



Università degli Studi di Genova
Genoa University



DISFor Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN PEDAGOGIA, PROGETTAZIONE E
RICERCA EDUCATIVA.

Il ruolo del coordinatore pedagogico. Definizioni,
interazione e relazione.

Relatore: Andrea Traverso

Correlatore: Samantha Armani

Candidato: Michela Guarducci

ANNO ACCADEMICO 2023-2024

SOMMARIO

Introduzione	6
1. Il coordinatore pedagogico.....	8
1.1 La nascita e lo sviluppo della figura del coordinatore pedagogico.	11
1.2 L'importanza dell'esperienza pregressa.....	21
1.3 Il ruolo del coordinatore e le sue competenze.....	23
2. Servizi educativi.....	27
2.1 Il Nido d'infanzia	27
2.1.1 Spazi interni ed esterni del Nido d'infanzia	30
2.1.2 Il coordinatore pedagogico al nido	32
2.1.3 Il coordinatore pedagogico al nido, in Liguria	37
2.1.4 Il coordinatore territoriale.....	40
2.2 Strutture residenziali e semi-residenziali.	45
2.2.1 Le comunità educative di accoglienza (C.E.A.)	47
2.2.2 Comunità educative territoriali (C.E.T).....	52
2.2.3 Centri socioeducativi diurni (C.D.)	54
2.2.4 Alloggi per l'autonomia o comunità alloggio (C.A.)	56
2.2.5 Comunità terapeutiche (C.T.)	57
3. Il disegno della ricerca.	59
3.1 L'avvio della ricerca e la scelta del tema	59

3.2 L'obiettivo della ricerca	59
3.3 Le domande della ricerca.....	60
3.4 Il campione di riferimento.....	61
3.5 La raccolta dati	68
4. L'interazione tra professionisti e la relazione con i minori.	77
La relazione tra professionisti.....	78
4.1 L'équipe educativa: cos'è e come funziona.....	80
4.1.2 Il ruolo del coordinatore all'interno dell'équipe.....	83
4.1.3 L'équipe educativa: i risultati della ricerca.	87
4.2 La progettazione di rete e gli incontri con il territorio.	98
4.2.1 La progettazione di rete e gli incontri con il territorio: i risultati della ricerca.	102
La relazione con il minore. Progettazione, valutazione e autovalutazione.....	108
4.3 La relazione con l'utenza.	111
4.4 La progettazione.....	117
4.5 La valutazione.	121
4.6 L'autovalutazione.....	126
Conclusioni.....	129
Bibliografia	133
Normativa di riferimento.	137
Sitografia.....	140

Introduzione

Il nostro interesse per tale argomento parte direttamente dal nostro Corso di Laurea Magistrale, abbiamo deciso di sperimentarci e metterci alla prova in quello che è stato, in primo luogo il nostro tirocinio di ricerca, e solo in un secondo momento la nostra tesi di laurea.

L'argomento generale della mia tesi di laurea nasce anche da una mia esigenza personale; l'attività educativa si configura come molto complessa e multiforme, di conseguenza anche i suoi ambiti di applicazione possono essere svariati e posizionati su livelli differenti. Partendo da questo assunto anche le figure professionali educative soffrono delle stesse carenze. La mia necessità nasce, quindi, dalla volontà di approfondire almeno una delle figure professionali educative, il coordinatore pedagogico; questa tesi che a primo impatto potrebbe apparire banale, è stata, ed è per me motivo di interesse, soprattutto perché, insieme al gruppo di ricerca, abbiamo cercato di rintracciare quel nesso che si posiziona tra la teoria e la prassi, tra le conoscenze e la loro applicazione, tra le competenze che in teoria si dovrebbero possedere e quelle che effettivamente risultano essere funzionali al ruolo del coordinatore pedagogico.

La presente tesi si configura come un lavoro a più mani, per tale motivo i primi tre capitoli della mia tesi saranno molto simili alle mie colleghe. Sebbene i contenuti siano gli stessi, sono state apportate alcune modifiche in termini di forma, stile e struttura del testo.

Il primo capitolo riguarda il quadro teorico della nostra ricerca, all'interno del quale sono state indagate alcune aree d'interesse correlate direttamente alla figura professionale del coordinatore pedagogico.

Il secondo capitolo indaga i contesti educativi presi in esame durante la nostra ricerca, è stato necessario inserire un intero capitolo all'interno della nostra tesi al fine di delineare ed evidenziare le differenze che esistono tra i servizi educativi per la prima infanzia e i servizi educativi per minorenni; e non solo, anche il ruolo, le funzioni e le competenze dello stesso coordinatore pedagogico si declinano in maniera differente in relazione al contesto in cui è inserito.

Il terzo capitolo riporta il disegno della ricerca, esso è stato fondamentale e necessario ai fini della ricerca. All'interno di questo capitolo vengono descritte con maggior precisione: l'avvio della ricerca e la scelta del tema da parte del gruppo di ricerca, l'obiettivo della ricerca, le domande della ricerca, il campione di riferimento e la raccolta dei dati.

Il quarto capitolo è quello che più di tutti richiama i nostri interessi, la scelta di tale argomento è stata ardua. Il ruolo e la professione del coordinatore pedagogico rimandano a molte tematiche interessanti; la mia scelta si è basata non tanto su ciò che sono oggi, ma su quello che vorrei essere. Ritengo che la relazione sia un aspetto primario nella quotidianità, un aspetto da custodire e di cui ognuno di noi dovrebbe avere cura. Un aspetto di cui il coordinatore pedagogico non può fare a meno, né nell'interazione tra professionisti, né nella relazione con l'utenza che ha preso in carico.

Le conclusioni cercheranno di tirare le fila di quello che è stato il quarto capitolo; cercando di valorizzare e sottolineare ancora una volta l'importanza della relazione ed il valore educativo che veicola.

L'obiettivo della mia tesi di laurea, mira quindi ad indagare le specificità del ruolo del coordinatore pedagogico, con particolare riferimento alla dimensione relazionale in cui è inserita tale figura professionale, andando ad approfondire le sfumature relazionali esistenti nei rapporti con la rete, con l'équipe e con l'utenza.

1. Il coordinatore pedagogico.

L'analisi della figura del coordinatore pedagogico, dal punto di vista della letteratura, evidenzia una scarsità di riferimenti disponibili. Questa figura, infatti, è relativamente recente e, almeno inizialmente, è stata indagata principalmente in relazione alle funzioni svolte. Tuttavia, il tema del coordinamento pedagogico si rivela complesso e mutevole, variando notevolmente a seconda delle diverse realtà regionali e dei servizi educativi in cui questa professione si articola. Da qui sorge l'intento di questa ricerca: delineare in modo approfondito tutti gli aspetti chiave del coordinamento pedagogico, offrendo così una visione ampia e completa del ruolo che tale figura deve svolgere all'interno delle strutture educative moderne.

I servizi educativi rappresentano un pilastro imprescindibile per la società contemporanea, fornendo una vasta gamma di benefici che vanno ben oltre la semplice trasmissione di conoscenze. Tali servizi, come i nidi e le comunità educative, rivestono un ruolo cruciale nel contesto sociale attuale, fornendo un ambiente sicuro e stimolante dove i bambini possono crescere, apprendere e svilupparsi, mentre sostengono le famiglie nell'armonizzazione delle esigenze lavorative e familiari (Camaioni & Di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, 2007). Al centro di queste istituzioni educative spesso si colloca la figura del coordinatore pedagogico, un professionista solitamente altamente qualificato nel campo dell'educazione e dello sviluppo infantile. Il coordinatore si impegna attivamente nella coordinazione e supervisione delle molteplici attività all'interno del servizio. Primariamente, il coordinatore assume la responsabilità della pianificazione e dell'attuazione dei programmi educativi, garantendo il rispetto delle direttive nazionali e delle migliori prassi del settore. Tale compito include la progettazione di attività coinvolgenti e pertinenti, mirate a favorire lo sviluppo cognitivo, sociale ed

emotivo degli utenti. Inoltre, il coordinatore gestisce le risorse umane e materiali all'interno del servizio, sovrintendendo al personale educativo, assegnando compiti e mediando conflitti, oltre a gestire attrezzature e spazi per creare un ambiente accogliente e sicuro per i bambini (Catarsi, 2010).

Il coordinatore svolge altresì un ruolo fondamentale nel fornire supporto e guida al personale educativo, garantendo che siano adeguatamente preparati per offrire un'assistenza di qualità ai bambini e alle loro famiglie. Un coordinatore competente assicura che i servizi educativi siano inclusivi e rispettosi della diversità, adattando i programmi per soddisfare le esigenze di tutti gli studenti, inclusi quelli con bisogni educativi speciali. Infine, i coordinatori assumono un ruolo di rilievo nell'introduzione di nuove idee e pratiche innovative nei servizi educativi, mantenendosi aggiornati sulle tendenze educative e implementando strategie innovative che possano arricchire l'esperienza di apprendimento. Collaborano inoltre con altre organizzazioni e professionisti nel campo dell'educazione e dello sviluppo infantile, lavorando in sinergia per fornire servizi integrati e coordinati che rispondano in maniera mirata alle specifiche esigenze dei bambini e delle loro famiglie (Catarsi, 2008).

In conclusione, l'evoluzione dei servizi educativi verso complessi e interconnessi servizi rappresenta una risposta alle crescenti esigenze della società moderna. Questi servizi non sono più limitati alla mera custodia dei bambini, ma abbracciano un approccio olistico allo sviluppo infantile, fornendo supporto non solo ai bambini stessi, ma anche alle loro famiglie e al contesto territoriale in cui operano. In questo contesto, il coordinatore pedagogico emerge come una figura centrale, incaricata di coordinare e gestire efficacemente tutte le attività educative all'interno del servizio. La crescente complessità dei servizi educativi richiede professionisti altamente specializzati e competenti, capaci di affrontare sfide sempre più complesse e di garantire un'assistenza

di alta qualità. Questa esigenza ha portato alla necessità di corsi di formazione specifici per i coordinatori pedagogici. Attraverso una formazione specialistica, i coordinatori acquisiscono le competenze necessarie per affrontare le sfide emergenti nel campo dell'educazione e dello sviluppo infantile, contribuendo così al continuo miglioramento e all'innovazione dei servizi educativi. Pertanto, la formazione specialistica dei coordinatori si rivela essenziale per garantire che tali servizi rispondano in modo adeguato alle mutevoli esigenze della società e siano in grado di offrire un supporto completo e di alta qualità ai bambini e alle loro famiglie.

1.1 La nascita e lo sviluppo della figura del coordinatore pedagogico.

In Italia, il ruolo del coordinatore pedagogico si è sviluppato in regioni come la Toscana e l'Emilia-Romagna. Infatti, è proprio in questi contesti che sono stati avviati i primi corsi di laurea specifici per svolgere questo ruolo. Silvani, afferma che i primi coordinatori italiani sono apparsi verso la metà degli anni Settanta come conseguenza alla nascita degli asili nido (Silvani, 2007).

In Italia le istituzioni per l'infanzia nascono in tempi relativamente recenti. La gestione di questi luoghi era sempre stata delegata ai privati e non allo Stato. Durante il regime fascista viene fatto un primo passo verso la creazione dei servizi per l'infanzia quando viene istituita l'Opera Nazionale maternità e infanzia. Questa tipologia di asili viene istituita nelle fabbriche dove lavorano almeno cinquanta donne. Avevano, però, finalità esclusivamente assistenziali e sanitarie. Negli anni Settanta, a causa della situazione economica e del clima culturale presente in Italia, nascono ufficialmente gli asili nido. In questo periodo molte donne entrano nel mondo del lavoro rendendo, così, più evidenti i bisogni di cura delle famiglie. Grazie alla Legge del 6 dicembre 1971, n. 1044: "*Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*", vengono istituiti i primi asili nido pubblici (Catarsi, 2008).

Questa legge ha segnato un momento di svolta cruciale nel panorama istituzionale italiano (Filomia, 2021), poiché ha trasferito la responsabilità dei servizi per l'infanzia agli enti locali: gli asili nido sono diventati strutture legate al territorio, inoltre, sono stati definitivamente riconosciuti come servizi sociali pubblici, accessibili a tutte le famiglie.

Tale legge fu pensata non solo per garantire un'adeguata assistenza alla famiglia, ma anche per agevolare l'ingresso delle donne nel mondo del lavoro. In tale senso, Loris

Malaguzzi definì il primo nido per bambini sotto i tre anni d'età, ubicato a Reggio, la nascita di questo servizio rappresenta una conquista, sul piano professionale da parte delle donne (Malaguzzi, 1995).

L'articolo 6 della L. 1044/1971 sottolineava l'importanza di avere all'interno della struttura: "*Personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino*¹". Questo estratto riporta un riguardo particolare nei confronti dell'educazione del bambino. Inoltre, la stessa legge impose alle Regioni, l'obbligo di stabilire, mediante norme specifiche, le linee guida per interpretare e adattare a livello locale il modello di nido. Le disposizioni regionali misero in luce come l'aspetto territoriale, che rappresentava un punto di forza della legge, può condurre a un sistema variegato e non uniforme. In altre parole, le diverse interpretazioni regionali diedero vita a un sistema eterogeneo, noto come "*sistema a macchia di leopardo*" (Filomia, 2021).

A seguito dell'emanazione della legge 1044/71, diverse leggi regionali furono promulgate. Queste leggi non definirono ancora un modello uniforme per gli asili nido, ma introdussero elementi chiave che avrebbero guidato decisioni cruciali.

Questi elementi facevano riferimento anche a requisiti strutturali ed organizzativi, come ad esempio: il numero di bambini accolti, le specifiche delle strutture, le modalità di gestione e gli orari di apertura, delineando così le basi per le scelte fondamentali nell'organizzazione degli asili nido a livello regionale (Filomia, 2021).

Gli anni '70 furono, quindi, un periodo significativo nella storia dei servizi per l'infanzia in quanto si cercò, in mancanza di modelli predefiniti, di definire ed attuare dei progetti educativi rivolti a bambini più piccoli. Si aprì un dibattito sui servizi per l'infanzia

¹ Legge del 6 dicembre 1971, n. 1044: "*Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*".

