

**Comune di Modena**

**Settore Istruzione**

**Servizi 0 - 3**

# I nodi dei nidi

Ruolo e funzioni del coordinamento  
pedagogico in un'ottica di gestione del  
cambiamento

di

Laura Restuccia Saitta

Anno scolastico 2000

# Indice

Premessa	pag. 3
Il coordinamento pedagogico e le principali aree di competenza	pag. 4
Per approfondire: riflessioni su alcune competenze specifiche	pag. 8
La conduzione del lavoro di gruppo e la leadership efficace	pag. 10
Il processo di cambiamento	pag. 20

# Premessa

La riflessione sulla riorganizzazione complessiva dei Servizi 0-3 anni non può prescindere da un'attenta ridefinizione del ruolo e delle funzioni del coordinamento pedagogico che rappresenta una struttura fondamentale, configurandosi come strumento di progettazione pedagogica, di organizzazione, di gestione e di verifica dell'esperienza dei nidi e dei servizi per la prima infanzia integrativi e complementari ad essi.

I servizi educativi, nella realtà modenese, sono oggi al centro di una discussione e di una rielaborazione organizzativa, attuata attraverso un percorso biennale di formazione degli operatori, che ha preso fortemente in considerazione l'accentuarsi del **ruolo di governo** dell'ente pubblico, nelle sue diverse articolazioni, attraverso la garanzia dell'accesso alla formazione dei bambini, la qualità dei servizi erogati, la messa in rete dei servizi a gestione indiretta, in una logica di incremento quantitativo e di equilibrato rapporto tra intervento educativo e intervento sociale.

Si è aperto in questo senso un ampio dibattito sulla qualità dei servizi attraverso un processo di riflessione e di rielaborazione della loro organizzazione che è strettamente legata alle tematiche dell'educazione e della cura dei bambini piccoli e che contribuisce, in definitiva, ad ampliare la diffusione della cultura dell'infanzia, mediante la sperimentazione di nuove modalità organizzative e gestionali.

Si rende necessario, pertanto, ridefinire tipologicamente la figura del coordinatore e, di conseguenza, dell'équipe pedagogica, identificandone con più precisione la collocazione nell'architettura gestionale del Comune, analizzandone compiti progettuali e pratica professionale.

La complessità degli interventi che un coordinamento pedagogico deve attuare e l'eterogeneità delle esperienze, in cui si è tradotta la figura del coordinatore

pedagogico, rendono necessaria una nuova definizione del ruolo, delle funzioni e delle competenze di questa figura professionale.

## Il coordinamento pedagogico e le principali aree di competenza

Per definire le aree di competenza del coordinamento pedagogico si debbono mettere in relazione: la promozione e la progettazione culturale e pedagogica, il progetto territoriale che l'ente locale vuole realizzare, in risposta ai diritti ed ai bisogni individuati nella popolazione sia adulta che infantile, e le politiche di governo perseguite dall'amministrazione comunale, attraverso la gestione diretta e indiretta dei servizi 0-3 anni.

Nella situazione attuale, così complessa, per una gestione qualificata dei servizi, si rende necessaria una ridefinizione e specificazione delle aree di competenza professionale dei coordinatori pedagogici, al fine di una collocazione istituzionale che ne renda chiaramente interpretabile il profilo professionale.

Il coordinamento pedagogico ha competenze principalmente in merito a queste **specifiche aree di intervento:**

*a) elaborazione della progettualità culturale e pedagogica dei servizi attuata attraverso:*

- individuazione e programmazione degli obiettivi generali e degli obiettivi specifici relativi all'apprendimento, alle capacità relazionali e di socializzazione dei bambini;
- analisi dei momenti di gioco e di routine;

- individuazione dei diritti e dei bisogni dei bambini, con particolare attenzione all'uso dello spazio e alla fruizione di tempi significativi e compatibili con le esigenze di sviluppo psico-fisico dell'infanzia;
- elaborazione di interventi pedagogici relativi agli aspetti comunicativi, cognitivi ed espressivi nella dimensione corpo/ambiente/simbolo.

***b) competenze professionali degli operatori con riferimento a:***

- conoscenze psicopedagogiche sulla prima infanzia;
- capacità di elaborare e costruire il progetto pedagogico ed il relativo intervento educativo;
- analisi delle tematiche inerenti l'infanzia nella cultura contemporanea;
- strutturazione della relazione adulti e bambini;
- strutturazione del rapporto tra operatori e famiglie;
- strutturazione dei rapporti e delle dinamiche all'interno del collettivo;
- elaborazione di competenze specifiche in relazione ai diversi ruoli professionali all'interno del collettivo di lavoro.

***c) organizzazione del servizio inteso come:***

- spazi (articolazione e strutturazione degli ambienti in funzione del progetto pedagogico e dei bisogni dei bambini);
- tempi (in funzione dell'articolazione del complesso delle attività e dei bisogni dei bambini);
- materiali di gioco (scelta dei materiali ludici e didattici, con particolare attenzione al gioco cognitivo, affettivo e di movimento);

- personale (competenze, organizzazione, suddivisione dei compiti, analisi dei tempi, orari ecc...);
- gruppi di bambini (formazione delle sezioni, aggregazione per gruppi omogenei o eterogenei per età ecc...);

***d) elaborazione di progetti relativi ai rapporti con le famiglie con particolare riferimento a:***

- elaborazione della funzione di sostegno dei servizi al ruolo genitoriale;
- collaborazione con i genitori sulle scelte educative;
- partecipazione ad alcuni momenti di confronto e discussione negli organismi elettivi dei genitori;
- individuazione, elaborazione e formazione degli operatori circa il ruolo del personale nei confronti delle famiglie.

***e) controllo di qualità dei servizi pubblici e convenzionati e messa in rete dei servizi attraverso strategie organizzative in relazione a:***

- rilevazione dei bisogni formativi del personale (sia dei servizi pubblici che convenzionati);
- predisposizione di progetti e moduli formativi specifici in relazione alla rilevazione di tali bisogni;
- promozione della qualità e integrazione/messa in rete dei servizi pubblici e convenzionati;
- adozioni di strumenti di valutazione della qualità dei servizi;
- attivazione delle modalità relative alla permanenza delle condizioni necessarie al mantenimento della qualità, alla promozione di ulteriori momenti qualificanti e

alla permanenza delle condizioni necessarie al mantenimento dell'autorizzazione al funzionamento ed all'accreditamento dei servizi a gestione indiretta;

- elaborazione di nuove tipologie di servizio, in relazione ai bisogni formativi e sociali rilevati e loro integrazione con quelli esistenti.

