni. In esso, il consulente si pone “come figura di specialista che anima dall’esterno” il contesto in cui

opera a differenza di quanto emerge nel modello dell'incarico diretto, in cui il coordinatore, rappresenta il DS che quindi si assume interamente (dall'interno) la responsabilità e funzioni.

6.1.2 Tempi di lavoro

Aspetto caratterizzante il caso di Bologna è il monte ore definito per l'espletamento delle funzioni di coordinamento attribuite al coordinatore pedagogico. Inizialmente erano previste 80 ore annue di intervento per ogni IC. Nonostante l'aumento delle adesioni alla sperimentazione a causa della diminuzione delle risorse le ore di impegno delle coordinatrici sono calate a 50 ore annue. Sia dalle parole delle coordinatrici che delle DS emerge la necessità di aumentare le ore dedicate annualmente alle attività tecnico-pedagogiche quali l'osservazione, la documentazione, gli incontri con le insegnanti e infine con i genitori. Il lavoro dei coordinatori infatti pare qualificarsi soprattutto nei termini di partecipazione e gestione di incontri di gruppo sia delle insegnanti con cui lavorano direttamente (maggioranza) e, ove possibile, del collegio docenti (pochi casi).

L'esiguo monte ore a disposizione non permette ai coordinatori di far fronte alle richieste di presenza delle insegnanti. Il senso di necessità e di frustrazione che ne consegue è un dato che, leggendo l'analisi delle interviste condotte da Gariboldi e Maffeo, sembrano essere un dato strutturale del lavoro del coordinatore pedagogico. Emerge chiaramente infatti la difficoltà quotidiana, anche nel caso di Bologna, nello svolgere in modo adeguato le funzioni tecnico pedagogiche di primo livello presso i servizi; mentre nel caso analizzato da Gariboldi-Maffeo, la mancanza era più centrata sulle funzioni gestionali-amministrativo da esperire, nel caso di Bologna essa è legata alla la forte limitazione di tempo data dal committente (Gariboldi, Maffeo, 2013).

Le stesse DS esprimono chiaramente come necessiterebbe un monte ore maggiore di lavoro della coordinatrice per poter lavorare meglio e non rinunciare anche alle ore di confronto fra DS e coordinatrice

“perché ad esempio quando devo relazionarmi io con il coordinatore pedagogico mi sento quasi in colpa perché dico “caspita ma la incontro o tolgo un'ora alle insegnanti? Magari questa volta ne faccio a meno!”

6.1.3 La relazione dirigente scolastico/coordinatore

A fondamento di entrambe le esperienze analizzate con i casi studio, risulta la relazione dirigente scolastico/coordinatore.

Come si è andato delineando, il rapporto DS e coordinatrice si basa essenzialmente su un rapporto di fiducia, non solido quando manca una conoscenza reciproca.

Il rapporto di fiducia è presupposto necessario per l'espletamento delle proprie funzioni "se un dirigente ha fiducia in te di riflesso viene presentata a un corpo docente come una collaboratrice della dirigente capisce poi è laddove questo è avvenuto giova nelle nostre funzioni.." (COBO4)

Se questo rapporto non sussiste, è necessario per il coordinatore "muoversi in punta di piedi"; egli deve sempre stare all'erta rispetto a come muoversi, a chi chiedere, attendere, essere comunque accondiscendente e, al tempo stesso, riuscire a restituire la propria visione, raggiungendo la complicità necessaria. Così facendo il DS comprende sempre di più il ruolo del coordinatore e lo coinvolge .

Una coordinatrice sottolinea l'evidenza delle relazioni con il dirigente in cui sono coinvolte anche le insegnanti e racconta come usi la strategia di rendersi credibile agli occhi delle insegnanti, e quindi autorevole, per raggiungere diversa autorevolezza anche agli occhi del DS. La fatica di questo lavoro di relazione "è una delle sfide di tutti i giorni".

Questo comporta una costante contrattazione della leadership educativa esercitata all'interno del gruppo di lavoro con gli insegnanti tra il DS e il coordinatore.

Certamente la non continuità della stessa coordinatrice presso gli stessi IC e i ristretti tempi di lavoro di cui abbiamo accennato precedentemente, non facilitano le relazioni e la costruzione di quel clima di fiducia e collaborazione reciproca per far fronte al quotidiano e ai bisogni emergenti all'interno della scuola. Una DS infatti afferma di aver rinunciato ad alcuni incontri

"perché' farne di più mi dispiaceva, dicevo "sta già arrivando alle 50 ore dopo non ne hanno più per i casi problematici!" (DSBO2)

E quindi i pochi incontri personali, in un caso previsti ed effettuati, di tre di un ora ciascuno con cadenza bimestrale non sono sufficienti per impostare una collaborazione con visioni condivise oltre le necessità contingenti. Una maggiore disponibilità di tempo faciliterebbe l'incontro fra i DS e le coordinatrici in modo strutturato e costruttivo.

La presenza del coordinatore pedagogico è infatti avvertita dai DS come elemento di riflessività per se stessi e il proprio lavoro di direzione e coordinamento, soprattutto se il DS stesso esprime una leadership condivisa. Un DS infatti afferma come la posizione di

estraneità della coordinatrice le faciliti il confronto e la composizione di una visione di insieme sia delle relazioni in atto che dell'organizzazione:

“avere un altro occhio esterno rispetto alla scuola ma comunque informato che può dirsi parallelo al mio di occhio, perché anche io sono un occhio esterno però vado presso la scuola dell'infanzia, conosco bene gli insegnanti, faccio riunioni con loro, coordinandomi con il coordinatore pedagogico riesco a mettere in comune le mie osservazioni, le mie riflessioni e a vedere cosa ne pensa un'altra persona diversa da me ma comunque in una situazione di estraneità analoga alla mia. Non è la stessa cosa parlare con il coordinatore pedagogico e parlare con la referente di plesso, anche se ho rapporti continui costanti con la referente di plesso, condividiamo più o meno la stessa visione della scuola, avere il raffronto del coordinatore mi aiuta soprattutto per quanto riguardano proprio le dinamiche relazioni, insegnanti, migliorie organizzative possibili, forse auspicabili ma non così condivise dalle docenti della scuola” (DSBO2).

6.1.4 La relazione insegnante/coordinatore

Il coordinatore pedagogico abbiamo più volte detto ha la competenza e la capacità di legare i contributi teorici all'esperienza e di leggere le implicazioni concettuali delle pratiche educative. Il suo lavoro è quindi di fondamentale sostegno alle insegnanti per tradurre il sapere teorico alla pratica quotidiana e per applicare ciò che hanno appreso anche durante la formazione costante nella pratica quotidiana.

Nonostante questo nel caso di Bologna, le insegnanti mostrano reazioni molto varie alla presenza delle coordinatrici. Come descrive COBO0 infatti non

“c'è unitarietà ad esempio, voglio dire nell'ambito dello stesso gruppo di lavoro, ci può essere una parte di insegnanti che vede con favore la possibilità di ricorrere al consiglio al supporto all'osservazione al confronto con una figura esterna come il pedagogo e si sente rassicurato. C'è la parte invece di insegnanti dello stesso gruppo che si può sentire inibita, e c'è la parte che invece si può sentire anche diciamo in contrasto perché' vede dal suo punto di vista viene lesa quella che è la libertà di insegnamento.”

Questo elementi di differenza sono attribuibili, a mio giudizio, al riconoscimento del ruolo dato dal DS delle diverse insegnanti e dalla resistenza al cambiamento (Lewin, Kübler-Ross) riscontrabile nei diversi ambienti di lavoro.

Perché come afferma una coordinatrice chiaramente le competenze e funzioni sono diverse e non concorrenti (ma affini) fra coordinatore e insegnanti, rendersi autorevoli non è quindi facile, soprattutto con le insegnanti più anziane. Come con i dirigenti il rapporto di fiducia va conquistato anche con le insegnanti, con cui però COBO5 cerca anche una complicità.

Certamente, come dichiara DSBO2, le insegnanti che provengono da esperienza di lavoro all'interno della scuola dell'infanzia comunale cercano e chiedono l'intervento e il confronto con il coordinatore pedagogico, confermando come le funzioni attribuite al coordinamento siano supportanti il lavoro quotidiano delle insegnanti.

La diffidenza riscontrata nell'esperienza dalle coordinatrici del caso studio di Bologna pare trovarsi anche nel contesto di Vignola da cui emerge che il ruolo del coordinatore è sì riconosciuto e condiviso dalla maggioranza ma

“magari non è sempre apprezzato perché il coordinatore è poco popolare, sia nel plesso che qua. Per forza. Perché per quanto...o meglio, è popolare per le persone che comprendono il ruolo e condividono lo spirito con cui si vuole cercare di gestire questo istituto. Si però non è condiviso da tutti, ti dico è poco popolare, c'è poco da fare”.

Emerge così come la diffidenza derivi dalle funzioni che il coordinatore espleta all'interno del gruppo di lavoro e come l'organizzazione data venga percepita e vissuta come gerarchica.

6.2 la dimensione professionale

La qualità strutturale include diverse caratteristiche che sottostanno alla qualità del sistema educativo e che contribuiscono allo sviluppo positivo del bambino. Fra queste caratteristiche evidenziate dallo studio soprannominato, la formazione dello staff, iniziale e continua, e il supporto agli insegnanti all'inizio della carriera sono i primi elementi messi in evidenza per sostenere un'esperienza positiva per lo sviluppo del bambino. La qualità strutturale sembra far così affidamento sulla professionalità del personale educativo e sul suo sviluppo. Ho quindi individuato nella dimensione professionale un elemento fondante a cui afferiscono più concetti emersi nelle interviste: la formazione iniziale, la procedura di reclutamento, l'accoglienza e formazione dei nuovi colleghi, il ruolo e i compiti affidati e infine la formazione professionale continua.

6.2.1 La formazione iniziale

Il titolo di studio posseduto dalle coordinatrici è, nella totalità di casi, una laurea di secondo livello ad indirizzo pedagogico. E' interessante notare come, prima di optare per la laurea in pedagogia, le coordinatrici più giovani avessero scelto percorsi di stampo più sociale; la laurea triennale conseguita infatti è in educatore professionale (COBO3),

educatore sociale e culturale (COBO4), animatore socio educativo (COBO1 e COBO5) ed infine educatore nei servizi per l'infanzia (COBO2). Le coordinatrici con maggiore esperienza (COBO0 e COVI) hanno entrambe conseguito la laurea in pedagogia, vecchio ordinamento.

Il fatto che tutte le coordinatrici siano in possesso della laurea di secondo livello è il risultato della L.1/2000 che indica come le figure professionali di coordinamento debbano essere dotate di laurea specifica ad indirizzo socio-pedagogico o socio-psicologico. Come Gariboldi, verrebbe da chiedersi se avere una formazione principalmente da pedagogisti connoti stili e modalità di interpretare e attuare il ruolo di coordinatore pedagogico (Gariboldi, 2013)

La formazione delle coordinatrici risulta, per gli intervistati, adeguata ad affrontare i compiti. DSBO2 e coordinatrice senior COBO0, interrogate se avessero appunti da fare alla formazione delle coordinatrici, hanno espresso entrambe giudizi per lo più positivi. In particolare DSBO2 ha sottolineato, come nonostante le coordinatrici con cui ha lavorato fossero state alle prime armi, non avesse notato

“un calo di professionalità; le ho sempre viste molto solide dal punto di vista delle competenze e le ho viste autorevoli in questo, cioè forti per le loro competenze, capaci anche di trasportarla nelle relazioni con le insegnanti e con i genitori” (DSBO2)

tanto da pensare che

“forse da un certo punto di vista sia più immediatamente spendibile la formazione universitaria come coordinatore pedagogico che come insegnante” (DSBO2).