(Catarsi, 2010), in senso politico e pedagogico, tale dibattito non riguardò solo la diffusione dei nidi sul territorio, ma anche su come affrontare problematiche maggiormente tecniche e gestionali, come ad esempio: i compiti dell'educatore, la necessità del coinvolgimento delle famiglie e la questione relativa alle caratteristiche degli ambienti e degli spazi.

Loris Malaguzzi a Reggio Emilia, Bruno Ciari a Bologna, Sergio Neri a Modena e Duilio Santarini a Forlì sono stati determinanti nell'assicurare che la figura del coordinatore pedagogico assumesse un ruolo fondamentale in ogni comune (Catarsi, 2010, p. 10). Il loro esempio ha avuto un impatto positivo sulle decisioni dei comuni, i quali hanno iniziato ad adottare la nuova figura professionale del coordinatore, assegnandogli la responsabilità di riformare i servizi per l'infanzia attraverso la formazione degli educatori e il coordinamento sul territorio. Il coordinatore ha cominciato a comparire negli organici degli enti locali con le mansioni di: *"gestione dell'organizzazione interna del singolo servizio"*. Con la diffusione dei nidi su tutto il territorio nazionale, i coordinatori hanno svolto un ruolo essenziale nel conferire legittimità a questo nuovo servizio, sensibilizzando le famiglie e l'opinione pubblica ai bisogni dell'infanzia e promuovendo l'idea di nidi di alta qualità (Catarsi, 2010, p. 10).

A partire dagli anni Ottanta, i primi coordinatori, collaborando con i responsabili amministrativi, hanno, quindi, provveduto ad organizzare nuovi servizi educativi (Filomia, 2021).

Il coordinatore pedagogico è stato fondamentale nel cambio di prospettiva da una visione assistenzialistica ad una educativa. Il suo contributo in questo passaggio è stato prevalentemente rivolto alla formazione e all'organizzazione del personale educativo. Questo diede importanza al ruolo attivo e di protagonista che il personale educativo doveva assumere all'interno dei servizi educativi (Silva, 2015, p. 2-3).

L'aumento della complessità dell'offerta educativa ha messo in evidenza, dagli anni '90 in poi, la necessità di promuovere e sostenere politiche di qualificazione e integrazione del sistema dei servizi educativi per l'infanzia (Gariboldi, Maffeo, & Pelloni, 2013), ciò ha portato alla promozione di un collegamento tra i vari servizi e un rafforzamento dei legami con il territorio. La figura del coordinatore pedagogico ha quindi acquisito un ruolo sempre più centrale nel garantire la qualità e la cultura pedagogica dei servizi, con particolare attenzione all'intero sistema competente.

A livello nazionale, un'altra norma rilevante è la legge del 28 agosto 1997, n. 285: *“Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.”*, che portò all'istituzione del *“Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza”*. Tale fondo ha lo scopo di portare alla realizzazione di interventi a livello nazionale, regionale e locale per favorire la promozione dei diritti, la qualità della vita, lo sviluppo, la realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza². Questa norma ha permesso l'apertura di nuovi servizi educativi rivolti all'infanzia.

In seguito venne emanata la legge dell'8 novembre 2000, n. 328: *“Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.”*, nonostante ciò, il sistema dell'infanzia continuò ad essere diviso in due categorie: gli asili nido, fascia d'età 0-3 anni; e le scuole dell'Infanzia³, fascia d'età 3-6 anni; tali categorie furono poi disciplinate dal Decreto del Presidente della Repubblica del 20 marzo 2009, n.89: *“Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.”*

² Legge 28 agosto 1997, n. 285: *“Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.”*

³ Prima della riforma Moratti, Legge 28 marzo 2003, n. 53: *“Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.”*, venivano chiamate scuole materne.

La stessa Unione Europea ha dedicato un maggiore riguardo all'educazione e alla cura dei bambini che si trovano nella fascia d'età tra 0 e 6 anni. In questo contesto di maggior attenzione all'infanzia è da inserire il Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 65: *“Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia”*, che in attuazione della Legge del 13 luglio 2015, n.107: *“Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.”*, ha istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai 6 anni. Il sistema integrato è costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole, statali o paritarie. Nello specifico, dopo tali interventi normativi, i servizi educativi dell'infanzia si articolano in: nidi o micronidi, sezioni primavera e servizi integrativi.

Come accennato in precedenza, la nostra ricerca non si è concentrata esclusivamente sui servizi educativi per la prima infanzia, l'altro servizio preso in esame è la comunità educativa.

Le comunità educative per minori, come i servizi per la prima infanzia, si svilupparono in Italia, intorno agli anni Settanta. Questo periodo, infatti, fu caratterizzato da profondi mutamenti in materia di politiche sociali e sociosanitarie. Si accese un particolare interesse nei confronti dell'assistenza dei minori a rischio e delle loro famiglie (Saglietti, 2008). Tale interesse si tradusse nella legge del 4 marzo 1983, n. 184, *“Disciplina dell'adozione dell'affidamento dei minori”*. In questa legge si affermava che lo Stato, le regioni e gli enti locali dovessero sostenere, con idonei interventi, i nuclei familiari a rischio, al fine di prevenire l'abbandono e di consentire al minore di essere educato, per quanto possibile, all'interno della propria famiglia d'origine. Inoltre, tali istituzioni ebbero il compito di promuovere iniziative di formazione dell'opinione pubblica sull'affidamento e l'adozione; e fornire sostegno alle attività svolte dalle comunità educative in ambito familiare. In aggiunta a ciò, dovettero organizzare dei corsi

di preparazione e di aggiornamento professionale per gli operatori sociali e incontri di formazione e preparazione per le famiglie e le persone che intendevano avere in affidamento o in adozione minori in questione⁴.

Nella Legge 28 agosto 1997, n. 285 : "*Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*", l'articolo 4 faceva riferimento ai servizi di sostegno relativi alla relazione genitore-figli, di contrasto della povertà e della violenza e alle misure alternative al ricovero dei minori in istituti educativo-assistenziali. In tale legge però non vengono ancora definiti precisamente il ruolo e le funzioni della comunità per minori e ancor meno viene definita la figura del coordinatore.

Grazie alla Conferenza Stato-Regioni del 1997, si delineò una prima distinzione dei "*presidi residenziali socio-assistenziali per minori*". Essi vennero classificati in quattro classi: la comunità di pronta accoglienza, la comunità di tipo familiare, la comunità educativa e l'istituto. In questo panorama il termine "*comunità educativa*" (Ciampa, Ciccotti, Salvi, Breschi, & Moretti, 2004) era stato utilizzato per descrivere le strutture educative residenziali in cui l'azione educativa era affidata a educatori professionali, che potevano essere pubblici o privati, operanti in regime dipendente o in convenzione, e con orientamento laico o religioso. Queste comunità si differenziarono per ospitare un numero maggiore di ospiti, solitamente non oltre dodici, organizzati in piccoli gruppi o unità autonome. In caso di una capacità ricettiva superiore, era prevista l'organizzazione di turni di presenza del personale educativo.

Con la Legge dell' 8 novembre 2000, n. 328: "*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.*" si evidenziò come, anche le comunità per minori, siano dei servizi territoriali e debbano essere integrati in una rete territoriale

⁴ Legge 4 maggio 1983, n. 184: "*Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori*"; riaggiornata con il Decreto Legislativo 28 dicembre 2013, n. 154: "*Revisione delle disposizioni vigenti in materia di filiazione.*".

di servizi sociali. Infatti, all'interno del testo della legge si fa riferimento alla collaborazione dei servizi territoriali sia con i soggetti operanti nell'ambito della solidarietà sociale a livello locale sia con le altre risorse della comunità.

I requisiti minimi, strutturali e organizzativi, per l'autorizzazione all'esercizio dei servizi e delle strutture a ciclo diurno e residenziale, furono fissati dal Decreto Ministeriale del 21 maggio 2001, n. 308: "*Requisiti minimi strutturali e organizzativi per l'autorizzazione all'esercizio dei servizi e delle strutture a ciclo residenziale e semiresidenziale.*". Questi servizi dovevano essere ubicati in luoghi facilmente raggiungibili con i mezzi pubblici, dovevano possedere spazi da destinare ad attività collettive e dovevano prevedere la presenza di figure professionali sociali e sanitarie qualificate, tra cui anche un coordinatore responsabile della struttura⁵. È interessante notare come la figura del coordinatore della struttura, nel decreto 21 maggio 2001, n. 308, sia un requisito comune a tutti i servizi citati.

Nel 2015 è stato avviato il Tavolo di confronto sulle comunità per minori, il quale ha contribuito alla definizione delle linee guida per tali strutture. Queste linee guida furono ratificate durante la Conferenza Unificata del 14 dicembre 2017, con l'obiettivo generale di stabilire criteri comuni a livello nazionale. Tali criteri furono pensati per informare le regolamentazioni delle comunità tenendo sempre in considerazione, il ruolo delle Regioni e dei Comuni che generalmente si occupano della programmazione delle comunità⁶.

Secondo la precedente legislazione, ogni Regione ha la possibilità di fornire delle proprie indicazioni in merito ai servizi per i minori, sempre in linea con la normativa

⁵ Decreto Ministeriale 21 maggio 2001, n. 308: "*Requisiti minimi strutturali e organizzativi per l'autorizzazione all'esercizio dei servizi e delle strutture a ciclo residenziale e semiresidenziale.*".

⁶ Tratto da: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/pagine/default> visitato il 25/03/2024

nazionale. In Liguria, per esempio, il D.G.R. 535/2015 che fornisce le *“Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi e delle strutture per minorenni e nuclei genitore-bambino”* afferma che: *“Ogni struttura (escluse le case-famiglia) deve dotarsi di un’unità di personale educativo con funzioni di coordinamento. Il coordinatore è il punto di riferimento organizzativo per tutto il personale, ed è il referente privilegiato nel rapporto con i servizi territoriali, garantisce la completezza e l’adeguata conservazione della documentazione⁷”*.

Per motivi di organizzazione e strutturazione testuale, i servizi di cui abbiamo appena parlato verranno approfonditi nei capitoli successivi, con riferimenti specifici in relazione alla tipologia della struttura indagata.

In ultima analisi, è necessario fare un accenno alla Legge Iori, 25 dicembre 2017, n. 205, entrata in vigore il 1° gennaio del 2018: tale legge offre un riconoscimento e una tutela alle figure professionali che rientrano nell’ambito educativo. Il testo di tale legge è stato modificato dalla Legge 145/2018, apportando un aggiornamento alla L. 205/2017.

In particolare ai commi 594-601 si specifica la distinzione tra educatore socio-pedagogico ed educatore socio-sanitario, precisando la formazione universitaria necessaria per essere abilitati all’esercizio di tali professioni. Vengono inoltre stabilite delle disposizioni transitorie per coloro che sono in possesso di particolari requisiti, essi vengono specificati all’ interno del comma 597 e sono:

- a) Inquadramento nei ruoli delle amministrazioni pubbliche a seguito del superamento di un pubblico concorso relativo al profilo di educatore;
- b) Svolgimento dell’attività di educatore per non meno di tre anni, anche non continuativi, da dimostrare mediante dichiarazione del datore di

⁷Deliberazione della Giunta Regionale 535/2015: *“Sistema socioeducativo di promozione, prevenzione e tutela per bambini e adolescenti.”*, p.14

lavoro ovvero autocertificazione dell'interessato ai sensi del testo unico di cui al decreto del Presidente della Repubblica del 28 dicembre 2000, n. 445;

- c) Diploma rilasciato entro l'anno scolastico 2001/2002 da un istituto magistrale o da una scuola magistrale.

Inoltre, agli stessi commi viene anche disciplinata la figura del pedagogo e le relative lauree magistrali e specialistiche abilitanti.

A luglio del 2023 la Camera dei Deputati ha approvato il Disegno Di Legge, n. 788:

“Ordinamento delle Professioni Pedagogiche ed Educative e Istituzione dei relativi Albi professionali.”, poi diventato legge il 15 aprile 2024, n. 55: *“Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.”*; tale provvedimento, definisce la professione di pedagogo e di educatore professionale socio-pedagogico, i requisiti necessari per l'esercizio delle suddette professioni e i relativi albi professionali.

È stato necessario inserire questi ultimi riferimenti normativi in merito alla figura professionale del pedagogo, poiché all'interno dei titoli richiesti, vi rientrano anche: la LM-85, la classe 87/S e la classe 56/S; titoli richiesti anche per l'abilitazione della figura professionale del coordinatore pedagogico.

1.1.1 Il percorso formativo per diventare coordinatore.

Tale capitolo risulta necessario al fine di poter provare a delineare meglio non solo come si configura la professione del coordinatore pedagogico, ma indaga i possibili percorsi formativi che abilitano a tale professione. Come abbiamo, precedentemente affermato ogni Regione attua interventi normativi differenti, ma sempre in linea con le

linee guida nazionali, per questo motivo all'interno di questo breve paragrafo verrà utilizzata la normativa di riferimento ligure.

La figura del coordinatore pedagogico, per molti anni, non ha avuto un preciso tratto distintivo, quest'ultimo è stato definito grazie al Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche.

Attualmente il coordinatore pedagogico deve possedere alcuni criteri fondamentali per poter svolgere la sua professione. Il D.G.R. 222/2015 sancisce che per poter svolgere questo ruolo, occorre essere in possesso di laurea specialistica o magistrale in "*Scienze Pedagogiche*" (classe 87/S ,D.M. 509/99 o classe LM. -85, D.M. 270/04) o in "*Programmazione e gestione dei servizi educativi*" (classe 56/S, D.M. 509/99 o classe LM – 50, D.M. 270/04).

È importante notare, che al momento, il possesso di una laurea specialistica o magistrale è richiesto solo per assumere il ruolo di coordinatore in servizi come il nido o il distretto sociosanitario. Per quanto riguarda i servizi residenziali per minori questo titolo di studio non è ancora necessario, possono accedere a tale professione altre figure professionali, come ad esempio gli psicologi.