***f) promozione, diffusione e documentazione di progetti che incentivino la cultura dell'infanzia con riferimento a:***

- individuazione, esplicitazione, documentazione e informazione sui progetti di servizio, identificando il nido come “luogo” di confluenza, approfondimento, ricerca e diffusione del “sapere” sui bambini;
- proposizione di progetti relativi al concetto di città sostenibili per i bambini e le bambine;
- elaborazione di progetti di ricerca-azione sull'ecologia di vita dell'infanzia;
- messa in relazione e confronto fra le diverse istituzioni territoriali che, a vario titolo, si occupano dell'infanzia.

## Per approfondire: riflessioni su alcune competenze specifiche.

Al di là delle grandi aree di competenza, le direzioni di intervento del coordinamento pedagogico, rappresentando esso una struttura stabile di riferimento, sono relative ad alcuni principi fondamentali, legati all'identità del nido:

1. la continuità dell'esperienza educativa (in particolare nei servizi 0/6) e della formazione professionale degli operatori;
2. l'acquisizione, da parte dei Servizi 0-3 anni, dei contenuti del dibattito scientifico contemporaneo;
3. la stretta connessione tra progettualità pedagogica, gestione e organizzazione dei servizi 0-3 anni.

Questo insieme di competenze e di relative strategie si traducono, da parte del coordinamento pedagogico, in analisi dell'organizzazione complessiva del servizio, programmazione di interventi a breve, medio e lungo termine, elaborazione di ricerche interdisciplinari e analisi di nuovi bisogni, collaborazione con Università e Centri di ricerca, anche al fine dell'organizzazione della formazione permanente degli operatori.

Da questa complessa articolazione emerge un quadro di numerose competenze che, fra l'altro, sono strettamente interrelate ed intrecciate con quelle di tipo burocratico-amministrativo che risultano, tra di loro, talmente connesse da rendere oltremodo difficile stabilire dove finisce l'aspetto tecnico e dove subentra quello amministrativo.

“L’esperienza insegna che è proprio del coordinamento la conoscenza di tutti i problemi di natura burocratico-amministrativa, in quanto tali problemi, se non risolti, impediscono una piena realizzazione del progetto pedagogico, ma la cui soluzione non fa parte specifica delle funzioni e delle competenze di un coordinatore che deve, perciò, essere affiancato da un apposito apparato amministrativo”.<sup>1</sup>

E’ sempre esistita, dove è presente un coordinamento pedagogico, la controversia circa le sue competenze amministrative.

Occorre mettere in evidenza che anche il coordinatore pedagogico deve avere piena conoscenza degli aspetti amministrativi, perchè, come già detto, questi interagiscono con quelli educativi e pedagogici: è necessaria una piena consapevolezza, quindi, per garantire che le scelte organizzative ed amministrative trovino corrispondenza nella validità scientifica del progetto.

Vi deve essere, infatti, una corrispondenza tra gli obiettivi politici dell’Amministrazione Comunale, le scelte amministrative e la corretta realizzazione e gestione della progettualità pedagogica.

“Con questo non si vuole certo avallare una sovrapposizione di ruoli che purtroppo esiste in molte situazioni e che frustra gli stessi tecnici, impiegandoli in troppe direzioni....

Pare a noi, però, di dovere rilevare che se è improduttivo “l’annegamento” del coordinatore pedagogico nella pratiche burocratiche, altrettanto dannosa è la netta divaricazione tra il momento pedagogico e quello “ amministrativo “, che sono complementari e debbono interagire in maniera sistematica”.<sup>2</sup>

Anche P. Ghedini afferma che, per quanto riguarda il rapporto tra competenze tecniche e quelle di tipo amministrativo, è importante che la priorità sia data alle prime, anche se occorre dire che le scelte di carattere pedagogico devono trovare un costante riscontro di carattere amministrativo e organizzativo.

<sup>1</sup> L. Restuccia Saitta: La direzione del servizio e la funzione del coordinamento pedagogico in Bertolini, Callari Galli, Palmonari, Restuccia Saitta “ Le ragioni del nido” - La Nuova Italia, Scandicci, 1988.

<sup>2</sup> E. Catarsi (a cura di): Il ruolo del Coordinatore pedagogico, Giunti, Firenze, 1995.

A tal fine è necessario programmare rapporti stretti tra la componente pedagogica e quella amministrativa per attuare una realizzazione concreta delle iniziative, secondo i problemi posti dall'organizzazione generale dei servizi.

E' necessario, quindi, da parte del coordinatore, elaborare una **visione generale** dei servizi in rapporto fra di loro (sia quelli a gestione diretta che quelli a gestione indiretta) e con le realtà territoriali, le sue istituzioni (in particolare scuole dell'infanzia), i servizi previsti all'interno delle unità sanitarie locali, ecc...

## La conduzione del lavoro di gruppo e la leadership efficace

Il nido rappresenta uno spazio educativo "tendenzialmente aperto". Anche se suddiviso in sezioni, relative alle diverse età dei bambini, questa suddivisione non deve essere mai rigida, di chiusura. Il nido deve essere gestito pedagogicamente ed organizzativamente dall'**insieme** degli operatori che, pur agendo con compiti differenziati, debbono rivendicare il valore della **pariteticità** e della **collaborazione**.

Il collettivo, o gruppo degli operatori, è un organismo istituzionalmente previsto come modalità organizzativa e gestionale del progetto pedagogico, della qualità e del funzionamento del nido.

Ciò significa non solo una democratizzazione dell'istituzione, e quindi il consapevole superamento di un modello (ONMI) fondato sulla suddivisione rigidamente gerarchica dei ruoli a favore di un intervento non deresponsabilizzante, ma realizzazione di un progetto e di un processo educativo non riferito a modelli individuali, ma collegiali e cioè confrontati, discussi fra gli operatori per diventare protagonisti consapevoli delle proprie scelte educative.

Significa, inoltre, offrire ai bambini “da socializzare” modelli di riferimento socializzati.

Operare in collettivo significa elaborare un progetto pedagogico, programmare degli obiettivi educativi che non siano il frutto di scelte spontaneistiche, individuali, improvvisate e scoordinate ma, al contrario, realizzate ponendosi in continua interazione fra i vari membri del gruppo con il fine di attuare, ciascuno con il proprio stile e secondo le rispettive competenze, quanto è stato deciso e programmato assieme.