La coordinatrice cittadina, invece, pur riconoscendo la formazione teorica di base delle coordinatrici pedagogiche, registra invece alcune lacune nelle competenze necessarie per affrontare il ruolo notando come, ad esempio, che esse talvolta ignorano

“come funziona un servizio statale poi men che meno non sa la differenza fra servizio statale, un servizio comunale, un servizio paritario, non sa la differenza fra un nido e una scuola dell'infanzia a livello di gestione a livello anche diciamo così di legislazione; spesso è carente sulla parte relativa alla psicologia dello sviluppo” (COBO0).

La formazione di base della coordinatrice di Vignola, di maggior esperienza, non è nemmeno terreno di discussione, infatti vincitrice di concorso nazionale per insegnanti della scuola dell'infanzia è docente di ruolo viene scelta dal Dirigente sia per le caratteristiche personali che per la sua formazione.

6.2.2 La procedura di selezione e reclutamento

Conseguentemente alla differenze di formalizzazione del mandato, anche le procedure di selezione delle coordinatrici differiscono nei due casi studio.

Nel caso di Vignola, la coordinatrice, insegnante di ruolo nella Direzione Didattica, viene scelta e nominata dal dirigente scolastico in un rapporto fiduciario

“cioè il dirigente che senza approvazione di nessuno, in piena autonomia, chiede alle persone di sua fiducia di ricoprire questi ruoli.”

Nel caso di Bologna invece, la coordinatrice cittadina, prima coordinatrice per il comune di Bologna nella sperimentazione e ora figura di secondo livello, è stata selezionata sulla base di un bando pubblico per titoli e colloquio nella cui commissione erano presenti anche alcuni Dirigenti Scolastici. Le coordinatrici, impiegate dalla Cooperativa sociale aggiudicataria dei fondi, sono state invece selezionate sulla base di un colloquio sostenuto sia con la referente della cooperativa, sia con la coordinatrice cittadina. Le prime, coinvolte nella sperimentazione, a loro volta hanno sostenuto un colloquio con una commissione che ha visto coinvolti anche alcuni Dirigenti Scolastici. Questi però non costituivano la dirigenza degli IC in cui sarebbero intervenute, e quindi non si può affermare che fosse stato costituito il rapporto di fiducia presente nel caso studio di Vignola.

La tipologia contrattuale con cui il rapporto di lavoro è formalizzato differisce nei due casi. Essendo la coordinatrice di Vignola insegnante di ruolo, non vi è bisogno di alcuna contrattualizzazione, mentre, nel caso di Bologna, le coordinatrici vengono contrattualizzate con contratti di tipo collaborazione o libero professionali. Questo tipo di contratti, tipicamente indici di precarietà lavorativa, hanno un duplice effetto: portare all’impegno lavorativo anche su altri ruoli per poter “sbarcare il lunario” e creare una disparità di relazione con gli interlocutori dei contesti lavorativi in cui si viene inserite.

6.2.3 Ruolo e compiti

Come emerge dalla letteratura sul coordinamento pedagogico, il ruolo e i compiti del coordinatore sono gli elementi identificativi ed identitari di questa figura. Nella descrizione dei casi studio, sulla base di dati documentali, abbiamo già fornito una definizione dei compiti affidati alle coordinatrici pedagogiche. Riportiamo qui quanto emerge dalle parole dei dirigenti scolastici e delle coordinatrici stesse in merito al ruolo che si trovano rispettivamente a rispondere e ad espletare.

Come ha sottolineato Maffeo, “la definizione del ruolo di coordinatore è un bisogno molto sentito dalla categoria e ... si tratta di lavoro complesso condizionato da numerose

variabili” (Maffeo, 20013). Fra queste possono essere prese in considerazione, secondo Maffeo, una pluralità di situazioni declinabili, per i nostri casi, in relazione all’incarico assegnato, al coordinamento diretto o indiretto dell’ente e allo svolgimento di attività prettamente tecnico pedagogiche e/o gestionali.

In base a quanto sottolineato fino ad ora e alle situazioni evidenziate poc’anzi, possiamo pensare di aggiungere ai profili professionali individuati da Maffeo, con certezza affermare che il ruolo ascrivibile alla coordinatrice del caso studio di Bologna, è simile al coordinatore di scuole di ente gestore pubblico nel quale il coordinatore ha responsabilità diretta su un numero limitato di servizi, con l’incarico di seguire gli aspetti di carattere educativo. Come si evince infatti dai racconti delle coordinatrici, le mansioni ricoperte sono solamente di tipo tecnico-pedagogico. Per quanto riguarda il caso di Vignola invece, non vi è raffronto possibile con i profili enunciati nello studio modenese. Possiamo quindi pensare di coniare il profilo di coordinatore di scuole dell’infanzia di ente gestore pubblico con incarichi su più scuole.

Le due figure differiscono in particolare per il livello delle funzioni espletate.

Le coordinatrici del caso studio Bologna rispondono alla funzione di coordinamento di I livello. Si tratta infatti di una funzione di coordinamento che, seppur espletato su più IC, risulta per ogni singolo IC un’ unica committenza. Svolgono infatti funzioni di sostegno al gruppo educativo nella progettazione e nel lavoro riflessivo sulle pratiche. In questo livello le attività più frequenti sono: la gestione del lavoro degli incontri degli insegnanti; l’osservazione; attività di sostegno alla genitorialità, tutte funzioni di carattere tecnico-pedagogico. Ma sia il DS sia le insegnanti di ogni IC interpretano diversamente le funzioni del coordinamento tanto che una coordinatrice afferma “ho quattro scuole io, ho funzioni diverse a seconda del dirigente che ho davanti, a seconda delle insegnanti che ho davanti” (COBO1) a cui fa eco un’altra coordinatrice affermando “noi moduliamo, decliniamo le nostre azioni anche in base ai nostri interlocutori” (COBO2).

La coordinatrice invece del caso di Vignola risponde alla funzione di coordinamento di secondo livello che si caratterizza come funzione su un insieme di scuole (afferenti alla stessa DD) dove dal coordinatore viene svolta un’azione indiretta sui gruppo di insegnanti. Nel caso di Bologna inoltre si deve notare che alcune coordinatrici svolgono, seppure non nella stessa scuola, il doppio ruolo di insegnante e di coordinatore.

Questa possibilità è stata già individuata nel citato studio sui coordinatori nel territorio modenese per i coordinatori di servizi ad ente gestore privato.

6.2.4 Accoglienza e formazione dei nuovi colleghi

Dall'analisi dei dati emerge che il tema dell'accoglienza e della formazione è declinato in due diverse accezioni: da una parte, nel caso di Bologna, le coordinatrici si sono sentite oggetto di accoglienza e formazione; dall'altra, nel caso di Vignola, la coordinatrice espleta la funzione di accoglienza e di formazione verso i colleghi.

Partendo da quest'ultimo caso, è importante sottolineare la chiara visione che la coordinatrice offre dell'accoglienza dei nuovi docenti, per cui è necessario

“cercare di mediare da un lato il bagaglio, le esperienze che hanno, che possono avere docenti provenienti da altre realtà, con un altro tipo di bagaglio che è quello più soggettivo e personale che ha magari chi non ha mai lavorato” (COOVI1).

Appare evidente quanto emerge anche dallo studio di Balduzzi condotto sull'accoglienza dei neo insegnanti, cioè come l'accoglienza e la formazione siano un binomio importante per lo sviluppo della professionalità (Balduzzi, 2011). Ella infatti ben comprende non solo l'importanza degli elementi oggettivi quali le competenze e la conoscenza del contesto, ma anche di quelli più soggettivi dettati dalle esperienze personali e professionali in altri contesti.

Il primo approccio si realizza “una sorta di intervista di reciproca conoscenza” sulle esperienze fatte, sui lavori precedenti, sui desideri lavorativi ed anche sulla residenza e la mobilità indipendente. Segue poi la parte definita di “accoglienza vera” che prevede l'organizzazione di 4 incontri formativi e informativi di 8 ore totali “con tanto di attestato, ..rilasciato dal dirigente” in cui

“vengono date informazioni su come è organizzata la direzione didattica, qual è il ruolo del coordinatore, perché così ce l'hanno tutti chiaro, e in cosa consistono i patti di corresponsabilità educativa, l'uso del trolley,...”(COOVI)

cioè dello strumento informatico di raccolta di tutti materiali didattici e gestionali della DD.

Mentre nel caso di Vignola il coordinatore struttura l'accoglienza delle nuove insegnanti ma non è soggetto esso stesso di accoglienza, nel caso di Bologna l'accoglienza è giocata dalle coordinatrici in termini di soggetti a cui sono rivolte le attività di accoglienza e formazione da parte del Comune e non dell'istituzione scolastica presso cui lavoreranno.

E' compito infatti della coordinatrice cittadina impostare il suo lavoro praticando una forma di tutoraggio ed affiancamento:

“quando io spiego e faccio il passaggio di consegne poi partecipo ai primi gruppi di incontro con le insegnanti nelle scuole, partecipo alle prime osservazioni, nel senso che facciamo osservazioni distinte sui bambini poi ci confrontiamo sulle osservazioni fatte, sulle conclusioni che quindi tutto un impegno notevole da parte mia nel formare le persone” COBOO

Balduzzi, nello studio prima citato, mette in evidenza come queste pratiche di affiancamento siano particolarmente utili per aiutare le giovani, nel nostro caso coordinatrici, ad apprendere il mestiere. In particolare, come nella ricerca, il processo messo in atto è di tipo adattivo: “l'affiancamento è necessario per apprendere “il come fare” ciò che “si deve fare”, ovvero “il modo giusto per ...” (gestire i gruppi di lavoro, fare le osservazioni) (Balduzzi, 2011, pag.18).

6.2.5 Formazione professionale continua

La formazione professionale continua può essere concepita anch'essa in due direzioni: a favore delle coordinatrici e a favore delle insegnanti con cui le coordinatrici lavorano

Per quanto riguarda invece la formazione professionale rivolta a se stessi e a tutto il personale, la coordinatrice di Vignola evidenzia la difficoltà nel fare formazione in rapporto al tempo a disposizione. Priorità quindi viene data alla formazione tecnica prevista dalla normativa (antincendio, sicurezza, PS, etc) e alla formazione necessaria allo svolgimento delle attività di supporto alla didattica, talvolta vissute come “burocratiche”, come quella rivolta ai nuovi addetti, sul “trolley”, sul registro elettronico, il corso accoglienza e i corsi di supporto alla genitorialità. Essenziale è il ricordo di una formazione importante non soltanto per i contenuti forniti, ma anche per le modalità

“è venuto un esperto di comunicazione, ed è venuto a farci una giornata di studio, di formazione, abbiamo fatto dalla mattina alla sera, abbiamo mangiato insieme, lavorato insieme, abbiamo lavorato per gruppi ma la formazione vede sempre comunque, cioè non me e Tizia, me e la vicaria staccate dal resto gruppo di coordinatori, la formazione l'abbiamo sempre fatta insieme”.