Delineando il ruolo del coordinatore pedagogico è evidente che la formazione universitaria del coordinatore sia utile ma non esaustiva. Infatti, un buon coordinatore dovrà curare e aggiornare in modo continuo la propria preparazione teorica, metodologica e tecnica, proiettandosi in una logica di apprendimento continuo. Nella preparazione del coordinatore confluiscono tre diverse dimensioni (Gariboldi, Maffeo, & Pelloni, 2013): del sapere, del saper fare e del saper essere professionali.

1.2 L'importanza dell'esperienza pregressa.

Il ruolo del coordinatore pedagogico, come precedentemente delineato, si rivela essere di estrema rilevanza all'interno del contesto educativo contemporaneo, richiedendo una serie di competenze che vanno oltre il mero titolo di studio. Al fine di approfondire la comprensione di questa figura professionale complessa e multidimensionale, si è ritenuto opportuno analizzare interviste condotte come parte di una ricerca, le quali forniscono una panoramica significativa della realtà professionale.

Durante la transizione da educatore a coordinatore, le responsabilità educative non vengono completamente disattese, ma piuttosto si integrano nella gestione della struttura e in vari aspetti del lavoro. Il coordinatore, tratto dalla sua esperienza pregressa, consolida elementi metodologici e curriculari che dimostrano di essere utili per l'efficace svolgimento del proprio ruolo (Catarsi, 2010).

Tuttavia, all'inizio del percorso come coordinatore, si possono manifestare delle difficoltà che potrebbero essere attenuate attraverso un adeguato periodo di affiancamento con figure più esperte. Ciò è dovuto al fatto che il coordinatore spesso si trova a dover gestire competenze incomplete, le quali richiedono un livello avanzato di delega per poter essere espletate con successo. All'interno delle strutture educative, il coordinatore deve abilmente bilanciare competenze pedagogiche e tecniche-organizzative, riflettendo la complessità del proprio ruolo come figura di raccordo tra la gestione e l'operatività dell'organizzazione. Questo implica una collaborazione stretta e proficua con utenti, famiglie, educatori e altre figure professionali coinvolte (Parmigiani, 2018).

L'esperienza pregressa, specialmente nel ruolo di educatore, conferisce al coordinatore una comprensione più profonda dei vissuti emotivi dell'équipe, agevolando così la comunicazione e la relazione con il gruppo di lavoro. Tuttavia, è essenziale che

tale esperienza sia supportata da un adeguato affiancamento per affrontare con successo le sfide iniziali che il ruolo comporta (Silva, 2015).

Sebbene la formazione universitaria costituisca un fondamento solido, essa da sola risulta insufficiente a preparare adeguatamente il coordinatore alle mutevoli dinamiche del contesto educativo contemporaneo. Pertanto, diventa imprescindibile un continuo aggiornamento e l'applicazione pratica delle conoscenze acquisite.

In conclusione, il ruolo del coordinatore pedagogico emerge come cruciale nel garantire il corretto funzionamento dei servizi educativi, richiedendo una combinazione articolata di competenze pedagogiche, tecniche e organizzative. L'evoluzione di tale ruolo rispecchia la crescente complessità dei bisogni nell'ambito della società attuale, sottolineando l'importanza di una formazione specializzata mirata a preparare adeguatamente i professionisti del settore a fronteggiare le sfide emergenti.

1.3 Il ruolo del coordinatore e le sue competenze.

Il coordinatore pedagogico nella configurazione regionale e nella tradizione (Gariboldi, Maffeo, & Pelloni, 2013), soprattutto degli enti locali, è una figura non totalmente identificata con un ordinamento istituzionale di appartenenza.

Paola Toni (2014)⁸ definisce il ruolo del coordinatore pedagogico come una professione multitasking, in quanto esso si occupa della gestione, della progettazione e della qualità educativa dei servizi presenti nel territorio. Inoltre, è il responsabile del progetto educativo, della sua verifica, della formazione e dell'aggiornamento del personale educativo.

Nei contesti educativi circolano numerosi attori: utenti, famiglie, educatori e altri professionisti. Il coordinatore deve collaborare in modo produttivo con essi, deve mediare e gestire eventuali conflitti e guidare dinamiche di gruppo.

Attualmente la funzione del coordinamento pedagogico riguarda una doppia prospettiva di analisi (Premoli, 2016) ovvero quella relativa alla struttura e alle persone che la vivono, e quella del contesto sociale nel quale essa è inserita. L'attività del coordinatore pedagogico non è rivolta solamente verso gli educatori e gli utenti ma anche agli enti esterni e alle famiglie (Silva 2015, pp.4-5). Per quanto riguarda le famiglie il compito del coordinatore dovrà essere quello di promuovere l'attivazione di strategie (Catarsi, 2010) di rapporto individuale e di piccolo gruppo che consentano realmente la loro partecipazione all'interno dei servizi.

⁸ Toni, P. (2014). *Coordinamento pedagogico professione multitasking, 30 modelli per gestire*. Bologna: Edizione Junior. Paola Toni è una formatrice, oltre alle numerose attività professionali in ambito di ricerca, è stata dirigente dei servizi educativi presso il Comune di Genova.

La complessità nella definizione del ruolo del coordinatore emerge dalla diversificazione delle sue competenze (Catarsi, 2008), esse riguardano molteplici aspetti della vita dei servizi. Il suo impegno si estende non solo verso educatori e bambini, ma coinvolge anche gli amministratori comunali, le forze sociali organizzate e le famiglie degli utenti.

Il ruolo del coordinatore è quello di fungere da “cerniera” all’interno dei servizi per garantire un collegamento tra gestione e operatività dell’organizzazione, degli educatori e , più in generale, tutto ciò che riguarda il buon andamento della struttura. Il pedagogo si trova spesso a lavorare in équipe multidisciplinari (Massara, 2021), ricoprendo un ruolo di coordinamento e di facilitazione del lavoro delle diverse figure professionali che compongono il gruppo di lavoro. In queste situazioni risultano importanti la comunicazione e la gestione delle relazioni perché da queste dipende l’andamento del servizio e il lavoro dell’équipe. Creare, sviluppare e gestire un gruppo non è semplice, implica metodo e rigore. Per questo motivo, il coordinatore deve essere attento anche agli aspetti contrattuali e alle diverse esigenze dei suoi collaboratori (Premoli, 2016), perché questi possono influenzare le modalità di lavoro dell’équipe. È importante che il coordinatore sia flessibile e abbia la capacità di ascoltare le esigenze di ciascuno, per poter incentivare la collaborazione e la condivisione. Il pedagogo deve stimolare la capacità progettuale (Catarsi 2010). dei gruppi di lavoro degli operatori e occuparsi del loro aggiornamento professionale. Infatti, anche nell’organizzazione delle attività educative, deve incentivare la continua formazione del personale educativo (Silva 2015 pp.4-5).

Il professionista educativo lavora in una pluralità di servizi, di contesti e con molteplici destinatari (Salerni e Szpunar 2019). È fondamentale riconoscere ai professionisti dell’educazione un insieme di conoscenze, competenze e qualità personali

necessarie nei differenti contesti educativi. Per questo, nella nostra ricerca, abbiamo voluto evidenziare alcune competenze utili per svolgere il ruolo. A tal fine appare utile dare una definizione di competenza (Parmigiani, 2018), essa può essere descritta come la capacità di attivare e coordinare le conoscenze, le abilità e le disposizioni personali stabili al fine di affrontare in modo efficace una situazione sfidante.

Clara Silva⁹ all'interno di un suo articolo delinea le competenze che deve possedere il coordinatore pedagogico, che riporto di seguito:

- Conoscenze amministrative legate alla parte burocratica dei servizi (bilanci, bandi, finanziamenti, etc.);
- Competenze legate alla conoscenza dell'educazione e della formazione sia dei bambini che degli adulti;
- Conoscenza del territorio e delle sue strutture e opportunità;
- Deve conoscere e saper utilizzare gli strumenti della valutazione, come ad esempio il P.E.I..

Anna Salerni e Giordana Szpunar (2019)¹⁰, definiscono altre competenze necessarie ai professionisti dell'educazione tra cui la capacità di ascolto, l'intelligenza emotiva, la gestione dei conflitti e il possesso di competenze interculturali.

Il coordinatore deve dimostrare competenze organizzative in quanto uno dei suoi compiti principali è facilitare il funzionamento dei gruppi di lavoro. A tal fine è benefico

⁹ Silva, C. (2015, Dicembre 16). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, p. 205-212. Clara Silva, Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia Università degli Studi di Firenze.

¹⁰ Salerni, A., & Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione. Tra teoria e pratica*. Bologna: Edizioni Junior.

che il coordinatore approfondisca la conoscenza delle tecniche di comunicazione (Catarsi, 2008), promuovendo, così, una corretta interazione tra gli adulti all'interno del gruppo.

Una delle competenze più importanti è sicuramente quella pedagogica, che si manifesta nel favorire e stimolare la capacità di reinterpretare i risultati dell'attività educativa, attribuendo loro un significato più ampio e collegandoli agli sviluppi più innovativi della ricerca psicopedagogica. A tal fine, il coordinatore deve incoraggiare il gruppo di lavoro a documentare le proprie attività ed esperienze, in modo tale che possano diventare patrimonio comune (Catarsi, 2008) e contribuire al miglioramento continuo del servizio.

2. Servizi educativi

2.1 Il Nido d'infanzia

Nel contesto delle trasformazioni avvenute in Italia negli ultimi trenta anni, si è rilevata un'importante diminuzione della natalità, influenzata da motivazioni culturali, economiche e sociali. Questo cambiamento ha impattato sull'immaginario sociale riguardante la concezione dei figli e la loro presenza all'interno delle famiglie. Pertanto, si è iniziato a considerare la creazione di un sistema integrato di servizi per bambini piccoli (Catarsi, Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia, 2008), affrontando il rischio che famiglie, per scelta o necessità, rinuncino all'utilizzo dell'asilo nido.

La necessità di nuovi servizi per l'infanzia, integrativi agli asili nido, nasce anche dalla limitata diffusione di questi ultimi in Italia, con soli circa 2.000 servizi rispetto all'obiettivo della legge 1044/1971¹¹ di realizzarne 3.800 in cinque anni.

Solo il 9,9% (Filomia, 2021) circa dei bambini italiani frequenta tali servizi, con una distribuzione disomogenea tra le regioni.

In risposta a questa carenza, molte regioni hanno creato servizi per l'infanzia complementari agli asili nido, promuovendo aggregazioni e rispondendo al bisogno di socialità dei bambini e delle loro famiglie. L'esperienza toscana, ad esempio, si è arricchita notevolmente negli ultimi dieci anni.

Inizialmente, Milano ha introdotto il "Tempo per le famiglie" nel 1987, e successivamente, in seguito, la legge del 28 agosto 1997, n.285: "*Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.*", ha incentivato la

¹¹ Legge del 6 dicembre 1971, n. 1044: "*Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato.*".

creazione di nuove tipologie di servizi in molte realtà italiane (Catarsi, *Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia*, 2008).

Il nido d'infanzia rappresenta un'importante risorsa educativa e sociale rivolta a tutte le bambine e i bambini con un'età compresa tra i 3 e i 36 mesi. Questa iniziativa si impegna a contribuire, in collaborazione con le famiglie, alla crescita e formazione dei bambini, nel contesto di una politica dedicata alla prima infanzia e nel rispetto delle identità individuali, culturali e religiose. Oltre a essere un diritto all'educazione (Saitta, 2000), l'asilo nido si configura come un servizio di conciliazione dei tempi di vita e lavoro delle famiglie, facilitando una migliore organizzazione dei nuclei familiari.

Tale servizio, si impegna a garantire l'inclusione e l'integrazione dei bambini con diverse abilità, in conformità con le disposizioni dell'articolo 12, comma 5, della Legge del 5 febbraio 1993, n. 104: *“Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”*. In collaborazione con i servizi competenti della ASL, vengono definiti progetti educativi specifici per questi bambini, come specificato dal Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65: *“Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.”*¹².

Per rispondere alle nuove esigenze sociali e educative, possono essere istituite sezioni aggregate a scuole d'infanzia o sezioni primavera, per accogliere bambini in età compresa tra i 24 e i 36 mesi. Una variante, definita come micro-nido (Catarsi, 2010), mantiene finalità analoghe all'asilo nido, ma con una capacità di accoglienza ridotta.

Altre strutture assimilate, come il nido aziendale o il nido di condominio, conservano le caratteristiche e le funzioni dell'asilo nido o del micronido, adattandosi al

¹² Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, art. 5, comma 1, lettera f: *“Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia”*, pag. 7.

numero di posti disponibili per i bambini. Queste tipologie possono variare in base alla legislazione locale, alle esigenze della comunità e agli obiettivi specifici della struttura.

In Liguria le tipologie di asili nido condividono alcune caratteristiche organizzative e standard con quelli classici. Differentemente, la ricettività varia a seconda della tipologia di servizio:

Il nido d'infanzia a tempo parziale si differenzia unicamente in merito all'orario di apertura che deve essere inferiore alle otto ore;

Il micronido d'infanzia si differenzia perché accoglie un numero di bambini non superiore a diciotto;

Il nido d'infanzia aziendale/interaziendale: si differenzia esclusivamente in quanto destinato prioritariamente alla cura e all'accoglienza dei figli del personale di una o più aziende/enti e parzialmente aperto anche al territorio.

Gli asili nido e i micronidi possono, dunque, essere a tempo pieno, con orari di apertura pari o superiori a 8 ore giornaliere (con un massimo di 11 ore), o a tempo parziale, con orari inferiori a 8 ore giornaliere. In entrambi i casi, sono garantite prestazioni che sostengano le famiglie, curino i bambini in modo affidabile e promuovano la loro stimolazione al benessere psicofisico e allo sviluppo delle loro potenzialità (D.G.R. 222/2015¹³).