All'interno del concetto del lavoro di gruppo coesistono però più obiettivi che tendono a soddisfare esigenze e finalità diverse.

Un altro obiettivo, ad esempio, è quello di mettere in atto un processo di crescita e di apprendimento di gruppo che, fondandosi sulla disponibilità al cambiamento di ciascuno, sul superamento della propria visione del mondo, tenda alla pariteticità dei ruoli, e dove la differenza non diventi subordinazione e discriminazione, come nelle strutture gerarchiche, ma anzi si strutturi come una **orchestrazione delle differenze**, ciascuno con le proprie responsabilità ed il proprio stile di comunicazione.

Ciò significa che pur dominando, nella realtà dei servizi, la dimensione pragmatica, legata alla traduzione operativa della progettualità pedagogica ed alla funzionale (al progetto) organizzazione del servizio, il gruppo non è solo un contesto organizzativo, ma il risultato di un “prodotto mentale” perché comporta implicazioni psicologiche e relazioni.

Il gruppo o collettivo è un **sistema** in cui persone, progettualità, attributi e qualità sono in relazione. Tale sistema/gruppo avrà successo, relativamente agli obiettivi prefissati, solo se i vari membri cercheranno di definire la natura della relazione.

E' di fronte a questa realtà e con questi diversi obiettivi che si misura la professionalità del coordinatore pedagogico che, di fatto, svolge il ruolo del leader e

del conduttore di gruppo. A tale proposito si vuole definire, in maniera più approfondita, la competenza relativa alla leadership nel gruppo.

La posizione di colui che coordina il gruppo si può, infatti, definire centrale, per cui si richiede una competenza non solo pedagogica, ma anche una capacità a gestire i gruppi di lavoro sul piano dei contenuti, delle relazioni e delle comunicazioni interpersonali che si elaborano all'interno dei collettivi. L'importanza del coordinatore-conduttore e della sua presenza all'interno dei gruppi è evidente, in quanto, poiché egli non è implicato nella dinamica operativa e relazionale del gruppo (infatti non fa parte del gruppo in maniera costante, come gli operatori), costituisce il suo ruolo in funzione anche della mediazione della comunicazione e quindi diventa un riferimento costante che stimola all'analisi ed alla discussione.

Chi assume questo ruolo deve necessariamente configurarsi come operatore-ricercatore e quindi come osservatore partecipante della dinamica del gruppo operativo, garantendo a sé e al collettivo, la possibilità di riflettere sull'esperienza e di generalizzarla, rendendo omogenee le modalità di ricerca ed elaborando sempre nuovi strumenti di indagine. La sua professionalità deve mirare ad elaborare strumenti culturali e professionali, non ad imporre soluzioni, affinché non si creino problemi di delega e di dipendenza degli operatori nei suoi confronti.

Per meglio comprendere le funzioni legate al ruolo del coordinatore pedagogico, all'interno dei gruppi, è necessario sottolineare che essi non rappresentano mai delle realtà statiche, hanno invece una loro storia: infatti nascono, si sviluppano, elaborano dinamicamente un loro sapere, possono, infine, disgregarsi. Non sempre coloro che fanno parte del gruppo hanno consapevolezza del significato del loro stare assieme, di ciò a cui tendono e delle strategie da mettere in atto per raggiungere lo scopo prefisso. Spesso i gruppi sono travagliati dal sistema di tensioni che si sviluppa al loro interno, sistema creato da situazioni, atteggiamenti, aspettative positive e negative che nel loro insieme mettono in atto un gioco di desideri e di difese, del quale raramente si ha chiara coscienza.

Questo significa non dare mai per scontato che nel gruppo si realizzi un processo lineare di crescita e che il collettivo riesca a controllare le proprie dinamiche interne, a relativizzare la propria visione del mondo e i modelli culturali introiettati da ogni membro del gruppo.

Non è facile passare dalla relazione interpersonale (io-tu) che lega alcuni elementi del gruppo fra di loro, a quella che Cattell definisce la “sintalità” di gruppo, cioè l’io-noi, o meglio il sentimento di appartenenza al gruppo, ad un’entità super-individuale che non è data dalla somma delle singole identità personali, ma dal confronto, dall’elaborazione delle conoscenze comuni che si organizzano ad un livello più profondo, più “sostanzioso”. Questa entità super – individuale è data dal superamento del sé e della relazione interpersonale per costituire un sapere comune, un’atmosfera di gruppo: la sintalità, appunto, che sta al gruppo come la personalità sta al singolo.

Il coordinatore pedagogico, che di fatto conduce e gestisce, fra le sue svariate mansioni, i collettivi, non può considerare il lavoro di gruppo come un punto di partenza solo perché istituzionalmente previsto; esso è piuttosto una meta da conquistare e da raggiungere progressivamente, tenendo conto della necessità di dover contribuire in prima persona a fare superare i meccanismi di difesa che ognuno mette in atto all’interno della dinamica relazionale. Infatti sia perché si è diseducati al confronto professionale, sia per la tipicità degli eventi dinamici del gruppo, vengono messe in atto resistenze psicologiche, spesso inconsapevoli, che ostacolano la comunicazione e rendono difficili e problematici i rapporti.

I segnali comunicativi di disagio, che nascono dalla difficoltà a mettere in discussione i propri convincimenti e la propria visione del mondo e quindi una parte della propria identità, sono inequivocabili e si traducono in meccanismi di rifiuto o di difesa che ostacolano pesantemente la comunicazione all’interno dei gruppi di lavoro.

Il coordinamento pedagogico deve avere la capacità di cogliere questi segnali, di decodificare e di mettere a punto strategie di intervento volte soprattutto ad

elaborare chiarificazioni che consentono al collettivo di recuperare la consegna e quindi il fine per cui il gruppo si è costituito ed agisce.

E' proprio del ruolo del coordinatore la *definizione della consegna* del gruppo.

Se per consegna si intende una norma, a due versanti, di ingiunzioni e proibizioni, attorno alla quale si struttura e si organizza l'identità del gruppo, è chiaro che la consegna dei collettivi del nido risiede nell'elaborazione del progetto educativo, degli obiettivi pedagogici e degli interventi didattici che salvaguardino diritti e bisogni dei bambini.