Come si evince dalle parole dunque, la formazione è condotta in gruppo, fatta insieme, così da facilitare sia la costruzione del clima di lavoro, sia quella gruppo di lavoro di insegnanti e collaboratori della Direzione Didattica.

Nel caso di Bologna, invece, le coordinatrici non hanno tra i compiti riconosciuti la formazione del personale che i DS richiamano espressamente fra le proprie funzioni

Non solo, i DS non pensano nemmeno di invitare alla partecipazione della formazione insegnati le coordinatrici pedagogiche. Alle coordinatrici quindi rimane la possibilità di formare le insegnanti indirettamente e, in modo specifico attraverso le osservazioni condotte su richiesta attraverso le pratiche di trasformativa della riflessività.

Le coordinatrici vengono a loro volta formate dalla coordinatrice cittadina in incontri periodici in cui, afferma la coordinatrice cittadina

“facciamo tesoro di quello che condividiamo sulle situazioni su quello che capita nelle diverse scuole dell’infanzia anche perché, come ti dicevo prima, il problema, e’ la diversità degli IC e quindi le cose gli stessi problemi possono essere risolti in maniera diversa a seconda degli IC ed e’ bene che noi ci confrontiamo e siamo al corrente di come possono essere risolti perché a volte ci serve solo saperlo a volte può servire come suggerimento”.

6.3 La dimensione pedagogica: le pratiche

Alla dimensione pedagogica ed educativa, a cui fa riferimento la qualità di processo, afferiscono pratiche e strumenti educativi. In questo paragrafo ho incluso tutti i codici che facevano riferimento alle pratiche educative riconosciute fra i compiti richiesti al coordinamento pedagogico quali l’osservazione, la programmazione e la progettazione pedagogica, l’elaborazione educativa e didattica, la documentazione, la valutazione, la costante atti.

Fra le categorie emerse con maggior forza vi sono la relazione con i genitori, l’osservazione e in parte anche la riflessività; solo parzialmente si è affrontato il tema della programmazione e il progetto pedagogico e di altri strumenti pedagogici.

6.3.1 la relazione con le famiglie

Tutti i soggetti coinvolti nella vita scolastica dei bambini, dirigenti, insegnanti e famiglie, riconoscono la relazione con le famiglie fra le funzioni che il coordinatore pedagogico deve svolgere.

Nel caso di Bologna, come il profilo di coordinamento affermatosi nella scuola dell’infanzia comunale anche nella scuola dell’infanzia statale la relazione con le famiglie e il sostegno alla genitorialità sono funzioni riconosciute e attribuite al coordinatore. Elencando le

funzioni e i compiti delle coordinatrici, una DS ripetutamente, e a più riprese, pone tra i loro compiti “gli incontri con i genitori, colloqui privati con i genitori per i casi particolari”. Ma la chiarezza di questa DS non pare essere riconosciuta da tutti i dirigenti coinvolti nella sperimentazione. La coordinatrice di secondo livello infatti evidenzia come la relazione con i genitori possa costituire un problema. Ella sottolinea così alcune differenze tra la possibilità di azione di coordinatori nelle scuole dell’infanzia comunali e statali. Infatti l’azione del coordinatore è

“in ambito comunale molto diretta nel senso se c’è un pedagogo e ritiene che sia necessario chiamare a colloquio i genitori per discutere sulla situazione del bambino lo fa e basta. In ambito invece statale tutt’oggi tu devi concordare con il dirigente per capire se ha piacere che tu abbia un contatto diretto con i genitori alcuni non hanno piacere capisco anche il loro punto di vista, in effetti la soluzione migliore nel fare i colloqui con i genitori è sempre quella di farli facendosi affiancare da un’insegnante della sezione perché si cresce tutti in questo senso cresciamo noi, cresce l’insegnante, crescono i genitori.”(COBO0)

La diffidenza iniziale dei DS è confermata dall’esperienza di una coordinatrice che ha avuto alcune esperienze in alcune scuole in cui il dirigente ha modificato la sua opinione tanto da passare a dire “di non guardare neanche il genitore dire che ero una tirocinante o dire presentarmi come una collaboratrice al dirigente che adesso mi chiede “per carità faccia tutti i colloqui che vuole! aiuti questa scuola!” (COBO2) passando così da un estremo all’altro: dalla totale negazione della presenza della coordinatrice e della sua competenza al coinvolgimento e delega totale in nome di un “salvataggio” della scuola.

Una DS intervistata racconta di un fraintendimento della figura del coordinatore pedagogico da parte di alcuni genitori “perché la vedono come figura molto vicino ai bambini forse più presente per quanto non invasiva” (DSBO1). Aggiunge inoltre “i genitori hanno bisogno di conforto se sentono qualcuno che sul quale pensano di potersi appoggiare” (DSBO1).

Con queste parole emerge chiaramente una delle accezioni con cui la relazione del coordinatore pedagogico con le famiglie: il sostegno. Infatti questo bisogno di appoggiarsi delle famiglie è letto, da parte delle coordinatrici, come necessità di sostegno. In un contesto sociale sempre più disgregato dai legami deboli, in un sistema culturale in cui si è smarrito quel sentimento di certezza e in cui domina la transitorietà nei diversi sfera della vita (lavoro, relazioni, famiglia) il coordinatore pedagogico e il suo lavoro sono visti dai genitori come punto di riferimento.

Tutte le coordinatrici, sia di Bologna che di Vignola, sono concordi nel riconoscere il sostegno alla genitorialità come un bisogno e sfida del loro lavoro. I pedagogisti concordano infatti nel sottolineare tra le sfide più urgenti con le quali la pedagogia si deve confrontare, il ripensamento dell'assetto familiare in un'ottica di formazione alla genitorialità responsabile che sappia affrontare le problematiche che accompagnano sempre le dinamiche evolutive della società. Fra queste emergono come primarie la multiculturalità delle famiglie e le forme familiari.

Fra le attività attuate vi sono incontri tematici di sostegno alla genitorialità, colloqui con i genitori insieme alle insegnanti per lo più, attività di sportello, assemblee, attività di educazione familiare.

Per le dirigenti questa vicinanza alle famiglie è una possibilità, nonché modalità, di prevenzione delle problematiche, tanto che individuano l'ambito di intervento con le famiglie come un ambito che, in un'ottica di un monte ore maggiore di lavoro delle coordinatrici presso gli IC, potenzierebbero questa funzione per i coordinatori.

Altra accezione in cui si declina la relazione con le famiglie del coordinatore pedagogico è la mediazione. Se il supporto alla genitorialità è fondamentale per la promozione del benessere dei bambini e delle famiglie a scuola, il coordinatore assume la funzione di mediazione nel processo di co-trasformazione che interessa sia la scuola materna sia le famiglie. La scuola infatti è sempre più investita da domande che non riguardano solo i bambini ma anche le dinamiche familiari, le relazioni di coppia e la famiglia è sempre più obbligata a mettere a confronto i propri modelli educativi e di cura dei figli.

Questa funzione di ponte e connessione fra famiglia e scuola dell'infanzia assume un'importanza cruciale nei casi problematici. Perché, come viene ben dichiarato

“se mi chiedono consigli perché il bambino fa fatica ad adattarsi a scuola, perché è appena nato un fratellino o queste sono cose che sono all'ordine del giorno ma se effettivamente c'è una sofferenza....” (COBOO)

Numerosi casi infatti vengono riferiti con empatia e passione dalle coordinatrici e dalle dirigenti come specifici e problematici. La casistica riportata è ampia le coordinatrici in particolare raccontano tutte di forti conflittualità familiari, madri sole, malattie gravi di genitori, difficoltà di adattamento,

In questi casi definiti problematici la relazione con gli altri servizi appannaggio del coordinatore nelle scuole dell'infanzia comunale, vengono effettivamente attuate dalla dirigenza scolastica come rappresentante dell'istituzione demandante.

Nel caso di Vignola in particolare è importante sottolineare come il coordinatore pedagogico entri in relazione con la famiglia quando vi sia un problema di difficile risoluzione dalle insegnanti e dal coordinatore di plesso.

Le parole della coordinatrice fanno emergere chiaramente una procedura precisa di azione che risale la scala delle diverse posizioni, per cui

“quando ci sono situazioni problematiche di questo genere di solito gli insegnanti cioè prima del coordinatore...gli insegnanti condividono con il coordinatore il problema, il coordinatore lo condivide con me o comunque quelli più navigati prendono l’iniziativa e dicono agli insegnanti di provare a parlare con i genitori” (COVI)

facendo intendere che il coordinatore interviene solo qualora vi siano forti problemi di comunicazione e conflitto fra insegnanti e famiglia.

Elemento comune ad entrambi i casi è la chiarezza delle coordinatrici della mancanza di strumenti per affrontare i bisogni emergenti delle famiglie.

Tutte propongono possibili soluzioni per migliorare la relazione e il supporto alle nuove famiglie: mediatori linguistici per l’accoglienza e l’integrazione di famiglie straniere (COVI), counseling (COBO1). Nel caso di Bologna comunque lamentano come l’esistente non sia sufficiente, o i servizi esterni a cui inviare in caso di necessità che per lo più non sono gratuiti, o le loro stesse competenze per rispondere adeguatamente ai bisogni presentati dalle famiglie.

6.3.2 Osservazione

Strumento essenziale della pratica pedagogica risulta essere, anche dalle parole delle coordinatrici, l’osservazione. Il più delle volte, se mai utilizzata, l’accettazione della pratica osservativa presenta opposizione da parte delle insegnanti. Queste temono infatti, per lo più, un giudizio sulla persona e questo venga poi riportato al dirigente scolastico come fosse elemento di “spionaggio”. Emerge chiaramente dai dati che gli insegnanti provenienti da esperienze di scuola dell’infanzia comunali in cui la tecnica dell’osservazione si è sviluppata non sono solo favorevoli all’utilizzo di tale tecnica, ma la richiedono come strumento necessario per migliorare la loro azione pedagogica. Entrambe le DS di Bologna si sono avvalse dell’osservazione anche per risolvere alcune questioni problematiche emerse.

La coordinatrice di 2 liv. del caso di Bologna, sottolinea come sia emerso come primario il “bisogno di qualcuno che osservasse i bambini che secondo loro si trovavano in difficoltà” (COBO0)

e lamenta il fatto che ci sia una

“tendenza quando ci sono delle difficoltà a pensare che il bambino che esprime un comportamento che tu non reperi appropriato, non esprima solo delle difficoltà ma esprima una patologia. C'è un po' questa tendenza che a volte, diciamo così, avallata da osservazioni continue che hanno fatto anche gli insegnanti; a volte invece forse è un po' una fatica anche di fare il lavoro delle insegnanti delle scuole dell'infanzia che ti porta anche a vedere a pensare che il problema sia il bambino”

E' questo un lavoro lungo che prende gran parte del tempo delle coordinatrici pedagogiche all'interno delle scuole dell'infanzia statali

“cercare di ... diciamo di fare da volano ad un pensiero che principalmente è questo, cioè bisogna partire pensando che il bambino che ha un comportamento che noi riputiamo non adeguato, ti sta chiedendo aiuto non è detto che ti chieda aiuto perché ha una patologia”(COBO0)

Ma nonostante siano le insegnanti stesse a richiedere le osservazioni, le coordinatrici sottolineano come l'osservazione sia da queste intese sul bambino solamente e non anche sulla relazione con le insegnanti. COBO1 infatti, racconta come nei suoi primi anni di lavoro, in seguito ad una osservazione vi fu un forte scontro

“con le insegnanti di quella scuola dove mi hanno proprio rimandato dicendo quando noi ti chiediamo un'osservazione tu osservi il bambino non noi!” (COBO1).