Nel contesto del nido d'infanzia, diverse figure contribuiscono al suo funzionamento. Anzitutto, gli educatori per la prima infanzia la cui identità professionale (Bochicchio, 2017) si è evoluta nel tempo attraverso un approfondimento culturale. La formazione universitaria specifica si concentra sullo sviluppo infantile, inclusività e collaborazioni interprofessionali, riconoscendo il nido come luogo di socialità. La

¹³Deliberazione della Giunta Regionale (Liguria) 6 marzo 2015, n. 222: *“Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socioeducativi per la prima infanzia, in attuazione dell'articolo 30, comma 1, lettera D) della legge regionale 6/09.”*.

formazione continua in servizio e l'autoformazione nel gruppo educativo sono essenziali per consolidare competenze.

Le altre figure professionali (Catarsi, 2010), come gli operatori ausiliari o professionisti specializzati nei diversi campi, contribuiscono e collaborano per mantenere la qualità dell'offerta educativa.

Il coordinatore pedagogico (Catarsi, 2010) è parte integrante del gruppo, assicura la qualità del servizio. Con una formazione complessa, la sua figura gestisce aspetti educativi, organizzativi e amministrativi. Monitora il lavoro degli operatori, supporta le pratiche educative e contribuisce alla riflessione. Interagisce con genitori e collabora con altri enti esterni, promuovendo la cultura dell'infanzia a livello locale.

2.1.1 Spazi interni ed esterni del Nido d'infanzia

La progettazione degli spazi in un nido riflette le necessità di una comunità locale e si basa sulla sinergia (Regione Liguria, 2013) tra amministratori, progettisti, educatori e pedagogisti; è essenziale per garantire un corretto inserimento nel contesto generale e per sviluppare condizioni che offrano un'esperienza qualificata ai bambini e alle loro famiglie.

L'ubicazione ideale per un nuovo servizio educativo è all'interno di un polo per l'infanzia, integrando il percorso di educazione e istruzione zero-sei anni. Se possibile, si consiglia la riqualificazione di spazi già presenti nelle scuole dell'infanzia esistenti. Per nuove costruzioni, è preferibile la vicinanza ad altri edifici scolastici evitando la prossimità a grandi arterie cittadine. L'accessibilità deve essere comoda e sicura e l'accesso all'edificio deve essere controllato, custodito e privo di barriere architettoniche.

Il dimensionamento degli spazi viene regolamentato a livello regionale, dunque, varia notevolmente tra le diverse regioni. Nonostante ciò, i nidi adottano spesso soluzioni

architettoniche aperte, connettendo ambienti organizzati per diverse funzioni e creando opportunità educative interrelate.

Il progetto architettonico deve rispettare diverse caratteristiche, come pavimenti adatti al contatto diretto, finestre basse per la visibilità esterna dei bambini, soluzioni per l'ecologia acustica, pareti lavabili e colorazioni studiate per l'ambiente educativo. Inoltre, deve garantire l'accessibilità per tutti, inclusi coloro con disabilità motorie, intellettive, sensoriali o problemi relazionali. La presenza di spazi diversificati per cura, lavoro, connessione e transito è fondamentale, così come la considerazione di tutti i sensi nell'esperienza degli utenti non convenzionali.

Nei servizi educativi, si sperimenta il primo contatto tra la dimensione individuale e quella comunitaria, dove i bambini negoziano bisogni, tempi e interessi, ma trovano anche elementi familiari che conservano tracce della loro presenza. Gli spazi interni ed esterni sono articolati per diverse funzioni, garantendo opportunità di esperienze educative.

La connessione tra gli spazi interni ed esterni è fondamentale, facilitando la progettazione di un ambiente che promuova la crescita, la salute e l'apprendimento. La sezione, luogo di riferimento per un gruppo di bambini, insieme ad altri spazi, offre un'organizzazione articolata dell'esperienza e favorisce diverse relazioni.

Gli arredi giocano un ruolo chiave, modellando lo spazio per favorire relazioni funzionali e abitabilità. L'attenzione è posta sulla tridimensionalità dello spazio, considerando ampiezza, altezza e larghezza in relazione agli scopi educativi. Materiali naturali, ecosostenibili e colori tenui sono preferiti sia negli spazi interni che in quelli esterni.

L'arredo non serve solo a scopi funzionali ma anche a evocare suggestioni di gioco e consentire la modifica dello spazio. La disposizione degli arredi è pensata in prospettiva

inclusiva, consentendo a ciascun bambino di usufruire dell'ambiente in modo attivo e confortevole. Gli arredi facilitano anche le attività degli adulti, contribuendo al loro benessere fisico e alle interazioni con i bambini durante il gioco e le attività di cura, ciò viene ben definito all'interno del Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n.65: *“Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia”*¹⁴.

2.1.2 Il coordinatore pedagogico al nido

Fino a qualche anno fa, la figura del coordinatore pedagogico non disponeva di una definizione precisa, ma negli ultimi tempi ha acquisito una chiara identità grazie al Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche. Attualmente, per poter svolgere efficacemente la professione di coordinatore pedagogico di servizio, sono richiesti criteri ben definiti, come specificato dal Decreto della Giunta Regionale del 6 marzo 2015, n. 222: *“Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socioeducativi per la prima infanzia”*.

Il D.G.R. 222/2015 stabilisce che chi ambisce ad assumere il ruolo di coordinatore pedagogico deve possedere, anzitutto, una laurea specialistica o magistrale. Inoltre, questa normativa delinea i requisiti indispensabili per coloro che intendono ricoprire tale ruolo nella gestione dei servizi educativi.

Nei nidi d'infanzia, è necessario garantire la presenza di un coordinatore pedagogico di servizio, dotato di competenze sia pedagogiche che organizzative. Questa figura assume un ruolo fondamentale nell'assicurare la coerenza della programmazione educativa, la qualità degli interventi e il coordinamento con il responsabile pedagogico del distretto sociosanitario. Affinché il coordinatore pedagogico di servizio possa

¹⁴ Legge 13 luglio 2015, n. 107, dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e): *“Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.”*, pag 5.

svolgere le sue funzioni in modo efficace, è necessario adottare un approccio proporzionato alle dimensioni specifiche del nido d'infanzia.

Per garantire flessibilità e adattabilità, il coordinatore pedagogico di servizio deve dedicare un numero appropriato di ore in base alla capacità ricettiva e la specificità del nido d'infanzia. Le linee guida presenti a livello nazionale stabiliscono le seguenti indicazioni:

- Per i micronidi con fino a 18 posti: almeno 60 ore annue.
- Per i nidi con un numero di posti compreso tra 19 e 36: almeno 120 ore annue.
- Per i nidi con 37 posti o più: un impegno minimo di almeno 150 ore annue.

Risulta importante sottolineare che le ore di coordinamento pedagogico sopra indicate non solo sono fondamentali per il corretto funzionamento del nido d'infanzia ma costituiscono anche requisiti indispensabili per ottenere l'autorizzazione al funzionamento e l'accreditamento. Tale approccio mira a garantire standard elevati di gestione pedagogica e contribuisce a stabilire un ambiente educativo di qualità nel rispetto delle normative vigenti.

La figura del coordinatore pedagogico, all'interno della configurazione regionale e nella tradizione, specialmente in relazione agli enti locali (Gariboldi, Maffeo, & Pelloni, 2013), si presenta come una figura non totalmente identificata con un ordinamento istituzionale di appartenenza.

Il ruolo del coordinatore pedagogico viene definito come una professione multitasking (Toni, 2014), in quanto essa abbraccia la gestione, la progettazione e la qualità educativa dei servizi presenti nel territorio. Parallelamente, il coordinatore pedagogico assume la responsabilità del progetto educativo, sovrintende alla sua verifica, si occupa della formazione e dell'aggiornamento del personale educativo.

All'interno dei contesti educativi, come nel caso specifico di un nido d'infanzia, si intersecano diversi attori, tra cui: utenti, famiglie, educatori e altri professionisti (come, per esempio, lo psicologo o lo psicomotricista). Il coordinatore pedagogico, in questo contesto, assume un ruolo di particolare rilevanza nel facilitare una collaborazione proficua con tali figure, mediare le interazioni e gestire eventuali conflitti, oltre a guidare dinamiche di gruppo all'interno dell'ambiente educativo.

La funzione del coordinamento pedagogico (Premoli, 2016) nel contesto del nido d'infanzia coinvolge una duplice prospettiva di analisi: da un lato, si concentra sulla struttura e sulle persone coinvolte, come gli educatori e i bambini, e dall'altro, considera il contesto sociale nel quale è inserito. Il coordinatore pedagogico, pertanto, non si limita solo a dirigere la sua attenzione agli educatori e ai bambini, ma estende il suo impegno (Silva, 2015) anche verso enti esterni e le famiglie coinvolte nell'esperienza del nido.

In relazione alle famiglie, il coordinatore educativo nel contesto del nido d'infanzia si impegna a promuovere l'attivazione di strategie di relazione individuale e di piccoli gruppi. Questo approccio mira a favorire una partecipazione effettiva delle famiglie all'interno dei servizi educativi, contribuendo così a creare un ambiente inclusivo e collaborativo in cui ciascun attore gioca un ruolo significativo nella crescita e nello sviluppo dei bambini.

Il coordinatore riveste un ruolo di "cerniera" all'interno dei servizi, garantendo una connessione essenziale tra la gestione e l'operatività dell'organizzazione, includendo il lavoro degli educatori e altri professionisti. In tale contesto, il pedagogo si trova spesso a operare all'interno di équipe multidisciplinari (Massara, 2021), assumendo il ruolo di coordinatore e facilitatore delle diverse competenze presenti nel gruppo di lavoro. La sua azione diventa fondamentale per assicurare un ambiente educativo coeso e orientato al benessere dei bambini.

La comunicazione efficace e la gestione delle relazioni emergono come fattori critici nel determinare il corretto funzionamento del servizio e l'efficacia dell'équipe nel contesto del nido d'infanzia. La creazione e la gestione di un'équipe (Premoli, 2016) richiedono un approccio metodico e rigoroso, con particolare attenzione agli aspetti contrattuali e alle diverse esigenze dei collaboratori, elementi che influenzano direttamente le modalità di lavoro all'interno del nido. La flessibilità e la capacità di ascolto del coordinatore diventano, invece, virtù essenziali per incentivare la collaborazione e la condivisione di idee all'interno del contesto del nido d'infanzia, contribuendo così a costruire un ambiente educativo armonioso.

Il pedagogo, inoltre, ha l'incarico di stimolare (Catarsi, 2010) la capacità progettuale del gruppo di operatori del nido e di gestire il loro continuo aggiornamento professionale. Questo impegno si riflette concretamente nell'organizzazione delle attività educative, dove il coordinatore pedagogico promuove la formazione continua (Silva, 2015) del personale educativo, garantendo standard elevati di qualità e innovazione nel contesto specifico del nido d'infanzia.

Il professionista educativo si trova a operare in una pluralità di realtà e contesti, offrendo i propri servizi a una vasta gamma di destinatari. Riconoscere e possedere un insieme articolato di conoscenze, competenze e qualità personali risulta di importanza cruciale per i professionisti dell'educazione (Salerni & Szpunar, 2019), specialmente quando si confrontano con contesti educativi diversificati e complessi.

Nel corso della nostra ricerca, ci siamo concentrati su competenze specifiche particolarmente rilevanti nel contesto del nido d'infanzia. Il coordinatore, figura chiave in questo scenario, deve essere dotato di un ampio spettro di competenze, comprese quelle amministrative legate alla gestione degli aspetti burocratici dei servizi, come ad esempio; bilanci, bandi e finanziamenti. Inoltre, deve dimostrare competenze significative

nell'ambito dell'educazione e della formazione, sia per i bambini che per gli adulti, gestendo in modo scrupoloso l'insieme delle attività del nido. La gestione organizzativa, strettamente connessa alle competenze di progettazione, è fondamentale in questo contesto.

La conoscenza approfondita del territorio, delle sue strutture e delle opportunità presenti è cruciale, poiché si collega alla necessità di creare una rete di collaborazioni efficaci. Queste collaborazioni, oltre a sostenere il ruolo del pedagogo, possono ampliare le possibilità dei servizi in cui il coordinatore opera, contribuendo così a un ambiente educativo più ricco e diversificato.

Nei servizi dedicati ai bambini zero-tre anni, è imperativo che il coordinatore dimostri competenza nell'utilizzo di strumenti di valutazione, affrontando con scrupolosità gli aspetti più complessi del servizio educativo e gestendo situazioni che richiedono particolare attenzione e specificità. Ciò è essenziale affinché ogni bambino possa vivere l'esperienza nel modo più ottimale possibile (Silva, 2015), tenendo sempre conto delle diverse esigenze di accessibilità, un esempio tangibile di strumento applicato a questo contesto potrebbe essere il Piano Educativo Individualizzato – P.EI..

Oltre alle competenze precedentemente menzionate, è importante sottolineare che alcuni autori identificano una serie di altre abilità fondamentali per i professionisti nel campo dell'educazione. Queste includono la capacità di ascolto empatico, l'intelligenza emotiva, la gestione efficace dei conflitti e una solida competenza interculturale (Salerni & Szpunar, 2019). Queste qualità risultano fondamentali nella creazione di un ambiente educativo inclusivo e rispettoso delle diversità, aspetti centrali nel contesto complesso e multiculturale di un nido d'infanzia. Considerando la fascia d'età con cui il coordinatore entra in contatto, è necessario prestare particolare attenzione allo sviluppo emotivo e

personale, garantendo un approccio personalizzato e sensibile alle esigenze individuali di ciascun bambino.

2.1.3 Il coordinatore pedagogico al nido, in Liguria

La Regione Liguria disciplina attualmente due forme di coordinamento attraverso la sua normativa vigente:

Il coordinamento a livello di Distretto Sociosanitario, come stabilito dalla L.R. 6/2009, Tit. II, capo I, art. 12, comma 2¹⁵, e D.G.R. 588/2009, All. A, cap. 2.6¹⁶.

Il coordinamento garantito dal Comune e da altri Enti o soggetti gestori singoli o associati, come definito dalla L.R. 6/2009, Tit. II, capo III, art. 34, comma 4, e D.G.R. 588/2009, All. A, cap. 17.