Questo significa che il coordinatore è tenuto a far rispettare la consegna dell'*eterocentramento*, cioè di quegli *interventi eterocentrati*, volti sull'agire dei partecipanti nei loro rapporti *esterni* al gruppo, ossia nei confronti dei bambini (progetto pedagogico), dei genitori (sollecitazione alla partecipazione e alla gestione sociale), del servizio (organizzazione rispondente agli obiettivi educativi).

La proibizione, insita nella consegna che il coordinatore deve far rispettare, diventa allora il divieto all'*autocentramento* del gruppo, cioè ad *interventi relativi alle interazioni e relazioni* fra i partecipanti o fra loro ed il conduttore del gruppo.

Quest'ultimo, il coordinatore, deve infatti evitare che il collettivo diventi una semplice coesistenza più o meno conflittuale di persone e poichè nella vita del gruppo, come si è più volte ribadito, tutti i membri si trovano in situazione di potenziale interazione e di interdipendenza, è necessario che il suo intervento tenda a far sì che il gruppo stesso sappia elaborare e definire, assieme al conduttore, il contenuto, il fine collettivo, il progetto verso cui si deve tendere.

Nel nostro caso, in cui i gruppi si muovono all'interno di una istituzione per la prima infanzia, come il nido, si rende necessario il rispetto della consegna e quindi il controllo del gioco delle proiezioni e dei processi di identificazione, per centrarsi su un'azione, un'impresa, uno scopo esterno al collettivo.

Naturalmente un coordinatore/conduttore non può dimenticare che, indipendentemente dalla chiarezza della consegna che struttura l'identità del

collettivo, le distinzioni sulla natura dei gruppi non sono radicali; infatti in un gruppo di lavoro istituzionale, come il collettivo dei nidi, esistono, assieme alla chiarezza del fine principale a cui bisogna tendere (elaborazione del progetto pedagogico e delle relative strategie di intervento), importanti dimensioni affettive che non possono essere sottovalutate per l'enorme peso che esse hanno nello svolgersi della dinamica interna al gruppo.

Bisogna essere consapevoli che l'appartenenza ad un gruppo fa sì che la persona che vive questa esperienza sia al centro di una dinamica relazionale intensa che consente molteplici esperienze diversamente connotate, cioè vantaggiose e problematiche allo stesso tempo.

Se da un lato lo stare in gruppo ed il confronto che ne deriva fa scaturire meccanismi di difesa, legati a dinamiche interne conflittuali ed all'ambiguità dei rapporti interpersonali, dall'altro il fatto stesso di appartenere ad un gruppo può consentire l'esperienza di provare l'"attrattiva" del gruppo e cioè quella forza che ha l'effetto di mantenere assieme i membri di un gruppo e di opporre resistenza ad una dinamica di disgregazione.

All'interno del collettivo esistono ruoli diversi, personale educatore (insegnanti) e personale ausiliario (inservienti e cuoche) e non sempre la coesistenza di ruoli diversi è positiva per il gruppo, se non interviene questo senso dell'essere assieme, uniti in uno scopo comune, con una forte intenzionalità collaborativa.

Si realizza allora il processo di identificazione con il gruppo ed il senso dell'appartenenza ad esso, sollecitati da:

- attrattiva di uno scopo comune (progetto pedagogico);
- attrattiva dell'azione collettiva (strategia di intervento);
- attrattiva dell'appartenenza al gruppo (componente affettiva).

Il rinforzo di tutti questi processi, che determinano l'elaborazione del "noi", si gioca non solo sulle affinità ed attaccamenti interpersonali e sulle soddisfazioni dei bisogni individuali, ma anche sulla capacità di intervento del coordinatore che riesce, con chiarezza, a definire, articolare e distribuire le diverse competenze in relazione ai diversi ruoli, spiegandone la differenziazione funzionale, l'interdipendenza e la complementarità.

Con altrettanta chiarezza deve essere esplicitato e comunicato nel gruppo il ruolo del coordinatore, per spingere il gruppo ad elaborare una capacità di autoregolazione ed evitare deresponsabilizzazioni e deleghe nella definizione, gestione e verifica del progetto pedagogico del nido.

Sembra che nessuna azione che tenda al raggiungimento di un determinato scopo o alla produzione di attività, possa effettuarsi senza che si configuri ed emerga la funzione del capo (leader) o del conduttore del gruppo (anche se, a volte, le due funzioni non coincidono).

Bisogna avere chiarezza che è difficile definire in maniera univoca le modalità di conduzione e che, quindi, questo ruolo non può essere giocato in un'unica direzione.

A seconda delle diverse situazioni e dei diversi obiettivi per cui un gruppo si riunisce, la *leadership* può assumere il potere decisionale o il ruolo di "catalizzatore", cioè di colui che, mediando le diverse posizioni dei membri del gruppo, non decide ma aiuta gli altri, mirando soprattutto a facilitare la loro presa di decisione.

Il ruolo del coordinatore va giocato, all'interno di un quadro chiaro di riferimento, con modalità diverse, nessuna delle quali è di per sé "giusta" o "sbagliata", ma va vissuta in funzione del fine da raggiungere.

La *leadership* non deve essere considerata da un punto di vista statico ed individualizzato, ma avendo presente la necessità che essa venga accettata da coloro sui quali si esercita, rappresenta, come sostiene Maisonneuve, "un sistema di conduzione richiesto dal gruppo e necessario al suo funzionamento, come una condizione e una qualità dinamica della sua strutturazione".

In definitiva le funzioni del coordinamento pedagogico in relazione alla conduzione e gestione dei collettivi sono legate alle sue competenze in merito a:

1. capacità di analisi per sostenere il gruppo nell'elaborazione del progetto pedagogico;
2. capacità di organizzare i mezzi d'azione più efficaci per permettere al gruppo di raggiungere gli obiettivi prefissati;
3. capacità di sintesi che aiuti il gruppo ad assumersi e portare a termine i compiti affidati;
4. capacità a comunicare, per consentire a se stesso e agli altri di scambiare i significati delle proprie esperienze.

Sul ruolo del coordinatore, nella sua funzione di leader/conducente del collettivo, bisogna fare alcune riflessioni che sono relative ai **processi di cambiamento oggi in atto**.