Esprimendo chiaramente la paura di giudizio sul proprio operato.

Infatti la coordinatrice aveva fatto l'osservazione sul bambino in un contesto di sezione e quindi uno dei suoi focus di osservazione era stata la dinamica del bambino e dunque anche il lavoro degli insegnanti; al momento della restituzione aveva espresso in modo pacato e non giudicante alcune sottolineature anche sul comportamento delle insegnanti usando termini come “mi sembrava che ...invece che osservare che aiutare i bambini fermandoti anche a giocare con loro, tu mi sembravi più un vigile cioè che vigilavi su quello che facevano i bambini”. La coordinatrice stessa attribuì l'episodio solamente ad una mancanza di chiarezza sul ruolo del coordinatore pedagogico, piuttosto che ad una mancanza di conoscenza e comprensione dell'osservazione, elemento che io ritengo importante in quanto accaduto.

Infine una coordinatrice racconta, tra la sorpresa e lo scandalo, il fatto che, durante la sua vita professionale, un dirigente le abbia chiesto di fare addirittura l'osservazione verso il personale ATA.

Nel caso di Vignola invece, l'attività di osservazione non emerge fra le prassi raccontate, ma fra le attenzioni che lo stesso DS ha nel proporre la formazione specifica delle insegnanti.

6.3.3 Programmazione, progettazione pedagogica e strumenti pedagogici

Come è emerso chiaramente dalla letteratura, il coordinatore pedagogico rappresenta una figura chiave per quanto riguarda il rapporto tra teoria e prassi, cioè la capacità di legare i contributi teorici all'esperienza e di leggere le implicazioni concettuali delle pratiche educative.

Un dato quindi interessante che emerge da tutte le interviste è la scarsità di riferimenti a compiti riconosciuti come identitari del ruolo di coordinatore pedagogico: la programmazione, la progettazione pedagogica e gli strumenti pedagogici.

Interessante è sottolineare nel caso di Bologna che, nonostante le funzioni prettamente pedagogiche richieste alle coordinatrici, come da loro stesse affermato, esse non vengano coinvolte nella programmazione educativa della scuola dell'infanzia in cui operano. COBO1 afferma infatti

“in molte scuole non partecipo, non entro in merito della programmazione educativa che loro fanno perché sono insegnanti che non condividono con me questa cosa. Ci entro lateralmente quando vado a vedere quello che fanno con i bambini ma io quando entro in una scuola o meglio in una sezione non ho in testa in questa sezioni le insegnanti stanno facendo un progetto sulla musica, non ce l'ho in testa quindi in base alle osservazioni che faccio gli riporto degli elementi che possono infilarci nella loro programmazione o meno; quindi c'è scritto che io mi occupo delle programmazione educativa ma del progetto che loro fanno all'inizio dell'anno non ne so niente in alcune scuole”

Queste parole dimostrano così di elaborare strategie per poter supportare, seppure indirettamente, il processo di programmazione educativa.

Non è un caso infatti che dalle parole di una dirigente scolastica non venga attribuito alcun compito di supporto o coinvolgimento delle coordinatrici nel processo di programmazione e progettazione educativa. Mentre, in altro IC, la DS vorrebbe che il

“coordinatore pedagogico che si occupasse in maniera più specifica degli aspetti pedagogici, educativi, relazionali con le famiglie, con gli alunni, che seguisse un po' più da vicino la loro progettazione didattica” (DSBO2)

6.4 un primo commento

Nel lavoro fin qui svolto il mio intento è stato quello di costruire una narrativa coerente che fornisse un senso a tutti gli aspetti emersi sulle esperienze di coordinamento

pedagogico nella scuola dell'infanzia statale. Per raggiungere questo obiettivo ho presentato, nei precedenti paragrafi, i risultati della ricerca in modo descrittivo che ha permesso di collegare i significati emersi dalle affermazioni delle coordinatrici e dei dirigenti scolastici, qui intendo presentare un'ulteriore rielaborazione dei significati emersi dall'analisi dei dati alla luce delle teorie più rilevanti.

L'interpretazione dei risultati derivante da questo "secondo livello di analisi" ha lo scopo di evidenziare, tematiche e problematiche emerse e di delineare possibili indirizzi di approfondimento e ricerca alla luce di quanto discusso con le dirigenti scolastiche e le coordinatrici.

Parole chiave di quest'ultima parte possono essere: complessità nella diversità, ruolo-ruoli, qualità. Ovviamente queste tre elementi sono per lo più intrecciati.

Complessità nella diversità

La figura professionale del coordinatore pedagogico nelle scuola dell'infanzia statale che emerge dalla ricerca, seppure con differenze dal coordinatore pedagogico impegnato nelle scuole dell'infanzia municipale, delinea un ruolo complesso e variabile in relazione ai diversi punti di vista osservativi.

Sono quasi sicura che, se fossero stati coinvolti nella ricerca anche altri interlocutori con i quali i coordinatori pedagogici hanno relazioni, come il responsabile (o il coordinatore) di plesso infanzia, o le insegnanti, avrei individuato altre aspettative, solamente in parte comuni agli altri soggetti coinvolti nella ricerca (DS e coordinatrici pedagogiche); soprattutto, con molta probabilità, mi avrebbero rimandato ad idee ed immagini del coordinatore diverse e caratterizzanti il ruolo in modo differenziato.

Si delinea quindi un tema: il coordinatore si percepisce come interlocutore privilegiato per una serie di richieste a cui sottendono bisogni socio-educativi e di aspettative e risposte dalle diverse parti con cui interagisce: famiglia, colleghi, dirigenti.

Parliamo di complessità nella diversità perché le esperienze studiate sono altamente differenziate tra loro. Entrambe tuttavia delineano una complessità determinata dal contesto e dalla pluralità degli agenti che operano in esso.

Prima di mettere luce sulle diversità, poniamo l'attenzione sugli elementi comuni.

Il primo elemento comune si può intravedere nella molteplicità delle relazione da gestire: con i dirigenti scolastici, con i coordinatori di plesso, con gli insegnanti, con le famiglie.

Un secondo elemento può essere considerato l'obiettivo di "sostenere", come ho scritto nel primo capitolo, persone, istituzioni scolastiche, bambini, genitori e colleghi,

Terzo elemento è certamente la pratica riflessiva, ovvero l'accompagnamento nella riflessione sull'agire il ruolo professionale degli insegnanti e dei gruppi di lavoro.

Elementi di diversità possono essere considerati:

- alcune funzioni svolte o meno nei casi studio presi in esame
- accoglienza e attività di formazione per le insegnanti presente nell'esperienza di Vignola, ma non in quella di Bologna;
- elaborazione del progetto pedagogico dove i coordinatori a Bologna non vengono coinvolti.

Ruolo-ruoli

Mentre a Vignola i ruoli appaiono ben definiti, a Bologna non sempre sono chiari ai coordinatori pedagogici in quanto le richieste avanzate dai diversi scolastici con i quali lavorano, si differenziano notevolmente, elemento questo, per la figura del coordinatore, di notevole difficoltà. Una coordinatrice di Bologna infatti, elenca fra gli elementi di difficoltà "che peraltro permane di difficoltà o comunque intrinseco a un contratto come questo è la committenza. Cioè **la committenza é diversa per ogni istituto comprensivo** nel senso che le esigenze che sente un dirigente scolastico sono solo in parte simili a quelle degli altri dirigenti scolastici, perché' ciascuno ha una sua impostazione e per cui tu, non so, pur avendo da gestire 10 scuole se sono 7 istituti comprensivi devi declinare il tuo intervento tenendo conto di un insieme di variabili molteplici che sono il dirigente scolastico e come vede la situazione, il dirigente scolastico quali sono i compiti che secondo lui ti può delegare, quali sono i compiti che invece preferisce non delegare o non ama delegarti quello che dice esplicitamente e quello che dice che non dice ma che é implicito in quello che ha detto il gruppo di lavoro perché' non sempre voglio dire." COBOO

Inevitabilmente, il coordinatore pedagogico a Bologna interpreta il proprio ruolo sulla base della cultura tradizionale del coordinatore pedagogico, affermatasi nel territorio bolognese, mentre i dirigenti scolastici, seppure formalizzino i compiti nel contratto di collaborazione, sono inclini a richiedere i ruoli sulla base dei bisogni della loro istituzione scolastica.

Alla luce di quanto emerso nelle esperienze descritte, non appare opportuno definire in modo rigido il ruolo del coordinatore in quanto, se da una parte una modalità di procedere più strutturata sembra favorire una chiarezza necessaria al coordinatore pedagogico per

espletare al meglio i suoi compiti, dall'altra ne impedisce la flessibilità richiesta, in particolare al tempo d'oggi, non solo per i diversi contesti in cui opera, ma soprattutto per la continua e rapida evoluzione della società con cui non può non confrontarsi, cioè, come dice Tanzi, "bisogna governare i grandi cambiamenti" (Tanzi, 2003, pag22).

Si delinea dunque, a nostro parere, una figura che non viene meno ai principi inderogabili: sostenere persone, bambini, genitori, colleghi e istituzioni scolastiche leggendone i bisogni, e allo stesso tempo promuovere la progettazione agita (documentazione), la professionalità riflessiva e la cultura dell'infanzia mettendolo in connessione con la società che li circonda.

Qualità

Uno degli intenti della ricerca era di esaminare la figura del coordinatore pedagogico nelle scuole dell'infanzia statale per cercare di comprendere se la presenza del coordinamento costituisse, anche nelle esperienze di Bologna e Vignola, un indicatore di qualità del sistema a livello strutturale (Catarsi, 2010).

Ricostruendone le condizioni in cui opera (contesto e organizzazione), le funzioni e le attività svolte (professionalità e pratiche pedagogiche), si affrontano infatti le relazioni che connettono la dimensione pedagogica e quella organizzativa. In questo senso si può fare propria anche per la scuola dell'infanzia, l'affermazione di Catarsi, che sostiene come "la qualità di un servizio educativo per l'infanzia deriva proprio dalla capacità di rendere costruttivamente complementari la dimensione pedagogica del progetto e la buona organizzazione e gestione del servizio (Catarsi, 2010, pag.31).

Se il miglioramento continuo e costante della qualità del microcontesto educativo e dell'offerta formativa garantita da esso richiede al coordinatore pedagogico di compiere scelte importanti nell'organizzazione e nella gestione del servizio stesso (Pugnaghi, 2013), l'interconnessione tra l'aspetto pedagogico e quello organizzativo nelle esperienze analizzate paiono differire.