In Liguria, sono attivi 19 Distretti Sociosanitari. Il sindaco del Comune capofila di ciascun Distretto Sociosanitario è responsabile della nomina del coordinatore pedagogico territoriale. Questi coordinatori, selezionati tra coloro che hanno dimostrato esperienza di coordinamento in servizi educativi per la prima infanzia, rivestono un ruolo chiave nell'assicurare l'efficace svolgimento delle attività.

La composizione dei coordinamenti pedagogici territoriali prevede:

Un coordinatore pedagogico territoriale rappresentante degli Enti locali, nominato dal Sindaco del Comune capofila di ciascun Distretto Sociosanitario.

Il coordinatore pedagogico dei servizi educativi per la prima infanzia, precedentemente nominato dalla Conferenza dei Sindaci di ciascun Distretto Sociosanitario, se tali servizi sono presenti.

¹⁵ Legge Regionale (Liguria) 9 aprile 2009, n. 6: “*Promozione delle politiche per i minori e i giovani.*”.

¹⁶ Deliberazione della Giunta Regionale (Liguria) del 12 maggio 2009, n. 588: “*Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socioeducativi per la prima infanzia.*”.

Un coordinatore per la fascia di età "tre-sei anni", scelto dal Comune Capofila del Distretto Sociosanitario in collaborazione con l'U.S.R. e le rappresentanze delle scuole paritarie nell'ambito del sistema nazionale d'istruzione, che comprende sia scuole statali che paritarie¹⁸.

La legge regionale precedente all'attuale L.R. 6/09¹⁹, è la Legge Regionale del 5 dicembre 1994, n.64: "*Disciplina degli Asili Nido e dei servizi integrativi.*", introdusse al Titolo 2 una nuova figura professionale di coordinamento con responsabilità pedagogiche e organizzative. Questo, mirava a garantire la continuità nella programmazione educativa e la qualità degli interventi nei servizi educativi per la prima infanzia. Al Titolo 3, venne istituito il C.T.S. ,Comitato Tecnico Scientifico, con il compito di:

- Predisporre gli standard strutturali dei servizi per l'infanzia;
- Promuovere progetti di informazione e consulenza alle famiglie;
- Realizzare un sistema di monitoraggio;
- Organizzare corsi formativi per il personale educativo²⁰.

Nonostante questi provvedimenti normativi, la realtà dei servizi educativi risultava frammentata, mancando un adeguato dialogo tra le diverse realtà territoriali. Nel 1998, a Sanremo, si è svolto il Convegno Nazionale sulla prima infanzia, che ha segnato l'inizio di un confronto tra i vari servizi. Grazie a questo convegno, si sono creati gruppi

¹⁸ Approvazione delle modalità di istituzione dei coordinamenti pedagogici territoriali e di costituzione dei Poli per l'infanzia di cui al Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65: "*Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.*".

¹⁹ Legge Regionale (Liguria) 9 aprile 2009, n. 6: "*Promozione delle politiche per i minori e i giovani.*".

²⁰ Tratto da:
https://www.minoritoscana.it/sites/default/files/Il_ruolo_del_coordinamento_pedagogico_ligure.pdf

di lavoro dedicati a definire nuovi standard strutturali e di qualità per i servizi educativi per la prima infanzia²¹.

Con la Deliberazione del Consiglio Regionale del 04 dicembre 2001, n. 65²², è stato approvato il Piano triennale dei Servizi Sociali 2002 – 2004, fornendo ai Comuni indicazioni per elaborare i piani di zona e stabilendo le segreterie tecniche, che prevedevano la figura del coordinatore. Inoltre, il decreto ha posto tra le priorità un'area dedicata alle responsabilità familiari e ai diritti dei bambini e delle bambine.

La successiva Deliberazione della Giunta Regionale del 01 agosto 2003, n. 930: *“Indirizzi regionali per una politica a favore dell’infanzia e delle famiglie”*, ha cercato di riunificare la frammentata normativa regionale e di dare attuazione a quanto previsto dal Piano Triennale 2002 – 2004 nell'area delle responsabilità familiari e dei diritti dei minori e degli adolescenti, tenendo conto anche della normativa vigente in materia.

Un'analisi dei bisogni del 2003 ha, inoltre, rivelato che in Liguria non vi erano abbastanza posti nei nidi d'infanzia e che era necessario diversificare ed ampliare le diverse proposte educative.

Con la Deliberazione della Giunta Regionale del 29 luglio 2004, n. 821: *“Modifiche e integrazione alla Delib.G.R. 30 ottobre 2001, n. 1291 e alla Delib.G.R. 1 agosto 2003, n.930 in merito a standard strutturali degli asili nido e servizi integrativi per la prima infanzia.”*, il ruolo del coordinatore pedagogico è stato ulteriormente specificato, evidenziando mansioni come compiti di indirizzo e sostegno tecnico,

²¹ Conferenza nazionale sull'infanzia e sull'adolescenza, prevista dalla legge n. 285 del 1997, organizzata dal Dipartimento per gli Affari Sociali con il Centro nazionale di documentazione e di analisi per l'infanzia e l'adolescenza ed il Comune di Firenze, in collaborazione con l'Organizzazione internazionale del lavoro e con l'UNICEF.

²² Deliberazione del Consiglio Regionale del 04 dicembre 2001, n. 65 : *“Piano Triennale dei Servizi Sociali 2002-2004 e indirizzi ai comuni per la redazione dei piani di zona. Modifiche ed integrazioni alla deliberazione del Consiglio regionale 6 luglio 1999 n. 44 recante il Piano Triennale dei Servizi Sociali 1999/2001”*.

promozione della valutazione e della qualità dei servizi, sostenere e promuovere le sperimentazioni, promuovere interventi che potessero razionalizzare la spesa. In questo contesto, si stava delineando la figura dell'attuale Coordinatore Pedagogico di Distretto.

Nel maggio del 2008, si è tenuto un Convegno a Sanremo dal titolo "Sguardi sull'infanzia," in cui è emersa la necessità di diffondere nel territorio le funzioni di coordinamento pedagogico, realizzare progetti di alta qualità e promuovere il governo dei processi di qualificazione del sistema. Inoltre, è emersa la necessità di creare una rete di confronto e formazione per i futuri coordinatori pedagogici.

Il 2009 è stato un anno fondamentale per l'evoluzione dei servizi per l'infanzia. Con l'Art. 12 della L.R. del 09 aprile 2009, n.6 : "*Promozione delle politiche per i minori e i giovani,*" , si è stabilito che in ogni distretto sociosanitario, la conferenza dei Sindaci affidi il compito di coordinamento pedagogico dei servizi a soggetti di comprovata esperienza. Inoltre, con la Deliberazione della Giunta Regionale del 12 maggio 2009, n. 588: "*Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socioeducativi per la prima infanzia.*", sono state approvate le linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socioeducativi per la prima infanzia. Inoltre, nello stesso anno, si è svolta la prima riunione dell'attuale Coordinamento Pedagogico Regionale, che ha sottolineato l'importanza del confronto tra servizio educativo e rete territoriale.

2.1.4 Il coordinatore territoriale.

All'interno del Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 65, che istituisce il "Sistema Integrato di Educazione e Istruzione dalla Nascita ai Sei Anni", viene delineata la figura del coordinatore territoriale 0-6 anni. Questa figura avrà un ruolo superiore rispetto a quello del coordinatore 0-3 anni. Il coordinatore territoriale 0-6 anni si interfacerà con i nidi d'infanzia comunali e tutte le scuole paritarie. Il Coordinamento

Pedagogico Territoriale (CPT) è un gruppo di lavoro costituito dai coordinatori pedagogici dei servizi 0-6 anni delle diverse province di una regione.

Il Coordinamento Pedagogico è descritto come “lo strumento atto a garantire il raccordo tra servizi per la prima infanzia all’interno del sistema educativo territoriale” (LR 19/2016 art. 33 comma 1). Il suo scopo principale è assicurare coerenza e continuità agli interventi educativi, mantenendo rapporti stabili tra l'ambito scolastico e l'area amministrativo-gestionale, con l'obiettivo di promuovere un Progetto Pedagogico che coinvolga l'intero territorio di riferimento.

Le funzioni del coordinatore pedagogico territoriale includono la promozione della ricerca e della sperimentazione; la valorizzazione del sistema integrato dei servizi educativi; la formazione dei coordinatori pedagogici; lo scambio di esperienze e progettualità; e l'implementazione del percorso di valutazione della qualità. Esso facilita la creazione di una rete permanente tra le realtà territoriali, accogliendo istanze e suggerimenti per sostenere la qualità dei servizi. I coordinatori pedagogici, in relazione alle famiglie, svolgono funzioni di counseling educativo e di supporto alla genitorialità. In Liguria, l'Atto n. 675-2023 ha per oggetto “*Approvazione delle modalità di istituzione dei coordinamenti pedagogici territoriali e di costituzione dei Poli per l’infanzia di cui al d.lgs. 65/2017.*”, istituendo così formalmente il ruolo del coordinatore territoriale come sotto delineato.

Gli ambiti territoriali dei coordinamenti pedagogici sono determinati in corrispondenza con quelli dei Distretti Sociosanitari. Il Sindaco del Comune capofila di ciascun Distretto Sociosanitario è designato quale autorità responsabile per la nomina del coordinatore pedagogico territoriale, in rappresentanza degli Enti locali.

Il coordinatore pedagogico dei servizi educativi per la prima infanzia (fascia 3 – 36 mesi), nominato dalla Conferenza dei Sindaci di ogni Distretto Sociosanitario ai sensi dell'art. 12 della l.r. 12/06, partecipa altresì al coordinamento pedagogico territoriale.

I Comuni capofila dei Distretti Sociosanitari, ai sensi degli artt. 9 e 10 della l.r. 12/06, sono identificati come soggetti istituzionali incaricati di designare, su proposta dell'Ufficio Scolastico Regionale (U.S.R.) e in concerto con le rappresentanze delle scuole paritarie nell'ambito del sistema nazionale di istruzione (scuole statali e paritarie), il coordinatore per la fascia di età "tre sei anni".

La composizione dei coordinamenti pedagogici territoriali è stabilita come segue:

- a) Un coordinatore pedagogico territoriale, in rappresentanza degli Enti locali, nominato dal Sindaco del Comune capofila di ciascun Distretto Sociosanitario;
- b) Il coordinatore pedagogico dei servizi educativi per la prima infanzia, già nominato dalla Conferenza dei Sindaci di ciascun Distretto Sociosanitario ai sensi dell'art. 12 della l.r. 12/06, ove tali servizi siano presenti;
- c) Un coordinatore per la fascia di età "tre sei anni" designato dal Comune capofila del Distretto Sociosanitario, su proposta dell'U.S.R. e in concerto con le rappresentanze delle scuole paritarie nell'ambito del sistema nazionale di istruzione (scuole statali e paritarie).

Si conferisce mandato al Vice Direttore Generale della Vicedirezione Generale Formazione e Istruzione di procedere, tramite successivi decreti conseguenti alla procedura di individuazione dei componenti dei 19 coordinamenti pedagogici territoriali, alla definizione dei compiti dei coordinamenti pedagogici territoriali, al loro coordinamento a livello regionale, alle modalità di individuazione del loro coordinatore, al numero minimo di riunioni e alle attività di monitoraggio.

Nel rispetto della competenza programmatoria delle Regioni, il Comune in cui è situato il plesso per il quale si richiede l'istituzione del Polo per l'infanzia è l'Amministrazione competente alla formulazione delle proposte al coordinamento pedagogico territoriale. Questo Comune è incaricato della ricezione dell'istanza di riconoscimento del plesso.

Il Vice Direttore Generale della Vicedirezione Generale Formazione e Istruzione è delegato a procedere, tramite successivi decreti, all'approvazione delle modalità operative per la presentazione e valutazione delle istanze di costituzione del Polo per l'infanzia, nonché del relativo formulario di candidatura, che dovrà includere:

- Il progetto pedagogico del Polo per l'infanzia.
- Il progetto di formazione congiunta del personale educativo e degli insegnanti della scuola dell'infanzia.
- L'attivazione e il funzionamento del coordinamento pedagogico del Polo per l'infanzia.
- La planimetria delle due strutture con evidenziazione degli spazi condivisi.

Il coordinamento pedagogico territoriale, in cui ha sede il plesso per cui si richiede la costituzione del Polo, è l'organo competente alla verifica dei requisiti per il riconoscimento del Polo stesso, secondo la procedura stabilita dai decreti direttoriali. Questi decreti, previa concertazione nell'ambito del tavolo interistituzionale di cui alla D.G.R. 666/2021, definiranno altresì compiti e funzioni.

Regione Liguria è l'Amministrazione competente a procedere al formale riconoscimento del Polo per l'infanzia con proprio decreto direttoriale, previa acquisizione del parere di congruenza della richiesta da parte del coordinamento

pedagogico territoriale di riferimento e del parere favorevole dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per la Liguria.

2.2 Strutture residenziali e semi-residenziali.

Le strutture educative per minori in Italia fanno riferimento ad un tratto di storia molto recente nel quadro legislativo italiano. In realtà l'avvio dei servizi di cura delle persone ha radici più profonde, esso si può stabilire intorno alla seconda metà dell'800 (Premoli, 2016), dove sono stati emanati interventi normativi relativi ai programmi assistenziali presenti in quel periodo. Premoli, all'interno del quadro legislativo e regolamentario italiano, suddivide tali interventi in due macro categorie, la prima antecedente alla Costituzione della Repubblica italiana, e la seconda riguardante lo scenario sociolegislativo (Premoli, 2016, p. 49) dopo la Costituzione. Relativamente all'argomento trattato ritengo sia necessario trattare nello specifico alcuni provvedimenti emanati nel secondo scenario, più in particolare farei riferimento a norme, deliberazioni e leggi relative agli ultimi vent'anni, partendo dalla Legge dell'8 novembre 2000, n° 328: "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", tale legge si presenta come innovativa all'interno del quadro di riferimento delle politiche sociali a livello nazionale. La Legge quadro nel Capo IV definisce in particolare le disposizioni necessarie alla riorganizzazione del sistema integrato dei servizi (Traverso, 2018), con particolare riferimento al Piano di zona, il quale riprende e attua la L. 328/2000, attraverso la costituzione di tavoli tematici che si concentrano su determinati argomenti che riguardano direttamente le strutture educative. In esecuzione della L. 328/2000 nella Regione Liguria, viene emanato un nuovo Regolamento Regionale del 2 dicembre 2005 n° 2: "Tipologie e requisiti delle strutture residenziali, semiresidenziali e reti familiari per minori e specificazione per i presidi di ospitalità collettiva" (Traverso, 2018), tale regolamento disciplina e precisa quali siano i parametri specifici per ogni tipologia di servizio che sono necessario al fine di poter ottenere l'autorizzazione da parte degli enti competenti per poter operare sul territorio.