Assieme ai cambiamenti in ambito socio-economico e politico-culturale, si sono verificati profondi mutamenti nei sistemi complessi che hanno messo in evidenza caratteristiche di instabilità che li connotano e tutto questo ha influenzato i ruoli legati alle nuove figure di leader che debbono ridefinire le proprie competenze al fine di affrontare proficuamente il cambiamento.

“Il ruolo dei **nuovi leader** non verte più sul mantenimento dello status quo, ma è proiettato sull'essere navigatori di un sempre possibile cambiamento, **cambiamento** che può essere perseguito solo attraverso una spiccata predisposizione alla “flessibilità” e alla capacità di rischiare... Al nuovo leader si chiedono nuove competenze, più centrate sul **saper essere** o “**essere nel sapere**”, ossia competenze di tipo relazionale incentrate sulla capacità di mobilitare consenso, di gestire risorse umane, di rischiare nella ricerca di nuove prospettive e soluzioni inesplorate ai problemi e **competenze** di tipo esistenziale, come l'entusiasmo, la passione, la

coerenza, l'empatia, l'indipendenza di pensiero, l'autenticità, la ricchezza morale, l'affidabilità".<sup>3</sup>

La figura del nuovo leader non corrisponde più esclusivamente all'immagine del decisionista, ma del **comunicatore**, di chi cioè sa motivare gli altri a diventare leader di se stessi e, quindi, nel caso dei nidi, di ridurre sempre più i margini di dipendenza del collettivo dal coordinatore.

Si tratta allora di ridefinire la competenza adattiva e negoziale del coordinatore, che è funzionale sia al raggiungimento degli obiettivi che ad una corretta gestione delle risorse umane.

E' sempre stato un identikit del coordinatore dei servizi, nella realtà modenese, questo stile improntato non solo alla gestione dei processi organizzativi, alle tecniche di progettazione e alla elaborazione dei processi formativi, ma anche alla **conduzione consapevole** dei collettivi, dove è necessario affermare la propria leadership, ma senza dominare, perché la mancanza di flessibilità è sintomo chiaro di una leadership disfunzionale.

A questo punto è necessario ridefinire, oggi, il ruolo del coordinatore, rispetto al lavoro di gruppo, inquadrandolo nelle sue competenze "**assertive**", ciò significa controllare una conduzione **situazionale** dei collettivi, in quanto a seconda delle necessità organizzative e progettuali del gruppo sa **adattare** e **negoziare** le proprie modalità di intervento.

"**Il leader assertivo** non è colui che vuole vincere **sull'altro**, ma colui che vince **con l'altro**, poiché il suo scopo non è quello di dominare, bensì di raggiungere gli obiettivi che consentono ad entrambi un punto di arrivo superiore a quello di partenza ..."<sup>4</sup>

Il leader assertivo ha la capacità di affermare il proprio ruolo senza diminuire o negare quello degli altri; è espressione diretta della propria capacità di motivare,

---

<sup>3</sup> F. Nanetti: La leadership efficace. Quattroventi Urbino, 1999

<sup>4</sup> F. Nanetti op. cit a pag. 19

comunicare, responsabilizzare e anche disapprovare se ciò è funzionale al raggiungimento degli obiettivi e all'equilibrio e alla consapevolezza del collettivo.

La natura dell'assertività è dunque quella legata alla capacità di affermare se stessi, confermando gli altri; ciò comporta la capacità di:

- esplicitare gli obiettivi del progetto e del lavoro di gruppo
- fornire informazioni e strumenti per migliorare la traduzione operativa del progetto
- esprimere le proprie opinioni o punti di vista
- dichiarare le necessità di servizio e le proprie aspettative
- comunicare le proprie decisioni
- dissentire e dire di no
- fare rispettare la consegna del gruppo
- sintetizzare ed esplicitare le decisioni prese nel lavoro con il collettivo.

# Il processo di cambiamento

Il sistema dei servizi per l'infanzia, con la costante crescita numerica e qualitativa delle tipologie integrative, l'accentuarsi delle **funzioni di governo** degli enti locali, assieme al ruolo che, come previsto nelle proposte di legge della XII Commissione Affari Sociali e della legge regionale n° 1 – Gennaio 2000, è relativo alla qualificazione, all'autorizzazione al funzionamento ed all'accreditamento dei nidi d'infanzia e dei servizi integrativi, la contrazione delle risorse economiche e i recenti interventi legislativi, riguardanti l'autonomia scolastica, pongono rilevanti necessità di **riassetto istituzionale dei servizi** e, quindi, la ridefinizione della loro progettualità culturale e pedagogica e dello stesso ruolo e delle competenze dei coordinatori. Questa ridefinizione complessiva richiede la messa a punto di strategie che riguardino la gestione dei servizi, la loro promozione qualitativa, i problemi riguardanti le risorse economiche, le procedure di formazione, ecc...

Nel progetto di riorganizzazione dei servizi, una riflessione fondamentale ha riguardato il ruolo e le funzioni del coordinamento pedagogico che, mantenendo la maggior parte delle prerogative già descritte, vede modificarsi alcuni **processi metodologici di approccio e conduzione** dei servizi ed alcuni contenuti riguardanti l'**accentuarsi di specifiche competenze professionali**.

Innanzitutto sono state individuate, al di là delle competenze generali, alcune aree riguardanti funzioni specifiche attribuibili ai **singoli** coordinatori, che vedono così **specializzarsi alcune loro competenze**, in una suddivisione equilibrata dei carichi di lavoro.

Fino ad oggi ha avuto rilevanza il principio che, indipendentemente dai rapporti specifici dei coordinatori (che operavano attraverso un metodo che prevedeva la suddivisione nominale dei singoli nidi e delle tipologie integrative), la

responsabilità complessiva della qualità e della funzionalità, dell'efficienza ed efficacia dei servizi, nella loro totalità, appartiene a tutti i coordinatori. Questo è un principio che va **mantenuto**, nonostante i cambiamenti nella metodologia di approccio.

In tal senso, sono state individuate, relativamente agli attuali bisogni, le seguenti aree di intervento che sono il risultato di un processo di cambiamento politico e culturale nella gestione dei servizi:

1. individuazione dei bisogni formativi e relativa predisposizione di piani formativi per servizi sia a **gestione diretta che indiretta**;
2. gestione del personale e iniziative relative al progetto di valorizzazione della professionalità degli operatori;
3. rapporti con i Consigli di gestione e sostegno alla segreteria dei Consigli;
4. processo di riorganizzazione qualitativa e strutturale dei servizi;
5. diffusione della cultura dei servizi mediante la promozione di progetti relativi alla "città delle bambine e dei bambini".
6. promozione dei processi di qualificazione e messa in rete dei servizi (con particolare riguardo a quelli a gestione indiretta).