Emerge infatti dalle parole del DS di Vignola come entrambe le dimensioni siano presenti seppure in forma differente: "nelle scuole per l'infanzia... - infatti- è minimale la dimensione organizzativa e preminente quella didattica" (DSVI)

Nell'esperienza di Bologna, invece, seppure il supporto alle insegnanti per la programmazione e progettazione delle attività educative e didattiche sia previsto nell'incarico assegnato alle coordinatrici da parte di ogni IC, dalle parole delle

coordinatrici e delle dirigenti che avocano a sé la funzione organizzativa-gestionale, come abbiamo avuto modo già di sottolineare, la dimensione organizzativa è completamente assente se non quando le DS si confrontano apertamente e chiedono consigli (DSB02), o, indirettamente, le coordinatrici negli incontri si suggeriscono possibili soluzioni e miglioramenti presentandoli attraverso il loro impatto importante sul lavoro richiesto (COBO1). Solo la coordinatrice cittadina fa riferimento alla progettazione educativa-didattica e ai suoi strumenti specifici come il Progetto Educativo (PEI). Nel caso di Bologna, nonostante la mancanza di questo intreccio delle dimensioni si è comunque in presenza di elementi di qualità

CAPITOLO 7 CONCLUSIONI

A dimostrazione di quanto, soprattutto nell'ottica di un sistema 0-6 anni, sia viva la necessità di definire compiti e ruoli del coordinatore pedagogico, che come ho dimostrato nella mia analisi, si è rivelata figura chiave nel rapporto tra teoria e prassi pedagogica, al centro di una rete di relazioni (tra scuola e famiglie, tra colleghi, tra scuola e servizi), recentemente, proprio mentre questo lavoro veniva redatto, è uscita la nota Miur n.404 del 2018 riguardante il coordinamento pedagogico. Per la prima volta un documento del Ministero attribuisce funzioni chiare al coordinamento pedagogico territoriale.

Certamente la nota Miur n.404 del 2018 sembra andare nella direzione di ridimensionare le funzioni organizzative al coordinamento pedagogico.

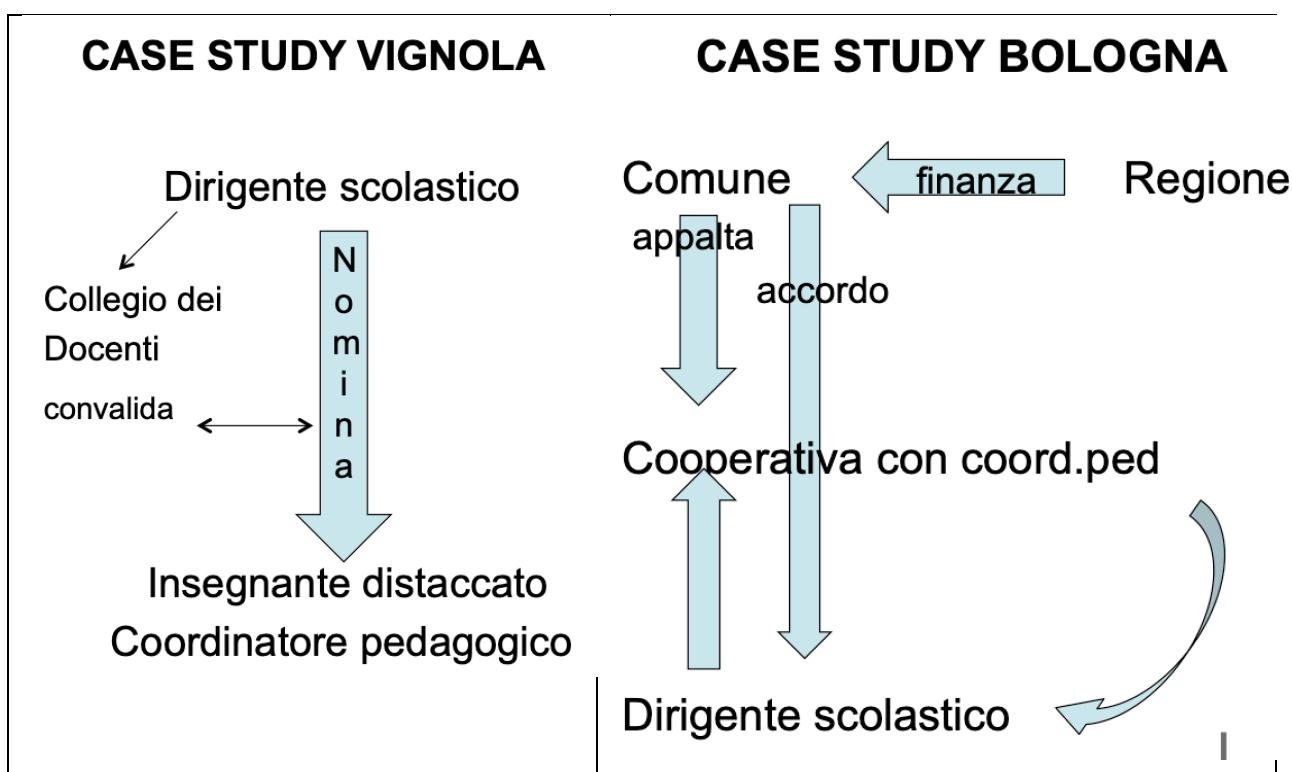
La nota infatti fornisce gli orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali in attuazione del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni". Il coordinamento pedagogico da essa previsto è "obiettivo strategico per lo sviluppo e la qualificazione del sistema integrato". Esso "è chiamato a svolgere funzioni di orientamento pedagogico, di sostegno allo sviluppo della rete di tutte le strutture del sistema "zero-sei", di progettazione della formazione continua in servizio del personale, di collaborazione con le Università nella formazione di base per l'accesso alla professione di educatore e di docente. Promuove ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica, fornisce consulenza e supervisione professionale, con un focus mirato anche al funzionamento pedagogico dei poli per l'infanzia." Pensando alle funzioni qui attribuite al coordinamento pedagogico territoriale viene spontaneo far riferimento alla figura di sistema emersa nel tempo in pochissimi territori e riconosciuta come figura di secondo livello.

La promozione del Coordinamento pedagogico è affidata alle Regioni sulla base di intese con gli Uffici scolastici regionali e le rappresentanze degli Enti locali. La nota suggerisce successivamente, però, direzione di azioni quali il coinvolgimento delle migliori professionalità presenti nel sistema scolastico statale; fa così esplicito riferimento ai docenti delle scuole dell'infanzia nell'ambito della valorizzazione delle professionalità e delle figure intermedie auspiccate dalla legge 107/2015 come l'organico di potenziamento per progetti territoriali, figure di collaborazione interne alle scuole, la formazione in servizio anche in rete, possibilità di soluzioni organizzativo funzionali non lontane dai casi studio analizzati in questo lavoro. Proprio per l'affidamento dato alle Regioni della

promozione del coordinamento sarebbe interessante comprendere come la Regione Emilia Romagna in cui sono nate le esperienze fin qui analizzate possa o intenda valorizzare le prassi e/o sperimentazioni ormai in essere da più di 10 anni in entrambi i casi.

7.1 I modelli emersi

I contesti dei due casi studio, che possono essere ricostruiti con fonti prevalentemente documentali e che sono esposti nel capitolo cinque, possono essere schematizzati e confrontati attraverso i seguenti schemi:



Da questa semplice esemplificazione appare subito chiaro che i presupposti su cui si basa la costruzione delle due esperienze analizzate sono differenti.

Dalla visione stessa delle schematizzazioni proposte si deduce, inoltre, come l'intreccio delle dimensioni prese a riferimento nella nostra analisi sia altamente complessa, soprattutto per la fitta rete di relazioni istituzionali e professionali presentata negli schemi. Interessanti prospettive sembrano intravedersi anche dallo sguardo sul coordinatore pedagogico che i coordinatori di plesso e le insegnanti, non coinvolti in questa ricerca, possono offrire, elemento questo che potrebbe essere sviluppato in un eventuale prosieguo dell'indagine qui svolta.

I dati analizzati dalle interviste confermano, nella dimensione organizzativa, funzionale e anche pedagogica, quanto emerge dagli schemi riportati. Ricordiamo infatti come la

professionalità del coordinatore sia connotata da una azione educativa che si può sostanziare solo all'interno di un complesso sistema che diviene il contenitore di processi" (Catarsi, 2010).

I due contesti hanno quindi portato allo sviluppo di due modelli organizzativi e funzionali di coordinamento diversi: il "*distacco per coordinamento*" e la *consulenza pedagogica*.

Il modello applicato dalla Direzione Didattica di Vignola, da me definito *distacco per coordinamento*, si basa sulla scelta di avere una figura interna preposta al coordinamento pedagogico, la cui formalizzazione della funzione non data da un distacco dall'insegnamento, ma dal riconoscimento di un *progetto specifico* sulla scuola dell'infanzia: il coordinare è interpretato dal DS, e sostenuto dal collegio docenti, come un progetto di per sé su cui chiedere e investire risorse umane in più. COOVI racconta infatti come il DS di riferimento abbia

"pensato, in base alla legge sull'autonomia, di fare un progetto che io chiamo distacco perché in realtà io non lavoro sulla sezione e neanche quella che mi ha preceduto, lui di fatto metteva una persona, individuava una persona su un progetto, nominava una persona e il progetto era coordinare le scuole dell'infanzia. La scuola in cui dove questa figura veniva appresa, lavorava poi per progetti...di solito era una scuola abbastanza piccolina...lavorava per progetti per laboratori, e in queste scuole venivano date risorse umane in più".

Il modello di Vignola è ascrivibile alla tendenza instauratasi negli ultimi anni nella scuola italiana in seguito alla legge sull'autonomia scolastica (L.59/1997): la costante declinazione delle figure di middle-management come le "figure di sistema" (CCN. 1995-97, art.38), le "funzioni obiettivo" (CCNL 1998-2001, art.33) e, negli ultimi anni, le funzioni strumentali (CCNL 2006-2009, ART.33). Le funzioni strumentali sono identificate nel Collegio docenti (nel caso di Vignola su indicazione del DS) con il presupposto del possesso di specifiche competenze e capacità nelle aree di intervento che favoriscono la progettazione e l'organizzazione di quanto indicato nel POF (COOVI è insegnante di scuola primaria con esperienza pregressa come coordinatrice di plesso).

Non a caso le quattro aree di competenza articolabili in specifiche funzioni sono:

- il coordinamento della didattica (gestione POF)
- formazione in servizio dei docenti
- sistema di accoglienza
- rapporti con il territorio

E' interessante notare come tutte queste competenze emergano chiaramente dal racconto offerto dalla coordinatrice di Vignola come di responsabilità propria e condivisa con altri membri dello staff del dirigente. Peculiarità della scelta della dirigenza di Vignola è, comunque, volere per il coordinamento una figura a tempo pieno dedicata ad esso e "distaccata" dall'insegnamento. Questa sorta di distacco trasforma la coordinatrice come figura esterna al corpo docente o quanto meno alle sue dinamiche quotidiane, come nel caso di Bologna.

Il caso di Vignola è un modello ben strutturato con funzioni e responsabilità chiare, gruppi di lavoro specifici, le cui ragioni sono evidenti dalle parole stesse della coordinatrice

"per poter sopravvivere, insomma per poter gestire una massa critica così vasta, con tutti questi bambini, tutti questi insegnanti, tutti questi genitori abbiamo per forza dovuto dotarci di strumenti oggettivi e di più strumenti burocratici capito, perché devi dare un'oggettività a quello che fai, devi dire bene allora se succede questa cosa si fa così, così e così...se tu vuoi fare un'uscita, devi...se fai l'uscita a piedi compilare questo modulo, se fai l'uscita coi trasporti devi prima..." (COOVI)

in cui però sembrano prevalere ragioni organizzative burocratiche sulle motivazioni delle scelte, rispetto a quelle pedagogiche.