Dopo questi primi interventi normativi, la Regione Liguria giunge alla Legge Regionale del 9 aprile 2009, n°6 , la quale si pone come obiettivo: “la promozione delle politiche per minori e giovani, al fine di perseguire i loro diritti, il benessere e lo sviluppo delle potenzialità cognitive affettive e sociali dei bambini, dei giovani e delle loro famiglie, come condizione necessaria allo sviluppo sociale, culturale ed economico della comunità ligure e della società.”. Tale legge si propone di disciplinare obiettivi, azioni e competenze, in relazione con le normative nazionali ed internazionali vigenti, con particolare riferimento alla Convenzione ONU sui diritti del fanciullo del 20 novembre 1989, ratificata con la Legge del 27 maggio 1991, n° 176; entrata in vigore il 12/06/1991. In attuazione dell’articolo 30, comma 1, lettere A),B),C) ed E) della L.R n° 6/2009, la Regione Liguria attraverso la deliberazione 535/2015 della Giunta Regionale emana l’allegato A, la cui intestazione reca: “Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi e delle strutture per minorenni e nuclei genitore-bambino.”. Questi documenti ci offrono un solido riferimento normativo per poter descrivere i servizi educativi residenziali e semi-residenziali presi in esame durante la nostra ricerca, in particolare mi riferisco alle comunità educative di accoglienza (C.E.A.), alle comunità alloggio (C.A.), alle comunità educative territoriali (C.E.T.), e ai centri diurni (C.D.). Inoltre, abbiamo considerato all’interno del campione di riferimento anche le comunità terapeutiche (C.T.) che non rientrano all’interno di queste disposizioni normative. Nelle seguenti pagine verranno analizzate più nello specifico le comunità educative di accoglienza, il ruolo, e i requisiti specifici del coordinatore pedagogico nelle C.E.A., questo perché la tipologia di tale struttura è maggiormente presente all’interno del campione preso in esame.

2.2.1 Le comunità educative di accoglienza (C.E.A.)

Le C.E.A. sono comunità residenziali di accoglienza di minorenni fra i 6 e i 18 anni che sono in carico ai Servizi Sociali, in una condizione di rischio o pregiudizio o con problemi legati al disagio personale; per i quali è stato previsto un allontanamento temporaneo dal nucleo familiare d'origine, perché non in grado di assicurare al minorenne un'adeguata cura e educazione, al fine di perseguire uno sviluppo ed una crescita idonea, dal punto di vista cognitivo, affettivo e fisico. Per ogni minorenne presente nelle C.E.A. è necessario che vi sia una progettualità personalizzata, che si può sviluppare attraverso il lavoro di rete tra il servizio inviante, come ad esempio i Servizi Sociali o specifici Servizi ASL, e la comunità d'accoglienza, nel nostro caso specifico la C.E.A.. Queste tipologie di servizio devono essere in grado di garantire al minore preso in carico, una solida continuità e rapporti interpersonali a dimensione familiare. Sempre nell'ottica di perseguire il benessere del minore, è necessario che le comunità intraprendano un lavoro di rete con gli altri servizi territoriali deputati alla tutela del minore, al fine di: armonizzare il progetto educativo individualizzato con il progetto quadro, garantire un miglior monitoraggio della condizione personale e familiare del minore, e consentire ai servizi territoriali di assolvere l'obbligo di aggiornamento dell'autorità giudiziaria. Le finalità generali delle C.E.A. fanno riferimento alla protezione e alla tutela, che vengono espresse attraverso interventi di supporto educativo e d'accoglienza, che mirano alla cura e allo sviluppo della persona, al consolidamento delle capacità personali, al raggiungimento di un certo grado di autonomia, e alla gestione delle relazioni personali e sociali.

Per garantire quanto scritto in precedenza, è risultato necessario fissare dei requisiti organizzativi, nel caso specifico delle C.E.A. sono:

Apertura garantita: tutti i gironi, tutto il giorno (24 ore su 24);

Personale: il rapporto personale/minorenni equivale a 1:1,6, sono da escludere i volontari e le figure sanitarie, all'interno del rapporto conta anche la figura professionale di coordinatore. Devono esserci programmi annuali per il personale, almeno una parte di tale programma, deve riguardare i problemi comportamentali o il grave disagio minorile;

Capacità: una struttura può accogliere un massimo di dieci minorenni, ma possono essere previsti due posti per le urgenze, l'utilizzo di quest'ultimi deve essere disciplinato dalla Regione, autorizzato dal Comune, e si deve sempre tenere in considerazione il rapporto educatori/minorenni (Allegato A, 2015, pag. 22).

Oltre ai requisiti organizzativi, sono necessari dei requisiti strutturali al fine di poter garantire la sicurezza ed il benessere dei minori; l'ambiente educativo, l'arredamento, gli spazi, e le attrezzature devono necessariamente essere proporzionate alle diverse fasce d'età, al numero e alle caratteristiche dei minori presi in carico dalla struttura. Inoltre, tali requisiti devono essere organizzati in base alle attività che verranno proposte all'interno della struttura, sia che esse siano individuali oppure di gruppo. Le C.E.A. sono sottoposte ad autorizzazione ed accreditamento, i costi previsti dalla struttura sono a carico del Comune, è possibile che le famiglie possano compartecipare alle spese (relativamente al loro ISEE) in base a quanto disciplinato dai regolamenti comunali. Infine, i costi legati all'assistenza sanitaria, sono a carico dell'ASL.

In relazione ai requisiti per l'autorizzazione e la relativa procedura è necessario fare riferimento all'attuazione della Legge Regionale del 11 maggio 2017, n° 9, avvenuta attraverso la deliberazione della Giunta Regionale del 16 novembre 2018 n° 944, riportante l'intestazione: "Approvazione dei documenti in materia di autorizzazione al funzionamento delle strutture sanitarie, sociosanitarie e sociali: requisite e procedure per l'autorizzazione.". All'interno di tale delibera possiamo trovare nuovamente i requisiti strutturali, descritti in precedenza, il documento, in aggiunta prevede:

Un locale destinato ai colloqui e agli incontri, il quale può essere usato anche con funzione amministrativa e come archivio dei vari documenti che vengono prodotti all'interno del servizio (turni del personale, P.E.I., ecc...) sempre tenendo conto della normativa vigente in merito alla protezione dei dati personali;

Uno spazio comune dedicato a momenti quotidiani di vita collettiva;

Una cucina, una sala da pranzo e un soggiorno (D.G.R. 944/2018, pag. 210).

2.2.1.1 Il ruolo e i requisiti del coordinatore pedagogico nelle comunità educative d'accoglienza

Al fine di riuscire a perseguire gli obiettivi presenti all'interno del progetto d'accoglienza è necessario che il personale educativo presente all'interno della struttura abbia un'adeguata formazione professionale, ciò vale non solo per i lavoratori, ma anche per gli altri adulti che curano l'accoglienza. Al fine di produrre un intervento efficace è necessario che vi sia continuità; in questo senso è fondamentale che vi sia stabilità nei rapporti tra i minori e gli adulti accoglienti. Il ruolo degli adulti, all'interno delle strutture residenziali deve essere preso in considerazione con particolare delicatezza; per poter entrare all'interno dei servizi e delle strutture è necessario che il personale non sia stato sottoposto a misure di prevenzione o di condanna, nello specifico per i reati previsti per le ipotesi di cui agli articoli 380-381 del codice di procedura penale.

Come già accennato nei capitoli precedenti nelle strutture residenziali socioeducative per minorenni, è necessario che il personale educativo possieda il titolo di educatore o di tecnico animatore socioeducativo. Ogni struttura deve possedere un coordinatore, secondo le normative citate in precedenza il coordinatore rappresenta il punto di riferimento organizzativo, per il personale e per la struttura. Inoltre, è il referente principale nel rapporto con gli altri servizi territoriali e si occupa di produrre tutta la

documentazione necessaria per la sua struttura e per il lavoro di rete. Infine, può far parte dell'equipe educativa e svolgere funzioni di educatore o di tecnico animatore socioeducativo per la sua stessa struttura.

All'interno di questa figura professionale la connessione che si configura tra aspetto pedagogico e organizzativo è molto forte, in un certo senso si può affermare che l'organizzazione è l'attuazione degli aspetti pedagogici, a mio avviso, per poter attuare in maniera efficiente ed efficace le diverse scelte pedagogiche, è sicuramente necessario programmare ed organizzare l'intervento. In merito a ciò, è necessario che il coordinatore conosca e sia consapevole della normativa vigente, in modo tale da poter garantire che le scelte organizzative, che operativizzano le scelte pedagogiche, siano coerenti ed in armonia con il progetto portato avanti dalla struttura. Soprattutto all'interno delle C.E.A., il coordinatore pedagogico anche a causa delle sue funzioni organizzative, si trova sempre a confrontarsi con un contesto caratterizzato dall'emergenza e dalla mutevolezza, caratteristiche riscontrabili nei sistemi residenziali dove il coordinatore si ritrova molto spesso, se non sempre, in una situazione di sfida, a cui deve obbligatoriamente trovare risposta.

In merito ai dati emersi dalla ricerca, le competenze relazionali comunicative sono molto importanti per il coordinatore pedagogico all'interno delle C.E.A., esse riguardano più precisamente la comunicazione in senso generale, l'ascolto e l'empatia. Il coordinatore in merito a quanto scritto in precedenza sembra occupare un ruolo di transizione e di mediazione tra la struttura ed i diversi servizi territoriali, il suo ruolo in merito al rapporto con l'equipe in relazione ai dati rilevati si concentrano intorno all'orientamento, il coordinatore deve quindi tenere le fila di quello che accade all'interno della comunità, sempre prendendo in considerazione gli aspetti organizzativi, normativi ed i rapporti con la rete. È evidente che per orientarsi all'interno del sistema complesso

delle comunità educative d'accoglienza, il suo ruolo e le sue funzioni vengano definite sul campo. Ogni tipologia di servizio possiede le proprie e specifiche caratteristiche: ancora oggi la figura del coordinatore pedagogico è poco normata, nonostante siano stati emanati degli atti normativi in merito a questa figura professionale, ma il contenuto è ancora insufficiente, soprattutto per quanto riguarda le strutture socioeducative; i servizi per l'infanzia invece presentano una maggior ricchezza di normative di riferimento. L'indeterminatezza di questa figura professionale, porta anche ad una carenza di fonti. Sono facilmente reperibili e trovabili le fonti relative al coordinatore dei nidi d'infanzia, la stessa cosa non si può dire per il coordinatore dei servizi socioeducativi. Anticipo che quest'affermazione potrebbe essere errata, ma durante la stesura della stessa tesi di laurea ho fatto fatica a rintracciare fonti affidabili che parlassero delle strutture socioeducative, e più nello specifico delle C.E.A.

Proverei adesso a dare una spiegazione del perché ci siano così poche informazioni relative a questo tema specifico (per non parlare del ruolo del coordinatore pedagogico nelle C.E.A. in Liguria), una prima motivazione potrebbe essere che i servizi per l'infanzia sono visti socialmente come maggiormente delicati, la fascia d'età su cui si concentrano è sicuramente maggiormente attenzionata rispetto ai servizi socioeducativi. In secondo luogo, possiamo affermare che il contesto in cui lavorano i coordinatori dei nidi di infanzia è nettamente diverso rispetto al contesto delle strutture socioeducative, il coordinatore al nido non è immerso in quel contesto di emergenza (di cui abbiamo parlato in precedenza) che caratterizza i servizi socioeducativi. Alla luce di questa affermazione potrei dedurre che data la natura del contesto, i coordinatori si potrebbero trovare in una condizione di maggiore difficoltà e di conseguenza avere meno tempo per dedicarsi ad un'attività di ricerca per il proprio lavoro, puntano a finire la giornata e a far

sì che la struttura vada avanti, senza avere molto tempo per interrogarsi su come migliorare la loro condizione.

2.2.2 Comunità educative territoriali (C.E.T)

Le comunità educative territoriali possiedono una capacità di accoglienza sia residenziale che diurna, queste strutture fronteggiano le situazioni di grave rischio o pregiudizio sociale, problemi socioeducativi, relazionali e comportamentali che fanno parte della condizione di vulnerabilità del minore. Questo servizio è rivolto ai minorenni tra i 6 e i 18 anni che si trovano in carico ai Servizi Sociali, che sono generalmente residenti nell'A.T.S. dove la struttura è situata, e che si trovano in una condizione familiare compromessa dal punto di vista socioeducativo, ma con potenziali risorse riattivabili da parte del gruppo familiare attraverso una collaborazione con i Servizi competenti. Possiamo quindi dedurre che l'azione educativa è rivolta al recupero e al rafforzamento della genitorialità, con particolare riferimento al loro ruolo e alle loro capacità genitoriali. Una delle sue caratteristiche principali, ritrovabile anche all'interno della sua denominazione, è la territorialità, che permette al servizio di accedere alle risorse presenti nella sua specifica zona. Tra le finalità perseguite da questa tipologia di struttura possiamo trovare delle somiglianze con altri servizi educativi, come ad esempio le C.E.A., dopo aver enunciato questa similitudine è necessario a mio avviso ribadire nuovamente le azioni verso cui è orientato il servizio: la cura del proprio sviluppo, il consolidamento delle proprie capacità personali²³, la gestione delle relazioni personali e sociali, l'introduzione a percorsi di autonomia, il recupero, il miglioramento e il supporto della relazione tra i genitori e i figli.

²³ Con particolare riferimento alla cura di sé, all'istruzione e alla formazione e alla gestione di tempi e spazi della quotidianità.