Queste aree afferiscono, in quanto competenza specifica, ai singoli coordinatori che, pur lavorando in équipe, hanno la responsabilità della conduzione dell'area di competenza, garantendo così un migliore intervento in quanto in esso il coordinatore si "**specializza**", mantenendo una più marcata responsabilità e garantendo una maggiore continuità nell'esperienza.

L'altro cambiamento riguarda la metodologia di intervento nella conduzione dei gruppi, passando dal rapporto coordinatore/singolo collettivo del nido e dei servizi 0-3 anni al rapporto **coordinatore/intercollettivo, coordinatore di gruppi di nidi, coordinatore e gruppi riuniti per sezioni omogenee**.

Questo non significa abbandonare il rapporto con il singolo collettivo, che va mantenuto quando si presentano problemi particolari, quando il nido o la tipologia

prevista è di nuova costituzione e, quindi, bisogna amalgamare il gruppo, o quando il collettivo, per un momento particolare di “impasse”, richiede la presenza del coordinatore.

Questa scelta è motivata da quattro ordini di riflessioni. Una è relativa alla constatazione che i collettivi hanno elaborato ormai una forte **storia pedagogica** e quindi una **loro cultura, una metodologia di lavoro** e una **capacità organizzativa** che può prescindere dal **rapporto diretto** con il coordinatore.

L'altro motivo, e sembra corretto esplicitarlo, è legato al continuo aumento di competenze dei coordinatori, dovuto ai cambiamenti culturali e organizzativi in atto, a fronte di **ridotte risorse economiche** che non consentono un aumento numerico ad integrazione degli attuali coordinatori .

Un ulteriore motivo è legato all'accentuarsi del **ruolo di governo** (e meno di gestione diretta) dell'Ente locale che non può non riverberare e ripercuotersi sul ruolo dei coordinatori che debbono occuparsi anche, e giustamente, della qualità dei servizi a gestione indiretta.

L'ultimo motivo è legato al rinnovamento, in genere, delle istituzioni (scolastiche, in particolare) che prevedono una maggiore **autonomia progettuale ed organizzativa**.

Si vuole, quindi, promuovere, anche nel nido, una professionalità più completa dell'operatore, meno “dipendente” dal coordinatore e quindi più libera di esprimere quella capacità progettuale più sfaccettata che, nel tempo, i servizi hanno elaborato.

Ma se si riduce sul piano quantitativo il rapporto **tra coordinatore e singolo collettivo**, viene mantenuta, ed anzi maggiormente qualificata e specificata, la capacità di conduzione dei collettivi che vengono aggregati con modalità diverse che servono anche a “rompere” una possibile “chiusura” all'interno del proprio gruppo di lavoro.

Si sviluppa, in tal modo un qualificarsi ulteriore della metodologia di approccio alla formazione permanente, strategia principale di qualificazione dei servizi.

Come si sa, l'educatore del nido deve possedere competenze psicopedagogiche e sicurezze professionali per potersi proporre come **osservatore** capace di decodificare la realtà infantile, come **contenitore** dell'emotività del bambino, **organizzatore** dell'ambiente adatto a promuovere il benessere, le capacità cognitive e relazionali e l'autonomia del bambino, **programmatore** del progetto pedagogico, **consulente** dell'educazione, in quanto riferimento e possibilità di confronto per i genitori.

Più volte è stato detto che l'apprendimento si configura all'interno di una relazione e che la relazione educativa prende spessore se si sostanzia in contenuti, per cui "diviene necessario definire il compito educativo come qualcosa che insista non solo sugli aspetti di empatia, ma che si sostanzia di un contenuto trasmesso attraverso una metodologia. Se infatti definiamo intenzionale l'operato educativo professionale, dobbiamo anche sostanziare questa intenzionalità e renderla concreta nella sua prassi quotidiana".<sup>5</sup>

Da tutte queste considerazioni nasce la consapevolezza della necessità di dovere sostenere in maniera significativa la professionalità dell'educatore, attraverso una metodologia che realmente incida sull'azione pedagogica.

La formazione permanente, nell'esperienza dei nidi d'infanzia, è stata ritenuta, da tempo, la metodologia che ha consentito la comprensione della situazione lavorativa e l'elaborazione di una strategia di cambiamento che abbia come **agenti** gli stessi protagonisti dell'educazione.

---

<sup>5</sup> F.Gerosa: Educando - Argomenti sull'educazione professionale - Edizioni Del Cerro, Pisa, 1998

Questo significa avere individuato nel nido una realtà dove, sin dalle prime sperimentazioni formative, era possibile elaborare un nuovo sapere sull'infanzia, un sapere portato da adulti, gli educatori, per i quali era necessario individuare una specificità professionale che non doveva ricalcare il ruolo materno, ma si caratterizzava professionalmente, pur nella condivisione di alcuni aspetti relazionali intensi che legano adulto e bambino e di alcune azioni agite nella quotidianità del rapporto con quest'ultimo.

E' l'ambito della formazione lo spazio privilegiato in cui potere affrontare problemi di natura pedagogica e rielaborare gli stili relazionali ed i vissuti emotivi, alla ricerca di quell'equilibrio che consente di innescare dinamiche positive e di crescita.

Anche se la formazione di base degli educatori fosse stata del tutto congruente, ugualmente sarebbe stato necessario individuare una metodologia di formazione che aiutasse l'educatore a reggere il carico relazionale provocato dal rapporto con un bambino molto piccolo, con la sua famiglia e con la madre, anch'essa coinvolta in una fase particolare e delicata della sua vita emozionale.

La formazione permanente e la ricerca - azione, o ricerca -aggiornamento, per le loro stesse caratteristiche, rappresentano l'ambito privilegiato per l'elaborazione delle **competenze professionali** e del **giusto clima** relazionale che connotano il rapporto tra adulto e bambino.

La formazione permanente perde quindi le caratteristiche della occasionalità degli aggiornamenti tradizionali e, soprattutto, aiuta a superare la classica dicotomia tra teoria e prassi, perchè è attraverso l'analisi della quotidianità dell'esperienza che ci si può collegare alle diverse teorie scientifiche. Da qui la conseguenza di "sfaccettare" la proposta metodologico/formativa e accentuare le proposte di formazione/ricerca/azione sul campo.