Il modello applicato sul territorio bolognese, invece, si fonda sul coinvolgimento di una figura esterna al corpo docenti e selezionata dal Comune di Bologna. Come abbiamo avuto modo di sottolineare (infra pag.1.3.3), il modello della sperimentazione a Bologna, seppure ispirato alla tradizione del coordinamento pedagogico comunale, è ascrivibile alla *consulenza pedagogica*, in cui tempi e responsabilità sono limitate dal mandato e dalla relazione instaurata con il DS di riferimento.

Il caso di Bologna risulta caratterizzato dalla sperimentality considerata interessante in quanto "si contribuisce a co-costruire quelle che potrebbero essere le caratteristiche di un coordinatore pedagogico in un ambito diverso nel quale non si è mai sperimentata questa figura e ha dei, diciamo così, dei confini legislativi e di ruolo" (COBO0) fino a quel momento applicati.

Elemento che sembra essere fondamentale come discriminante fra i due modelli è l'estraneità o, meglio, il distacco del coordinatore dal contesto in cui opera e a cui può contribuire, specialmente nel caso di Bologna, portando una visione terza e, agli occhi dei più, maggiormente oggettiva.

E' interessante sottolineare inoltre come alla domanda provocatoria posta a tutte le intervistate se preferissero il modello di figura interna o esterna alla scuola, si è ricevuta

per lo più una risposta di conferma della scelta operata dall'istituzione all'interno della quale si lavora, sia nel caso di Bologna che nel caso di Vignola.

L'impatto nella scelta dei modelli organizzativi e funzionali scelti e della loro interpretazione sulle funzioni pedagogiche è fondante per il riconoscimento del coordinatore ma non per il riconoscimento della centralità della scuola e della sua programmazione didattica. Come ha riconosciuto infatti una dirigente "io devo garantire un processo formativo analogo, io glielo devo garantire come scuola e qui abbiamo una responsabilità come dirigenti, enorme!" DSB01.

Volendo riassumere le funzioni che il coordinatore pedagogico ricopre nelle esperienze analizzate e confrontandole con le funzioni del coordinamento pedagogico operante nella scuola dell'infanzia comunale, possiamo così elencarle e schematizzarle

	Coord.pedag. in scuole comunali in ER	CASO STUDIO BOLOGNA	CASO STUDIO VIGNOLA
Funzioni amministrative gestionali	<ul style="list-style-type: none"> • Individuazione risorse • Organizzazione servizio • Gestione del personale (competenze, compiti ed orari) • Accredimento servizio 	NO	<ul style="list-style-type: none"> • Gestione del personale (parziale) • Sostituzione DS per coordinamento POF
Funzioni professionali	<ul style="list-style-type: none"> • Formazione professionale continua • Accoglienza • Gestione gruppo lavoro 	NO	<ul style="list-style-type: none"> • Formazione professionale continua • Accoglienza • Gestione gruppi di lavoro
Funzioni pedagogiche	Predisposizione spazi e materiali Programmazione ped Progetto ped. Osservazione Documentazione Relazione con fam. Continuità educativa Valutazione e monitoraggio qualità	Osservazione Relazione famiglie Supporto ai progetti Supporto a insegn.	Programmazione ped Progetto pedagogico Continuità educativa

Emerge chiaramente la limitatezza del ruolo del coordinamento pedagogico nella sperimentazione di Bologna. L'elemento interessante è costituito dal non vedere come l'osservazione pedagogica, seppur praticata, nel caso di Bologna non abbia alcun impatto o legame con la progettazione pedagogica e didattica in essere nella scuola.

Nonostante questo, la pratica riflessiva di cui il coordinatore pedagogico è fautore ha impatto sulla prassi educativa delle insegnanti e quindi è rilevabile un aumento della qualità della stessa.

7.2 Leadership educativa nei modelli emersi

Per individuare elementi fondanti della leadership educativa abbiamo seguito il modello di Strehmel and Ulber (Strehmel and Ulber, 2014) che indicano 7 dimensioni della leadership educativa nella scuola dell'infanzia: gestione economica e amministrativa, gestione delle risorse umane e leadership, collaborazione (in staff, con i genitori e con la comunità), organizzazione e suo sviluppo, osservazione delle condizioni quadro e delle tendenze nell'ECEC e infine un management strategico. Se intendessimo comparare queste funzioni con le funzioni del Dirigente Scolastico o del coordinatore pedagogico nella scuola dell'infanzia statale, emergerebbe subito come i compiti tipici del leader educativo per certo appartengano al Dirigente Scolastico, indipendentemente da come questi esprime la leadership affidatagli.

Un numero sempre maggiore di studi riconosce il leader educativo come figura centrale nel promuovere la qualità dei processi pedagogici (Strehmel, 2016; Strehmel and Ulber, 2014). E' infatti compito del leader educativo, soprattutto nell'infanzia, tradurre gli obiettivi e i valori educativi in concetti pedagogici costruiti da tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo. Per quanto i modelli emersi differiscano nella scelta del personale e nel rapporto fra DS e coordinatore, si potrebbe pensare che ai diversi modelli emersi distacco per coordinamento e consulenza pedagogica, corrisponda una diversa relazione con la leadership educativa del Dirigente scolastico e del coordinatore pedagogico.

Quanto emerge dalle interviste è invece che in tutti i casi studio analizzati la leadership educativa è appannaggio del dirigente scolastico indipendentemente dallo stile con cui sceglie di esercitarla.

Il dirigente scolastico infatti contribuisce alla creazione di una cultura di collaborazione agendo sulla promozione del lavoro di gruppo e sulla coltivazione di valori professionali di

fiducia e competenza che portano sia a riconoscere il valore della collegialità, sia a far emergere una leadership distribuita.

Questo appare chiaro nel caso studio di Vignola, in cui emerge chiaramente come in una scuola intesa come sistema complesso, il middle-management assume un ruolo sempre più centrale poiché coadiuva la dirigenza nei processi di organizzazione e nelle procedure di leadership distribuita.

Nel caso studio di Bologna invece, il coordinatore rimane esterno anche al tema della leadership; rimane dunque centrale il DS con il suo staff dirigenziale che esprime, nei casi dei DS intervistati, una cultura organizzativa di tipo collegiale in cui le figure coinvolte sono coordinatori di gruppi disciplinari o gruppi di progetto o, infine, coordinatori di plesso.

Seppure in modalità differenti, il lavoro del coordinatore pedagogico, anche nella scuola dell'infanzia statale, rimane un elemento che apporta qualità all'azione educativa della scuola.

Nel modello *distacco per coordinamento* l'elemento caratterizzante appare essere una solida organizzazione e divisione di responsabilità e compiti.

La governance diviene quindi fondamentale per una valida progettazione condivisa ad ogni livello dalle insegnanti delle singole sezioni al Dirigente scolastico e il suo staff.

Nel modello *consulenza pedagogica*, seppure il coordinatore sia coinvolto solo per le competenze psico-pedagogiche e le sue funzioni siano indirizzate solo sul bambino e il microcosmo che lo vede attore (scuola e famiglia), l'elemento qualificante è proprio la capacità di relazione e competenza pedagogica del coordinatore.

In entrambi i casi, il costante esercizio di richiamo e attenzione che i coordinatori esercitano con le insegnanti attraverso l'osservazione e la programmazione, e con le famiglie con incontri formativi o colloqui, rappresenta lavoro di riflessività indispensabile per operare con i bambini allo scopo di raggiungere il loro benessere e il loro apprendimento positivo.

E' questo, per entrambi i modelli, l'elemento centrale e fondante per parlare di qualità dell'azione pedagogico-educativa all'interno dei servizi per l'infanzia e della scuola.

Bibliografia

Albanesi C., (2004), I Focus Group, Roma, Carrocci

Alessandrini G. (2002) (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli

Andreoli S., (2003) L'esperienza del coordinamento pedagogico in Emilia Romagna, in Musatti T. e S.Mayer (a cura di) *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia – una funzione emergente in Italia e in Europa*, Bergamo, Edizioni Junior pagg. 67-87

AA.VV. N° EAC/17/2012, *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving, Final Report*, European Commission, 2014

Balduzzi L., (2005) Le leggi del nido. Uno sguardo alla normativa che regola i servizi per le bambine e i bambini da zero a tre anni., in *Per una pedagogia del nido oggi: scenari e orientamenti educativi*, Manuzzi P., Gigli A. (a cura di), Guerini Scientifica, Milano

Balduzzi L., (2005) Servizi educativi e servizi sociali. Lo spazio della prevenzione e del sostegno, in Manini M., Gherardi V., Balduzzi, *Gioco, bambini, genitori*, Carocci pg. 37- 53

Balduzzi L., (2013) Lavoro di gruppo e accoglienza. Strategie nella professionalità in campo educativo, in Balduzzi L., Manini M., *Professionalità e servizi per l'infanzia*, Carrocci,

Balduzzi L., (a cura di), (2006) *Nella rete dei servizi per l'infanzia*, Bologna, Clueb

Barachini I., (2014) Guardando oltre il coordinatore pedagogico, in *Bambini*, aprile pag.26-30

Bazeley P. (2009), Analysing qualitative data: More than 'identifying themes' in *Malaysian Journal of Qualitative Research*, vol.2 n.2 2009

Benadusi L., Serperi R., (2000) *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci

Benedetti S., L'evoluzione del coordinamento pedagogico in Emilia Romagna tra storia e memoria, in Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, Benedetti S., Mondaini MT, Sabetta E. (a cura di), *Il coordinatore pedagogico nei servizi per la prima infanzia dell'Emilia Romagna. Un appuntamento rinnovato per confrontarsi e riflettere*, atti del secondo seminario regionale, Rimini, 16-17 ottobre 2003

Benedetti S., (2005) La figura del coordinatore pedagogico: un regista in cerca di personaggi?, in *Per una pedagogia del nido oggi: scenari e orientamenti educativi*, Manuzzi P., Gigli A. (a cura di), Guerini Scientifica, Milano

Benedetti S., (2006) Il coordinatore come regista nella costruzione del sistema regionale zero-sei, in Balduzzi L. (a cura di), *Nella rete dei servizi per l'infanzia*, Bologna, Clueb

Benedetti S., (2009) I coordinamenti pedagogici nella regione Emilia Romagna: un investimento sulla professionalità, in *Infanzia* n.3, pg.182-185

Benedetti S., (2010) Servizi educativi per infanzie e famiglia: latitudini e longitudini di un sistema, in Contini M.G. (a cura di), *Molte infanzie, Molte famiglie*, Roma, Carocci
Benedetti S., (2014), Il profilo di una regione al servizio dell'infanzia, in *Sui nostri passi; Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna*, Bergamo edizioni junior

Benedetti S, Bertozzi E., Campioni L., Canova P. (a cura di), *Il coordinamento pedagogico per l'infanzia nei servizi pubblici e privati dell'Emilia Romagna, atti del primo seminario regionale, Reggio Emilia, 20-21 Novembre 2001*, Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, Regione Emilia Romagna

Bennett, John (2008). Early Childhood Services in the OECD Countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field, Innocenti Working Papers no. 2008-01, accesso il 18/09/2018

Beuving, J., & de, V. G. (2014). *Doing qualitative research : The craft of naturalistic inquiry*, Amsterdam University Press.