La capacità di accoglienza residenziale e diurna del C.E.T. può cambiare in base alle esigenze manifestate dalla famiglia e dal minore, ciò attribuisce a questi servizi un carattere di flessibilità, questa caratteristica è da leggere sempre in relazione alla situazione in cui si trova il minore, quindi la flessibilità del servizio può essere: una condizione propedeutica a percorsi di rapido rientro da parte del minore nella famiglia di origine o in una famiglia affidataria, una condizione conseguente all'attivazione di percorsi di autonomia o per un eventuale passaggio ad una Comunità educativa d'accoglienza. Come per le C.E.A. qualora un minore già accolto nella struttura avesse problemi di origine sanitaria o gravi disturbi del comportamento si può continuare l'accoglienza con il supporto sanitario adeguato, disciplinato dal D.G.R. 862/2011 o richiedere un eventuale trasferimento in una struttura più adeguata, ciò deve avvenire in accordo con i servizi territoriali competenti.

Sempre nella deliberazione 535/2015 della Giunta Regionale (l'allegato A) possiamo riscontrare delle uguaglianze tra C.E.A. e C.E.T. per quanto riguarda: i costi, i requisiti strutturali specifici, l'autorizzazione e l'accreditamento; non ritengo sia necessario enunciare tali requisiti nuovamente come fatto in precedenza con le finalità educative, poiché fanno riferimento a standard di natura istitutiva.

Al fine di descrivere opportunamente il servizio è necessario riportare i requisiti organizzativi specifici:

Apertura garantita: tutti i giorni, 24 ore su 24 per i residenti. Garantisce un minimo di 260 giorni l'anno per l'accoglienza diurna. Inoltre, possono essere organizzate attività esterne estive o in concomitanza con le vacanze scolastiche;

Personale: il rapporto personale/minorenni equivale a 1:1,7, all'interno del conteggio sono da escludere i volontari, ma figura coordinatore. All'interno del monte

ore complessivo dell'équipe, viene destinata una parte al lavoro con le famiglie del minore accolto, volendo, si può individuare anche un educatore dedicato;

Capacità: può accogliere al massimo tredici minorenni, di cui sei residenti (Allegato A, 2015, pag.25).

2.2.3 Centri socioeducativi diurni (C.D.)

I centri socioeducativi diurni sono strutture rivolte ai minorenni tra i 6 e i 18 anni, in condizione di rischio evolutivo o che abbiano commesso dei reati²⁴ o che necessitino di interventi di sostegno e prevenzione, secondo il loro progetto socioeducativo e di tutela, che non prevedono l'allontanamento dal nucleo familiare d'origine. Questi centri offrono attività di sostegno ed educativa personalizzata all'interno di un gruppo di pari, al fine di incrementare le loro capacità relazionali con i propri coetanei e con gli adulti sotto un punto di vista positivo. Tali attività vengono svolte durante il pomeriggio, in particolare il personale presente all'interno dei centri fa svolgere alle minori attività di supporto scolastico, di promozione del tempo libero, artistiche-espressive e di animazione; tale offerta offre agli operatori di costruire una relazione con il minore, una relazione molto rilevante qualora la situazione in cui riversano peggiorasse. Inoltre, la struttura offre supporto alle funzioni genitoriali, anche attraverso un accompagnamento protetto durante la giornata, e sviluppano azioni di integrazione socioeducativa.

La deliberazione 535/2015 della Giunta Regionale (l'allegato A), come per le altre strutture prese in esame delinea i requisiti organizzati e strutturali specifici del centro, tali informazioni risultano molto utili al fine di poter descrivere al meglio il servizio. Requisiti organizzativi specifici:

²⁴ Per i quali è previsto un periodo di messa alla prova da scontare.

Apertura garantita: sono aperti per 225 giorni all'anno, devono garantire l'apertura del servizio per un minimo di quattro ore al giorno, generalmente nelle ore pomeridiane, in aggiunta può essere previsto un servizio di somministrazione di pranzo e/o cena. Come per i C.E.T. possono essere previste attività durante le vacanze scolastiche o nel periodo estivo, inoltre, nell'eventualità, svolgono attività di quartiere;

Personale: il rapporto personale/minorenni equivale a 1:5, nel conteggio vengono sempre esclusi i volontari, ma rientrano altre figure professionali come ad esempio il coordinatore pedagogico;

Capacità: può accogliere al massimo venticinque minorenni, che vengono suddivisi per fasce d'età, definite in base alla metodologia presente all'interno del progetto del servizio (Allegato A, 2015, pag. 32).

Essendo un centro esclusivamente diurno i requisiti strutturali specifici sono diversi da quelli delle strutture residenziali o semi-residenziali, pertanto i C.D. prevedono: spazi comuni dedicati alle attività collettive e di socializzazione, adeguati a seconda del numero, delle diverse fasce d'età e delle caratteristiche del gruppo; un servizio igienico ogni quindici minorenni, di cui almeno uno conforme alla normativa sul superamento delle barriere architettoniche; un servizio igienico per il personale; una cucina e una sala da pranzo qualora il servizio comprenda nella sua offerta la somministrazione di pasti.

Al fine di poter garantire il giusto funzionamento del servizio, come per tutte le altre strutture per minorenni, sono sottoposte ad autorizzazione ed accreditamento. I costi previsti sono in parte a carico del Comune, ma è possibile che le famiglie partecipino alle spese, relativamente al loro ISEE, in base a quanto disciplinato dai regolamenti comunali.

2.2.4 Alloggi per l'autonomia o comunità alloggio (C.A.)

Gli alloggi per l'autonomia, o comunità alloggio, sono strutture residenziali di accoglienza che si rivolgono ai giovani compresi nella fascia d'età tra i 18 e i 21 anni, o a genitori con figli che riscontrano problematiche da molteplici punti di vista (familiare, personale, sociale), o che abbiano una limitata autonomia sul piano lavorativo, economico, e con una conseguente difficoltà a trovare un'abitazione stabile. Inoltre, le persone che vengono indirizzate al servizio, servono essere prese in carico dai Servizi Sociali Territoriali. Ogni alloggio può accogliere, per un tempo limitato, un massimo di sei giovani o tre nuclei familiari

Gli Alloggi vengono forniti in base al supporto di cui le persone hanno bisogno, al fine di raggiungere una futura autonomia finanziaria-economica, lavorativa, abitativa e relazionale. Offrono un supporto educativo individualizzato volto allo sviluppo delle capacità del singolo e della sua autogestione. Inoltre, mirano a creare delle reti territoriali che in futuro possano essere d'aiuto alla persona.

Queste strutture d'accoglienza possiedono requisiti organizzativi e strutturali diversi da quelle precedentemente enunciate, perché è anche molto diversa l'offerta educativa erogata dal servizio. Per ogni persona o nucleo familiare presente viene creato e monitorato un progetto individualizzato un lavoro "a più mani" che comprende: il giovane o il nucleo a cui è indirizzato il progetto, i servizi territoriali, la struttura di riferimento, e nell'eventualità anche la struttura che accoglieva precedentemente il minore o il nucleo familiare. Il progetto deve contenere non solo le azioni da svolgere per poter raggiungere gli obiettivi, ma anche le risorse attraverso le quali poter avviare i percorsi di autonomia, tali percorsi educativi devono essere affiancati da un educatore o da un tecnico animatore socioeducativo. Quindi, tra i requisiti organizzativi specifici ritroviamo il personale: ogni educatore/tecnico animatore socioeducativo non può avere

in carico più di sei giovani o tre nuclei familiari. La loro presenza non prevista per tutta la giornata all'interno della struttura, ma solo in alcuni momenti, al fine di poter svolgere dei colloqui e monitorare il progetto dei singoli. I pasti vengono gestiti in autonomia dai residenti dell'alloggio (Allegato A, 2015, pag. 31). Per quanto concerne i requisiti strutturali, si fa riferimento ai regolamenti edilizi vigenti in materia di civile abitazione. Questo servizio è sottoposto ad autorizzazione ed accreditamento. In ultima analisi, i costi sono prevalentemente a carico del Comune, ma è possibile che venga chiesta alle famiglie una compartecipazione alle spese (relativamente al loro ISEE) in base a quanto disciplinato dai regolamenti comunali.

2.2.5 Comunità terapeutiche (C.T.)

Le comunità terapeutiche rientrano nelle strutture regolamentate all'interno della deliberazione della giunta regionale del 12 novembre 2018, n° 944: "Approvazione dei documenti in materia di autorizzazione al funzionamento delle strutture sanitarie, sociosanitarie e sociali: requisiti e procedure per l'autorizzazione.". Le strutture prese in esame dalla ricerca vengono denominate come strutture di assistenza sociosanitaria per persone con dipendenze patologiche. Le comunità terapeutiche di questo tipo prendono in carico persone con dipendenze quali: sostanze psicotrope, alcol, azzardopatia. Le finalità prioritarie di queste strutture sono la cura e il reinserimento nella società delle persone accolte all'interno della struttura, per fare ciò è necessario fare rete con gli altri enti coinvolti come ad esempio: il Ser.T. e il Dipartimento di Salute Mentale e delle Dipendenze (D.S.M.D), e attraverso interventi di prevenzione e sensibilizzazione territoriale. Prima di inserire all'interno della struttura una qualsiasi persona, deve essere effettuata una valutazione multidimensionale, e deve essere stabilito un piano terapeutico individualizzato e la rispettiva presa in carico.

I trattamenti offerti dalla struttura possono essere molto diversi, essi variano in base al grado di intensità assistenziale richiesta, sono suddivisibili in:

Trattamenti specialistici: per persone con dipendenza patologica, che necessitano di trattamenti terapeutici specifici, anche attraverso una terapia farmacologica, ed il relativo monitoraggio. Spesso questi trattamenti sono erogati a persone che non solo possiedono una dipendenza patologica, ma anche la presenza di disturbi o malattie psichiatriche, psichiche e fisiche, o che si ritrovano in presenza di uno stato di gravidanza;

Trattamenti di prima accoglienza: per persone che si ritrovano ancora completamente immersi all'interno della dipendenza, al fine di poter stabilizzare il quadro clinico, impostare il piano terapeutico, e infine tutelare e ripristinare le condizioni essenziali della salute;

Trattamenti terapeutico-riabilitativi: per persone con dipendenza patologica, che seguono un trattamento farmacologico sostitutivo. Il loro fine è il miglioramento della qualità della vita, il reinserimento sociale ed il superamento della dipendenza;

Trattamenti pedagogico-riabilitativi: per persone con dipendenza patologica, che non abusano più di sostanze, che si trovano in una fase di stabilizzazione e che seguono un trattamento farmacologico sostitutivo. Il loro fine è il recupero dell'autonomia personale, l'integrazione sociale e lavorativa (D.G.R. 533/2018 n° 944, pag. 181).

I requisiti organizzativi e strutturali variano a seconda dei trattamenti erogati e dei singoli casi che vengono presentati alla struttura, in questo senso ritengo che non sia necessario enunciare tutte le peculiarità delle strutture in relazione ai trattamenti specifici.

3. Il disegno della ricerca.

3.1 L'avvio della ricerca e la scelta del tema

La scelta del tema (il coordinamento e il coordinatore pedagogico) è nata da un interesse scientifico e da fattori di opportunità professionale; infatti, la LM-85 ha tra i suoi sbocchi occupazionali, quello del coordinamento pedagogico dei servizi socio-educativi, una professione però, come già detto anche nei capitoli precedenti, molto complessa da delineare e con molte sovrapposizioni di funzioni ed interessi.

La ricerca sul coordinatore pedagogico è nata, quindi, da un problema conoscitivo ben preciso: le professioni educative sono ancora in fase di evoluzione e, tra queste, la figura del coordinatore pedagogico è quella con i tratti meno marcati, soprattutto dal punto di vista formativo. Che ruolo ha il coordinatore pedagogico nei servizi educativi? Quali sono i suoi compiti? Quali sono le sue funzioni? La risposta non può essere univoca, soprattutto perché le figure educative sono regolate a livello regionale e operano in servizi profondamente diversi tra loro. Pertanto si è deciso di concentrare la ricerca solo ed esclusivamente nel territorio ligure per poter restringere il campo almeno ad un solo contesto di riferimento, dunque in un alveo normativo ben delineato.

3.2 L'obiettivo della ricerca

L'obiettivo della ricerca è quello di capire quale sia realmente il lavoro del coordinatore pedagogico e quale dovrebbe essere idealmente, quali siano quindi le principali mansioni che spettano ad un coordinatore dei servizi educativi che, come già detto in precedenza, oscillano tra compiti di stampo dirigenziale e burocratico e compiti di natura educativa.

La ricerca, dunque, intende indagare quale sia stata (per i coordinatori in servizio), quale sia (per i futuri coordinatori in formazione) e quale dovrebbe essere la formazione specifica che un coordinatore deve avere, quali siano le competenze chiave che deve possedere per poter svolgere la sua professione e quanto l'esperienza sul campo sia importante.

Questo complesso lavoro a più mani, ha permesso di rilevare molti dati, molte rappresentazioni e punti di vista personali che hanno permesso, almeno in parte, di avere molte “fotografie” della realtà dei servizi educativi proprio perché si è data voce ai coordinatori che sono immersi nella realtà educativa quotidianamente, persone che vivono la realtà educativa in prima persona.

La ricerca ha l'obiettivo di comprendere realmente il complesso lavoro educativo di un coordinatore pedagogico andando sul campo, rilevando dati che rispecchiano, o almeno dovrebbero, la realtà dei servizi educativi nel territorio ligure.

3.3 Le domande della ricerca

Una volta definito l'obiettivo della ricerca, il gruppo di lavoro ha cercato di individuare le domande alla base della ricerca stessa. Le principali domande identificate sono le seguenti:

- Che ruolo e che funzioni specifiche assolve il coordinatore pedagogico nei (diversi) servizi educativi?
- Come si diventa coordinatore pedagogico?
- La formazione universitaria consente di preparare al meglio un coordinatore pedagogico?