La ricerca sul campo diventa la metodologia di approccio all'esperienza educativa che prende spessore, vigore e consistenza perchè verificata e discussa nel gruppo.

La formazione permanente e la ricerca - aggiornamento hanno questa particolarità e cioè sono metodologicamente fondate sul **lavoro di gruppo** e ciò significa dare agli educatori la possibilità di osservare la propria esperienza professionale, riconoscerla, decodificarla nel confronto con gli altri, per elaborare una propria, peculiare competenza che nasce ed è sostenuta dal coniugarsi di approcci teorici con prassi quotidiane.

Le conoscenze e gli approcci teorici diventano parte integrante del progetto educativo in quanto sono oggetto di una riflessione e di una rielaborazione personale, tramite l'osservazione e l'analisi dell'esperienza.

Attraverso la formazione permanente deve essere garantito agli educatori la possibilità di avere “ strumenti idonei per leggere il contesto in cui si lavora, per saperlo interpretare, per verificare la validità educativa, gli spazi strutturati ed i materiali di gioco, per elaborare una linea pedagogica comune a tutti gli operatori dello stesso collettivo, per saperla attuare e verificare, affinando le proprie tecniche educative e le proprie capacità di intervento”.<sup>6</sup>

La formazione degli operatori dei nidi d'infanzia fa riferimento ad un processo permanente non solo perchè fa parte **istituzionalmente** del lavoro degli educatori, perdendo, come è stato detto, le caratteristiche della occasionalità degli aggiornamenti professionali, ma perchè fondata sul **gruppo**, cioè sul collettivo degli educatori che rappresenta la **sede istituzionalmente prevista** per la realizzazione della progettazione pedagogica e la **modalità principale** attraverso la quale questa si esplicita.

Un'altra definizione di formazione è rappresentata dal concetto che “...fare formazione significa intervenire, in maniera finalizzata ed organizzata, sulla cultura

---

<sup>6</sup> N. Bulgarelli, P. Ghedini, L. Restuccia Saitta: Gli asili nido, Edizioni delle Autonomie, Roma 1981.

professionale di individui e gruppi, attraverso la metodologia dell'apprendimento consapevole".<sup>7</sup>

La formazione in gruppo rappresenta, quindi, la possibilità di modificare, nel confronto, le idee, i collegamenti e le connessioni logiche precedenti, le concezioni derivanti dalle proprie esperienze e le proprie tendenze emozionali.

Questo significa che nella formazione permanente "... tutta la persona è coinvolta nel processo di apprendimento e quindi non solo la componente intellettuale-razionale, ma anche la componente relazionale.

Ciò è importante, perchè nella cultura delle organizzazioni lavorative è spesso diffusa l'erronea convinzione che sul lavoro l'emozionalità deve essere espulsa".<sup>8</sup>

La formazione degli adulti rappresenta un apprendimento costituito anche da un lavoro di ricerca e ciò che si vuole mettere in particolare rilievo è il rapporto forte che esiste fra i presupposti, i metodi e gli obiettivi della formazione permanente con quelli relativi alla ricerca-azione.

"Ricerca-azione: l'insegnante come ricercatore, l'insegnante che riflette sulla propria pratica didattica, che impara a farsi domande, che si osserva nella sua azione quotidiana, che indaga e raccoglie dati sugli aspetti problematici individuati.

Questi sono i punti nodali della ricerca-azione, una metodologia innovativa che si pone in un'ottica di indagine riflessiva volta a capire meglio quanto succede nell'aula, ad acquisire maggiore consapevolezza dei propri atteggiamenti e dei problemi da affrontare, e imboccare la strada dell'esplorazione di percorsi alternativi per migliorare la pratica".<sup>9</sup>

Da queste affermazioni è facile comprendere le interconnessioni fra formazione permanente degli adulti e ricerca-azione, fondamentalmente legati dalla necessità di riflettere sulla pratica educativa, di esplicitare le teorie implicite che ogni

---

<sup>7</sup> M. Brusaglioni: La gestione dei processi nella formazione degli adulti. Franco Angeli, Milano, 1997

<sup>8</sup> M. Brusaglioni: op. cit. pag. 26

<sup>9</sup> J. Elliot, A. Giordan, C. Scurati: La ricerca - azione, Bollati - Boringhieri, Torino, 1993

educatore si porta dentro, di prendere coscienza del proprio fare educativo per arrivare a quella intenzionalità che caratterizza la progettazione pedagogica.

L'intervento educativo quotidiano richiede comprensione della situazione, ascolto del bambino e presa rapida di decisione: spesso il ritmo serrato dell'azione preclude la possibilità di riflettere sulle scelte adottate per cui è necessario un **tempo sospeso**, quello della formazione e della ricerca-azione, che consente il necessario distanziamento dalla quotidianità e dal rapporto diretto con il bambino che, con la sua capacità di coinvolgimento, a volte, rischia di fare "confondere" l'identità dell'educatore con la sua.

Gli educatori vivono una **relazione partecipata** con i bambini ed i loro genitori (l'esperienza dell'inserimento al nido è emblematica in tal senso), dove le emozioni giocano un ruolo fortissimo e coinvolgente.

Proprio per questi motivi è necessario ricorrere a degli spazi sottratti alla quotidianità del rapporto con i bambini, centrati sul distanziamento e sulla riflessione sulle proprie azioni educative e dove, metodologicamente, è indispensabile riflettere, analizzare, osservare se stessi in situazione.

La formazione permanente e la ricerca-azione propongono agli educatori quelle occasioni in cui assieme si possa elaborare la consapevolezza della natura dei propri comportamenti, per capirne le ragioni profonde e di confrontarle.

La ricerca-azione è anche una ricerca su se stessi in quanto, a differenza della ricerca accademica, l'educatore è coinvolto in prima persona e quindi prende maggiormente coscienza dei problemi che riguardano la sua azione educativa, elevando il livello della sua consapevolezza e distogliendolo da comportamenti routinari.

La ricerca-azione è legata al confronto ed alla riflessione in gruppo e quindi si avvale delle esperienze del gruppo: in questo senso si assimila e si prefigura come apprendimento continuo e permanente.