Bondi L. (2014), Servizi educativi e scolastici: come gestirli?, In *Rivista dell'istruzione* n.5

Bondioli A., (2002) *Il coordinatore pedagogico: una figura chiave per la qualità dei servizi per l'infanzia*, in Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione, Bergamo, Edizioni Junior

Bondioli A., Ghedini P. (a cura di) (2002), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*, Bergamo Edizioni Junior

Bondioli A. e Mantovani S., (1997) *Manuale critico dell'Asilo Nido*, Franco Angeli

Bonfiglioli R. (1994), Ipotesi progettuali per governare il processo di statalizzazione, in *Infanzia* n.5

Bowen G. (2008), Naturalistic inquiry and the saturation concept: a research note, *Qualitative research*

Braun V. and Clarke V. (2006), Using thematic analysis in psychology, in *Qualitative Research in Psychology* 2006; 3: 77/10

Breschi, Catarsi, Magrin, (2011) Le funzioni di direzione e coordinamento pedagogico nel sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia in Toscana - Un'indagine esplorativa in Regione Toscana, Istituto degli Innocenti in *I Servizi educativi per la prima infanzia in Toscana. Dati del triennio 2007/2008-2009/2010 e indagini di approfondimento*, Regione Toscana, Istituto degli Innocenti

Bulgarelli N., Ghedini P., Restuccia Saitta L., (1981), *Gli Asili nido. Stato, Regioni, Enti locali per lo sviluppo, la qualificazione dei servizi e per la formazione professionale degli operatori*, Roma, Edizioni delle Autonomie

Campioni L., (2016) "Zero-sei": diritti, cura ed educazione per l'infanzia, in *Rivista dell'Istruzione*, n6, pag.10-14

Campioni L., (2003) L'attuale quadro normativo: quali segnali innovativi? in *Percorsi educativi di qualità per le bambine e i bambini in Italia e in Europa*, Bergamo, Edizioni Junior

Campioni L., Marchesi F. (a cura di), (2014), *Sui nostri passi. Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna*, Bergamo, edizioni Junior

Capaldo N., Rondanini L., (2004), *La scuola dell'infanzia nella riforma. Tradizione e innovazione nell'educazione infantile*, Trento, Erickson

Cardini R., (2014) Il coordinamento pedagogico del sistema territoriale dei servizi educativi per l'infanzia: promuovere la coerenza e l'attitudine riflessiva per l'età zero-sei in *Infanzia n1*

Carletti A., Gilberti L., Varani A., (2017) Le figure di sistema: quale formazione, in *Rivista dell'istruzione* n.2 pag.65-69

Caselli P., (2016) Le emanazioni dell'Unione Europea sull'ECEC: dal Libro verde del 1993 alla Strategia "Europa 2020", in Silva C., *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*, Pisa, Edizioni ETS,

Cataldi S., (2009), *Come si analizzano i focus group*, Milano, Franco Angeli

Catarsi E. (1994) *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia,

Catarsi E., (2008), Il coordinamento pedagogico nei servizi per l'infanzia e la prospettiva della continuità tra il nido e la scuola dell'infanzia, in *Servizi educativi per la prima infanzia in Toscana - Rapporto sul triennio 2005-2007*, Regione Toscana, Istituto degli Innocenti di Firenze

Catarsi E. (a cura di) (2010) *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Bergamo, edizioni Junior

Catarsi E., (2013), La Lepre che corre e innova, in *Bambini* settembre

Chapman AL, Hadfield M., Chapman CJ, (2015), Qualitative Research in healthcare: an introduction to grounded theory using thematic analysis, in *J R Coll Physicians Edinb* 2015; 45:201-5

Charmaz K., (2006), *Constructing Grounded Theory – A Practical Guide through Qualitative Analysis*, London, SAGE

Charmaz K., (2008), Constructionism and the Grounded Theory Method, in Holstein & Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp.397-412), New York, Guildford Press

Cipollone L., (1985), L'aggiornamento e il coordinamento pedagogico, in Vianello R. (a cura di), *Stare con i bambini. Il sapere degli educatori*, Bergamo, Juvenilia

Comune di Firenze, Gruppo Nazionale Nidi Infanzia, (2003), *Percorsi educativi di qualità per le bambine e i bambini in Italia e in Europa*, Atti del XIII Convegno Nazionale Servizi educativi per l'infanzia 2002, Bergamo, Edizioni Junior 2003

Contini M.G., Manini M. (2007), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Roma, Carocci 2007

Contini M.G. (a cura di), (2010) *Molte infanzie, Molte famiglie*, Roma, Carocci

Crispoldi S., (2015), Il coordinatore pedagogico di rete, in *Educare 03*, n0/2015

CRIFEL (a cura di), Servizi per l'infanzia: un'indagine conoscitiva e alcuni suggerimenti per le politiche pubbliche, Quaderni dell'Osservatorio, Fondazione Cariplo 2011

Coggi C., Ricciardi P., (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carrocci editore

Coordinamento Pedagogico Provinciale di Bologna, *Report provinciale sull'utilizzo dello strumento di autovalutazione nei servizi educativi*, 2012/2013

Coordinamento Pedagogico Provinciale di Bologna, *Dal coordinatore al coordinamento – Per un sistema qualificato dei servizi*, 2005

Creswell J.W. (2007), *Qualitative inquiry & reserch desing. Choosing among five approaches*, London, Sage

Datta Gupta, N., & Simonsen, M. (2010). Non-cognitive Child Outcomes and Universal High Quality Child Care. *Journal of Public Economics*, 92(1-2), 30–43

Denzin N.K., Lincoln Y.S., edited by, (2005) *The Sage Handbook of Qualitative Research*-third Edition, California, Sage

Di Pol R.S., (2014), *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla Riforma Moratti. Studi e documenti*, Torino, Marco Valerio Editore

European Commission. (2011). Communication from the Commission. Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow.

Eurydice. (2009a). *Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequalities* (p. 190). Brussels: EACEA, Eurydice. Consultato nell'ottobre 2018
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/09_8EN.pdf

Farné R. (2002), *Il pedagogo, professione in progress*, in Alessandrini G. (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli

Floersch J., Kranke D., Townsend L., (2016), *Integrating Thematic, Grounded Theory and Narrative Analysis- a case study of Adolescent Psychotropic Treatment*, in *Qualitative Social Work*, March

Fortunati A., Campioni L., (2010) *Il sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia: linee di tendenza, criticità e potenzialità*, in *Cittadini in crescita* n.1

Fortunati A., *Il sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia: dati, tendenze e prospettive*, Conferenza nazionale della famiglia, Milano 8-10 novembre 2010, Istituto degli Innocenti

Fortunati A., Pucci A., (2016) *Mai più a domanda individuale, per favore*, in *Bambini n.x*

Frabboni F., (1986), *Mezzo secolo di programmi per la scuola materna*, in *Infanzia* n.3-4,

Fumi L., (2016), *Il coordinamento dei servizi 0-6 a Roma: la costruzione di un ruolo tra gestione e cambiamento*, in Silva C., *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*, Pisa, Edizioni ETS,

Gandini L., Mantovani S., Edwards C.P. (a cura di) (2003) *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior

Gariboldi A., R.Maffeo e A.Pelloni (a cura di), (2013) *Sostenere, connettere, promuovere – il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*, Bergamo, edizioni Junior

Gerdes, D. A., & Conn, J. H. (2001). A user-friendly look at qualitative research methods. *Physical Educator*, 58(4), 183. Retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/232992523?accountid=9652>

Ghedini P., Canova P. (a cura di) (1982) *Valori educativi e sociali dell'asilo-nido: esperienze, riflessioni, proposte: atti del Convegno regionale di studio e di verifica : Bologna, 19-20-21 ottobre 1979* Patron, Bologna

Gherardi V., (2007) Dalla parte delle insegnanti e delle educatrici, in Contini M.G., Manini M. *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Roma, Carocci 2007

Gherardi V., (2012) Il coordinamento pedagogico raccontato dai coordinatori, *Infanzia*, 1, pp. 20 - 24

Gherardi V. (2012), Il coordinamento pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia: segnali di disagio e indicatori di cambiamento, in: DIS-ALLEANZE NEI CONTESTI EDUCATIVI, ROMA, Carocci editore, pp. 177 - 188

Guest G., MacQueen K., Namey E., (2012), *Applied Thematic Analysis*, Los Angeles, SAGE

Hargreaves, A., (2009). Sustainable leadership. In: Davis B. (Ed.), *The Essential school Leadership* (pp. 183- 200). London: Sage.

Hatch J. Amos Edited by (2013), *Early Childhood Qualitative Research*, New York, Taylor & Francis

Hohnerlein E.M., (2009), The Paradox of Public Preschools in Familist Welfare Regime: the Italian Case, in Scheiwe K., Willinkens H., (a cura di), *Childcare and Preschool Development in Europe- Institutional Perspectives*, Palgrave

Infantino A., (2002) *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio – Teorie e strumenti per la scuola e i servizi educativi*, edizioni Guerini

Infantino A. (a cura di), (2008), *Il lavoro educativo con la prima infanzia; Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*, Bergamo, edizioni Junior

Istituto degli Innocenti, *Verso linee guida per il sistema integrato dei servizi educativi – un documento di riflessione sulla qualità*.

Istituto degli Innocenti, (2014), *Monitoraggio del Piano di sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia*, Rapporto del 31 dicembre 2014

Istituto degli Innocenti (2015) *Manuale dei servizi educativi per l'infanzia: programmare, progettare e gestire per la qualità del sistema integrato*,

Lauria F., (2014), *L'acrobata – il coordinatore pedagogico attraverso la lente del cinema*, Aracne

Lazzari A., (2012), The Public Good. Historical and Political Roots of Municipal Preschools in Emilia Romagna, in *European Journal of Education*, Vol.47, n.4, 2012

Lazzari A., (2013) Il contesto istituzionale, in Balduzzi L., Manini M., *Professionalità e servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci, pag. 53-95

Litjens, I., & Taguma, M. (2010). Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care. Paris: OECD

Lucchini E., (2014) Un disegno di Legge in materia di “Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni, in *Infanzia* n.3, pag.241-245

Lucchini E., (2015) Il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni di età, in *Infanzia* n.3 pag 236-237

Lupoli N.(2017), La leadership educativa del Dirigente scolastico tra vincoli e possibilità. In *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, vol. XV - 3, pp.239 - 244, ISSN: 1973 - 4778

Manini Baldisserri M., (1980), *Scuola materna – scuola dell’infanzia*, Firenze, La Nuova Italia Editrice

Manini M., (1994), Cinque domande sulla scuola dell’infanzia tra comuni e stato, in *Infanzia* n.2

Manini M., Gherardi V., Balduzzi, (2015), *Gioco, bambini, genitori*, Roma, Carocci

Manini M., 2005 I servizi: cultura, politica, educazione in Manini M., Gherardi V., Balduzzi, *Gioco, bambini, genitori*, Roma, Carocci

Manna E., (2002), Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per il territorio, in Alessandrini G. (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli pgg.130-131

Mantovani S., (1998), *La ricerca sul campo in educazione. Vol. 1: I metodi qualitativi*, Mondadori Bruno

Marchesi F., Monti M. (2014), Gli anni che contano, in *Sui nostri passi. Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell’Emilia Romagna*, Bergamo, edizioni Junior

Melucci A., (2007) Coordinamento pedagogico e dintorni: l’esperienza dell’Emilia Romagna, in *Ambientinfanzia*, Anno 1 n.1

Melucci A., (2015), Per una “buona Scuola” dell’infanzia, in *Infanzia* n.2/2015

Merriam S.B. (2001), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, Jossey-Bass, San Francisco (CA)

Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carrocci

Mostarda M.P. (2006), Per un coordinatore riflessivo. Le funzioni della riflessività nell’esercizio del coordinamento, in *Animazione Sociale*, maggio

Musatti T. e S.Mayer (a cura di), (2003) *Il coordinamento dei servizi educativi per l’infanzia – una funzione emergente in Italia e in Europa*, Bergamo, Edizioni Junior

Novacco D., (1977) *La scuola materna tra politica ed economia*, Roma, Armando Editore

Oplatka I. (2009), The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards, *Journal of Educational Administration* Vol. 47 No. 1, 2009, pp. 8-35

Pastori G. (2017), *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Parma, Edizioni Junior

Patton M.Q. (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Thousand Oaks, CA: Sage

Penn H. (2011) *Quality in Early childhood Services. An International Perspective*, Open University Press

Pidgeon N. (1996), Grounded theory: theoretical background in Richardson J.T.E. (Ed), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, Leicester, BPS Books pag.75-85

Pidgeon N., Henwood K. (1996), Grounded theory: practical implementation in Richardson J.T.E. (Ed), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, Leicester, BPS Books pag.75-85

Pinter A. (1985), Il ruolo del coordinatore nella promozione della professionalità, in in Vianello R. (a cura di), *Stare con i bambini. Il sapere degli educatori*, Bergamo, Juvenilia

Pironi T. (2007), Pensieri, pratiche e modelli di cura tra XX e XXI secolo in Contini M.G., Manini M., *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Roma, Carocci 2007

Premoli S. (a cura di), (2008) *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, Franco Angeli

Premoli S., (2011) Di che coordinatore c'è bisogno oggi? In *Animazione Sociale* giugno/luglio

Pugnaghi A. (2013) Il coordinatore pedagogico: un'identità poliedrica in reti di relazioni, in Gariboldi A., R.Maffeo e A.Pelloni (a cura di), *Sostenere, connettere, promuovere – il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*, Bergamo, edizioni Junior

Redding-Jones J. (2013) Who chooses what research methodology? In Hatch J. Amos (edited by) *Early Childhood Qualitative Research*, New York, Taylor & Francis

Regione Emilia Romagna, Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, Benedetti S, Bertozzi E., Campioni L., Canova P. (a cura di), *Il coordinatore pedagogico per l'infanzia nei servizi pubblici e privati dell' Emilia-Romagna*, atti del primo seminario regionale Reggio Emilia, 20-21 novembre 2001

Regione Emilia Romagna, Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, Benedetti S., Mondaini MT, Sabetta E. (a cura di), *Il coordinatore pedagogico nei servizi per la prima infanzia dell'Emilia Romagna: un appuntamento rinnovato per confrontarsi e riflettere*, atti del secondo seminario regionale, Rimini, 16-17 ottobre 2003,

Regione Emilia Romagna, Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, Bigi E., Mei S., (a cura di), (2010), *I servizi per l'infanzia in Emilia Romagna: contributi per la formazione degli educatori*

Regione Emilia Romagna, Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, Quaderno n.12 *Dal coordinatore al coordinamento, atti del terzo seminario regionale sui coordinamenti pedagogici, Castel San Pietro Terme – Bologna, 17-19 novembre 2005*, Regione Emilia Romagna, 2007

Regione Emilia Romagna, Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, Sacchetto P. (a cura di) (2011), *Esercizi di democrazia nei Servizi per 'infanzia: il coordinatore pedagogico nei processi di cambiamento*, atti del quinto seminario regionale dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali, Ferrara, 28-29 ottobre 2009,

Regione Emilia Romagna, Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, Maffeo R., Pelloni A., Ruggerini C., Stradi MC, (a cura di), *Coordinamento pedagogico e territorio. Buone prassi e criticità. Quale futuro?* atti del sesto seminario regionale dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali, Modena, 20-21 ottobre 2011

Regione Toscana, Istituto degli Innocenti (2011), *I Servizi educativi per la prima infanzia in Toscana. Dati del triennio 2007/2008-2009/2010 e indagini di approfondimento*

Regoliosi L., Scaratti G., (2002), *Il consulente del lavoro socio-educativo: formazione, supervisione, coordinamento*, Roma, Carrocci

Restucci Saitta (1997), I nidi a Bologna: dopo il momento "politico" la ricerca di un progetto pedagogico, in *Manuale critico dell'Asilo Nido*, Franco Angeli

Restucci Saitta L., (1997) Coordinamento pedagogico e lavoro di gruppo, in *Manuale critico dell'Asilo Nido*, Franco Angeli

Restucci Saitta L., (2000) *I nodi dei nidi – Ruolo e funzioni del coordinamento pedagogico in un'ottica di gestione del cambiamento*, Comune di Modena

Restucci Saitta L, (2003) Da un progetto di riorganizzazione dei servizi 0-3 anni: il ruolo professionale dei coordinatori pedagogici, in Gandini L., Mantovani S., Edwards C.P. (a cura di), *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior

Restucci Saitta L., (2006) Il ruolo del coordinatore educativo: compiti e funzioni, in *Prospettive di qualità a nido – il ruolo del coordinatore educativo*, Bergamo, Ed. Junior

Richardson J.T.E. (1996), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, Leicester, BPS Books

Romei P., (1995) *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, Firenze, La Nuova Italia

Sahlberg P., (2011). The Fourth Way to Finland, *Journal of Educational change* , 12, 173-185

Savio D., (2017) L'equipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico, in *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edicao Especial n.1, p.1331-150

Scaratti G., Zambonardi E. (2002), La funzione di coordinamento: presidiare il servizio e valorizzare le competenze, in Regoliosi L., Scaratti G., *Il consulente del lavoro socio-educativo: formazione, supervisione, coordinamento*, Roma, Carrocci pag.21-53

Scheiwe K., Willinkens H., (a cura di) (2009) *Childcare and Preschool Development in Europe- Institutional Perspectives*, Palgrave

Seveso G., (2000) Il coordinamento pedagogico nei servizi per la prima infanzia in Italia: Cenni storici e interrogativi aperti, in *Studium Educationis* n.3

Seveso S., (2000) Coordinare i servizi educativi per l'infanzia, in *Bambini* maggio

Silva C., (2016) *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*, Pisa, Edizioni ETS,

Silvani S.H., (2007), Genesi, evoluzione e funzioni del coordinatore pedagogico nei servizi educativi per la prima infanzia, in *Infanzia* n.6

Skrtic T.M., (1985), Doing naturalistic research into educational organisations, in Lincoln Y.S. (edited by) *Organizational Theory and Inquiry – The Paradigm Revolution*, Beverly Hills, SAGE

Slot L.P., Leseman P.P.M., Verhagen J., Mulder H., (2015), Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings, *Early Childhood Research Quarterly* Volume 33, 4th Quarter 2015, Pag 64-76

Stake R.E. (1994), Case studies, in Denzin N.K. and Lincoln Y.S (edited by), *Handbook of qualitative research*, California, Sage

Stake R.E (1995), *The Art of case Study Research*, London, Sage

Stake R.E. (2005), Qualitative Case studies, in Denzin N.K. and Lincoln Y.S (edited by), *The Sage Handbook of qualitative research*, California, Sage (3rd)

Stake R.E. (2006), *Multiple Case Study Analysis*, New York, The Guildford Press

Stradi MC. (a cura di), (2004) *Coordinamento pedagogico educazione e territorio – Formazione e sperimentazione operativa del gruppo di Coordinamento Pedagogico Provinciale di Rimini*, Bergamo, Edizioni Junior

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (Eds.), (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Preschool and Primary Education project*. London: Routledge.

Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand (p. 60). Paris: OECD. Consultato da <https://www.oecd.org/education/school/NEW%20ZEALAND%20policy%20profile%20-%20published%203-8-2012.pdf>

Tanzi V. (2001) (a cura di), *Il coordinamento pedagogico*, Coordinamento Pedagogico Provinciale Reggio Emilia

Tarozzi m. (2008), *Cos'è la grounded theory*. Carocci Roma

Terzi N. (2003), Formazione, organizzazione del lavoro e professionalità, in Gandini L., Mantovani S., Edwards C.P. (a cura di), *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior

Terzi N. (a cura di), (2006) *Prospettive di qualità a nido – il ruolo del coordinatore educativo*, Bergamo, Ed. Junior

Terzi N., (2008), Organizzazione e servizi educativi, in *Il lavoro educativo con la prima infanzia; Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*, Bergamo, ed. Junior

Tognetti G. (2010), Il coordinatore pedagogico e la documentazione, in Catarsi E. (a cura di) *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior

Toni P., (2013), Gruppo di lavoro o team eccellente?, in *Bambini gennaio* 26-28

Toni P., (2013), Stili di leadership, in *Bambini febbraio* pag. 30-32

Toni P., (2013), La gestione dei progetti, in *Bambini maggio* pag.36-39

Toni P., (2013), Modelli e tecniche, in *Bambini giugno* pag.42-43

Torricelli L., (1985) Il ruolo del coordinamento fra funzioni e competenze, in Vianello R. (a cura di), *Stare con i bambini. Il sapere degli educatori*, Bergamo, Juvenilia

Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Bari, Laterza

Tuckett A, (2005) Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience, *Contemporary Nurse*, vol.19, issue 1-2, pag.75-87

UNICEF e Centro di Ricerca Innocenti, Come cambia la cura dell'infanzia – Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati, Report card 8, UNICEF 2008

Vandenbroeck M, Urban M., Peeters J. (a cura di), (2016), *Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care*, Routledge, New York

Ventura G., (2010) Sistema integrato delle scuole d'infanzia statali e paritarie/1, in *Scuola dell'infanzia*, n.9 dicembre

Vianello R. (a cura di) (1985) *Stare con i bambini. Il sapere degli educatori*, Bergamo, Juvenilia

Wilkoszewski, H. and E. Sundby (2014), "Steering from the Centre: New Modes of Governance in Multi-level Education Systems", OECD Education Working Papers, No. 109, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jxswcfs4s5g-en>.

Windzio M., Sackmann R., Martens K., (2005) Types of governance in education: a quantitative analysis, TranState working papers, No. 25, Univ., Sonderforschungsbereich 597, Staatlichkeit im Wandel, Bremen

Yin, Robert K., (2014) *Case study research : design and methods* , London SAGE

Zaninelli, (2014), *Contesti e temi educativi zero-tre anni*, Parma, Edizioni Junior

Sitografia

Diritto dell'Unione Europea

https://europa.eu/european-union/eu-law_it

[Early Childhood Education and Care Home Page - Country information: Italy](http://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcarehomepage-countryinformationitaly.htm)

<http://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcarehomepage-countryinformationitaly.htm>

Eurydice

<http://eurydice.indire.it/scopri-eurydice/>

MCA - Eurolex

https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html

Todeschini, Enciclopedia delle Donne,

<http://www.enciclopediadelledonne.it/biografie/rosa-e-carolina-agazzi>

<https://www.minoritoscana.it>