Inoltre, la ricerca-azione testimonia il bisogno di aderenza alla realtà educativa creando relazioni di maggior contatto tra i ricercatori e chi lavora sul campo, come gli educatori; per questi motivi si collega strettamente al concetto di **ricerca partecipata** che ha proprio il compito di superare modelli di separatezza tra chi fa ricerca e gli operatori impegnati sul campo.

Questo aspetto importante della ricerca-azione è relativo al concetto, espresso da Dewey, che “l’apprendimento passi per l’azione e come dunque anche docenti ed educatori possano interiorizzare e applicare consapevolmente i risultati delle ricerche solo se hanno contribuito alla costruzione del sapere e degli strumenti da utilizzare”.<sup>10</sup>

Da tutto ciò discendono alcune significative riflessioni e cioè che tale ricerca, essendo riferita al contesto in cui si opera, prende in considerazione la funzione svolta dall’ambiente e che, essendo basata sull’autoriflessione e sull’analisi della pratica, permette di impadronirsi meglio della realtà in cui si lavora e, di conseguenza, della prassi pedagogica quotidiana, per cui più facilmente viene superato il tradizionale distacco tra teoria e pratica.

Infine, funzionando in tempo reale, la ricerca-azione collega in maniera diretta l’esperienza degli educatori alla ricerca stessa, consentendo una maggiore e più veloce presa di consapevolezza.

Un riferimento particolare va fatto alla formazione permanente, organizzata assieme alla direzione del servizio e gestita per alcuni aspetti dai coordinatori, per comprendere appieno quale dominante vada individuata come particolarmente significativa tra le loro varie competenze.

Lo spostamento di intervento dal singolo collettivo ai vari gruppi di lavoro organizzati richiede uno spostamento dalla metodologia di approccio più tradizionale (che, comunque, va mantenuta) a quella ben più complessa della formazione/ricerca/azione dove l’aspetto di rielaborazione del percorso formativo richiede una più forte responsabilità del coordinatore.

---

<sup>10</sup> E. Nigris: Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione, in S. Mantovani “La ricerca sul campo in educazione – I metodi qualitativi” – Mondadori, Milano, 1998

Questo vale a maggior ragione se si pensa che ogni educatore, per quanto approfondita sia la sua competenza pedagogica, ha bisogno del sostegno allo svolgimento del proprio lavoro e alla qualità professionale, un bisogno che viene definito pervasivo di **supervisione** e **tutoring**, attraverso una pluralità di interventi che, nel loro complesso, “guidano e sostengono“ intenzionalmente l’approccio educativo dell’operatore.

Questo è particolarmente necessario sia in termini di sostegno culturale e pedagogico, sia perché, nei servizi alla persona, lo strumento principale è rappresentato dalla “relazione di aiuto” che mette in causa la soggettività dell’educatore per cui la formazione professionale, il relativo lavoro di gruppo in collettivo, l’intervento di sostegno del coordinatore rappresentano spazi che possono prevenire sovraccarichi emozionali tipici del lavoro educativo-professionale esponendosi a possibili situazioni di burn-out.

“L’educatore professionale è un “generalista”: deve cioè possedere una coscienza ampia delle proprie risorse (materiali, umane, scientifiche) necessarie al cambiamento. Ma è anche una specialista a livello di individuazione degli obiettivi educativi e, della loro programmazione e verifica, nonché di quella **didattica relazionale** che gli consente di gestire il rapporto quotidiano con l’utenza e di comunicare ad essa stili relazionali appropriati”<sup>11</sup>.

Quindi, sia relativamente alle competenze dell’educatrice professionale che alla metodologia della formazione permanente degli operatori, una tipologia specifica d’intervento del coordinatore, che va sempre più puntualizzata e qualificata, è legata alla **consulenza** come intervento mirato, in grado di sbloccare particolari situazioni d’**impasse** in un servizio; alla **supervisione** come aiuto alla consapevolezza del vissuto nelle relazioni con il bambino e la sua famiglia; al **tutoring** come verifica e riflessione professionale sugli interventi e le loro ricadute, e possibili alternative operative.

---

<sup>11</sup> Duccio Demetrio: Educatori di professione La Nuova Italia, Scandicci, 1990

Rispetto agli scopi, nell'attività di **supervisione** ci si è posti, in particolare, i seguenti obiettivi:

- aumentare le conoscenze sulle dinamiche relazionali;
- cogliere l'aspetto delle dinamiche affettive in atto;
- riconoscere i fenomeni conflittuali nelle relazioni intra-inter soggettive;
- controllare gli effetti dei conflitti relazionali.

Nel momento del **tutoring**, ecco gli obiettivi stabiliti:

- definire la centralità della relazione educativa nelle potenzialità e nei limiti delle competenze professionali;
- facilitare l'interazione funzionale all'interno delle strutture lavorative;
- accrescere le capacità di nuove risposte educative ai bisogni identificati;
- verificare le professionalità dell'intervento.<sup>12</sup>

Per sintetizzare: la supervisione è maggiormente volta, offrendo la possibilità di discutere di "casi" e delle implicazioni relazionali con bambini e famiglie, al benessere dell'operatore, il tutoring è più squisitamente centrato sull'intervento pedagogico professionale.

Alla valorizzazione, quindi, della professionalità dell'operatore sono legati sia gli interventi di supervisione che di tutoring.

Alcuni autori sottolineano "come il funzionamento delle istituzioni, soprattutto di quelle di servizio, sia legato alla capacità di gratificazione dei bisogni individuali fondamentali di coloro che svolgono in esse un ruolo di operatori in quanto, incontrando situazioni che possono rievocare le loro stesse sofferenze e aspirazioni, vengono riattivate ansie profonde. Di fatti, ogni operatore, in una situazione di

---

<sup>12</sup> G. Scaratti, O. Fusè, A. Bertani: La supervisione dell'educatore professionale, Franco Angeli, Milano 1999

servizio, tende a proiettare sul proprio ruolo operativo ansie legate alle relazioni oggettuali primitive infantili.

L'importanza di una riflessione sulla "qualità dei servizi" è finalizzata, per un verso, alla promozione di un processo di più intensa umanizzazione delle relazioni che si svolgono nelle istituzioni, tenendo presente la precoce usura psichica che caratterizza gli operatori che lavorano in essa; dall'altro, alla necessità di un aiuto concreto costituito dalla supervisione, quale strumento essenziale per gli operatori che lavorano nel campo delle relazioni di aiuto alla persona".<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> G. Scaratti, O. Fusè, A. Bertani, op. cit a pag. 31