3.4 Il campione di riferimento

Per quanto riguarda il campione di riferimento, il gruppo di ricerca ha cercato di individuare un gruppo ristretto di individui con determinate caratteristiche al fine di poter giungere ad una generalizzazione degli assunti, anche rispetto ai diversi servizi educativi presi in analisi.

La tecnica di campionamento che è stata utilizzata nella presente ricerca è di tipo non probabilistico, per poter avere un campione significativo in maniera più economica e rapida. Sono stati selezionati alcuni contesti in cui operano i coordinatori nella regione Liguria.

Il campione scelto coinvolge 48 coordinatori pedagogici che operano in ambiti che possono essere raggruppati in sette macroaree:

- Minori fragili
- Minori agio
- Prima infanzia
- Supporto scolastico
- Riabilitazione adulti
- Anziani
- Famiglia

Tra i coordinatori intervistati 13 lavorano nell'ambito dei servizi dedicati ai minori fragili (il 27,1%). Abbiamo raccolto interviste di 1 coordinatore operante in comunità alloggio, 7 coordinatori di CEA/CEAS, 2 di C.E.D.I.S., 3 coordinatori di centro diurno, e 2 di coordinatori di C.E.T. (grafico 1).

Dei coordinatori intervistati 7 (14,6%) lavorano nei servizi con minori agio: abbiamo ottenuto 2 interviste di coordinatori di C.E.T., 5 interviste da centri di aggregazione giovanile (grafico 2).

Operano nei servizi dedicati alla prima infanzia 19 (39,5%) dei coordinatori intervistati, in particolare: abbiamo ottenuto interviste da 17 coordinatori al nido d'infanzia, 1 coordinatore di micronido ed 1 di nido domiciliare (grafico 3).

Fanno parte del supporto scolastico e quindi delle comunità educative scolastiche 4 dei coordinatori intervistati (8,3%) (grafico 4).

Dei coordinatori intervistati 2 (4,2%) operano nel servizio di riabilitazione adulti in comunità terapeutiche (grafico 4).

Sono state infine raccolte: 1 intervista da un centro diurno anziani (2,1%) e 2 interviste da servizi dedicati alla famiglia, di cui 1 centro servizi famiglia e un centro affidi educativi (4,2%) (grafico 4).

I grafici che seguono, sintetizzano ed illustrano gli ambiti appena descritti che abbiamo considerato per la nostra ricerca.

Grafico 1

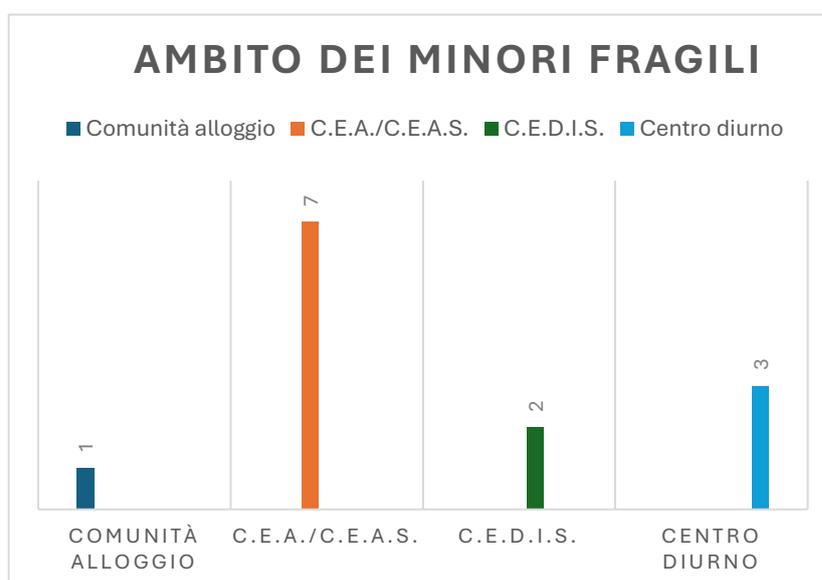


Grafico 2

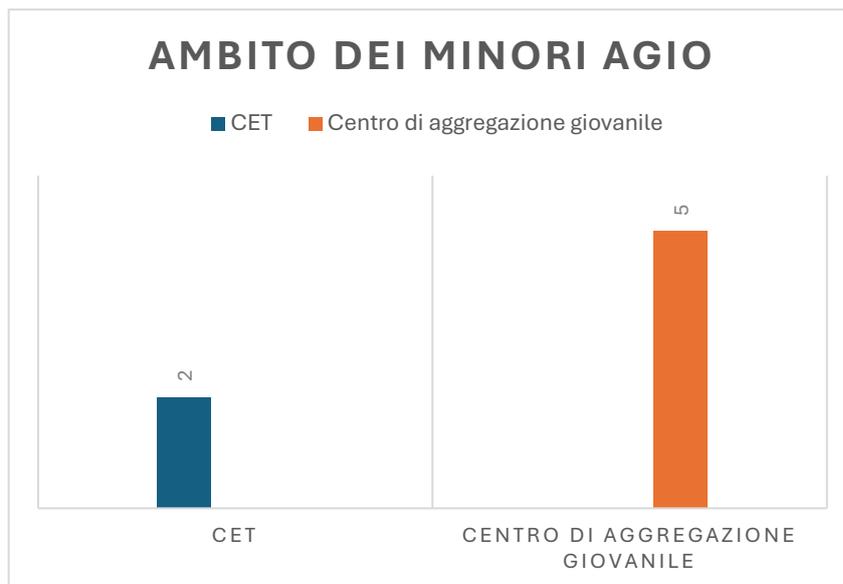


Grafico 3

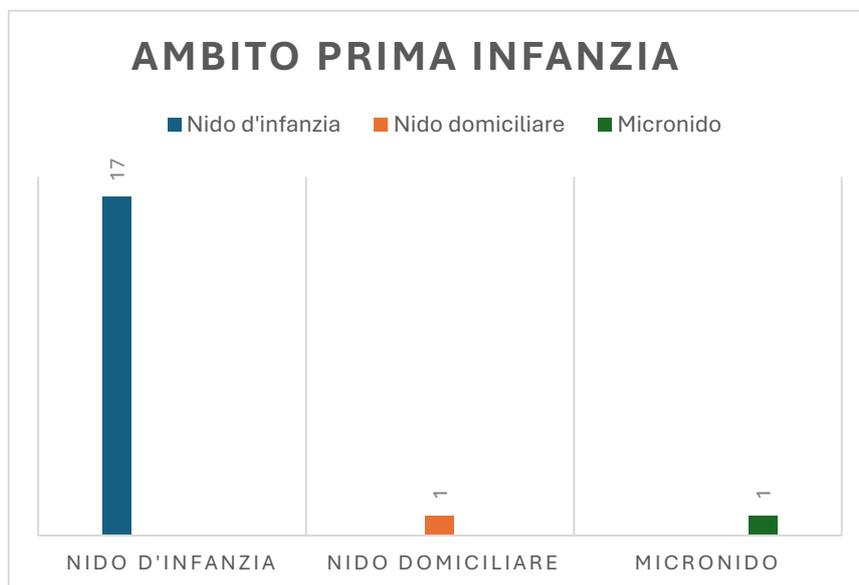
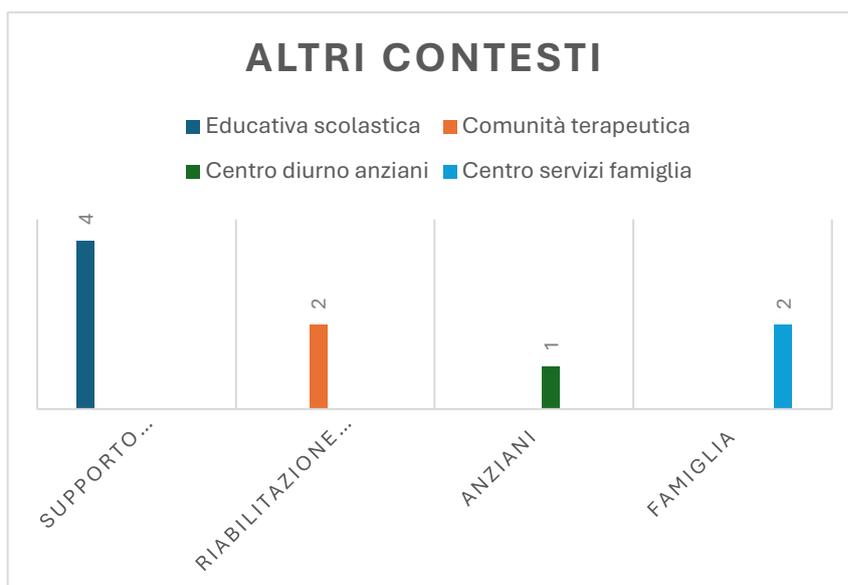


Grafico 4



Per quanto riguarda l'anagrafica dei coordinatori, i ricercatori hanno cercato di individuare e raggruppare per genere gli intervistati. I coordinatori che sono stati sottoposti all'intervista sono 36 femmine (75%) e 12 maschi (25%) (grafico 5).

L'età media dei coordinatori intervistati, è compresa tra i 30 e i 40 anni (29,2%), fra i 40 e i 50 anni (47,9%) e > di 50 anni (20,8%). I coordinatori con meno di 30 anni rappresentano una percentuale molto bassa, pari al 2,1% del totale (Grafico 6).

Grafico 5

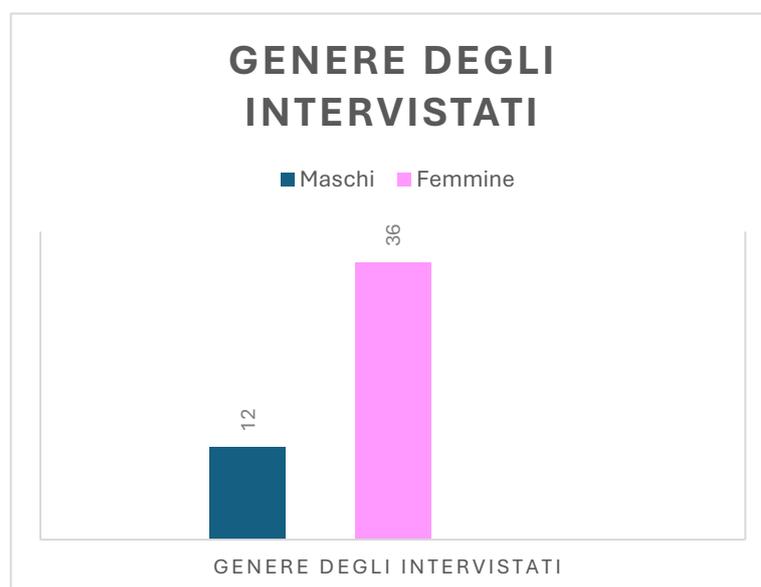
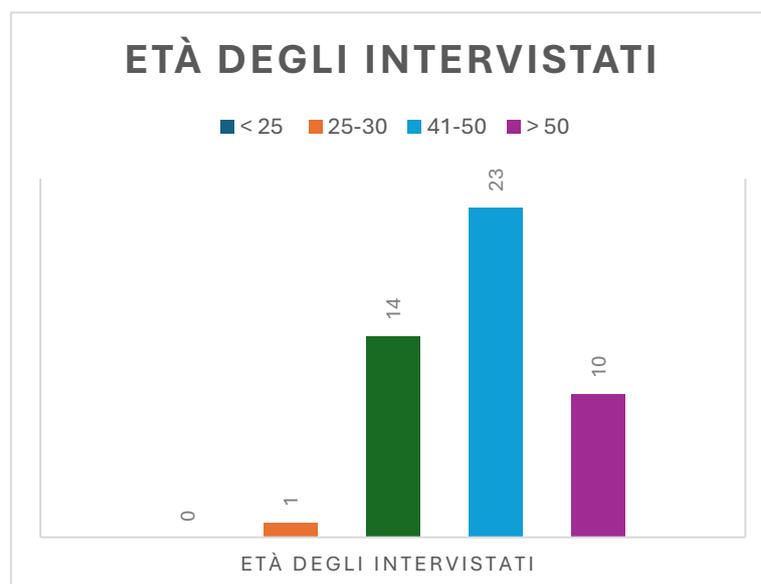


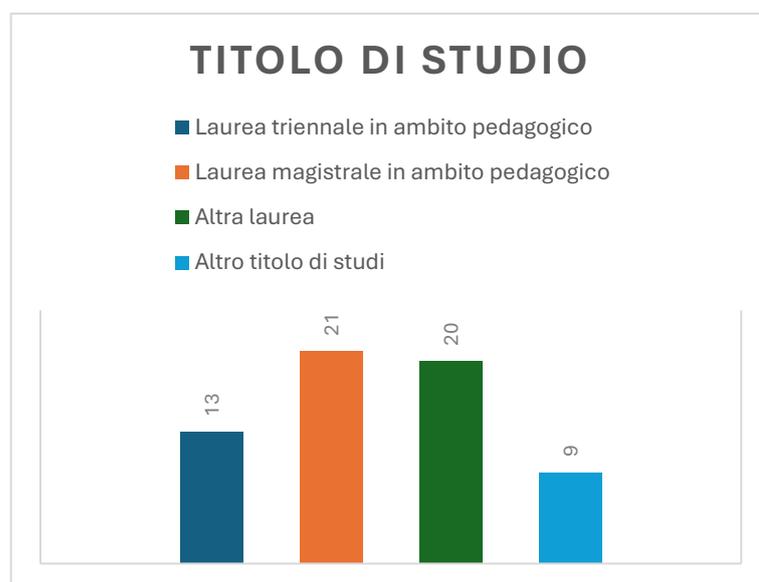
Grafico 6



I coordinatori che sono stati presi in considerazione come campione di riferimento provengono da diversi percorsi di studi che possono essere sintetizzati come segue:

Dei coordinatori intervistati, 13 possiedono una laurea triennale in ambito pedagogico ed educativo; 21 sono in possesso di una laurea magistrale in ambito pedagogico ed educativo, un totale di 20 coordinatori è in possesso di un'altra laurea rispetto alle due già citate e 9 coordinatori sono in possesso di altro titolo di studio. (Grafico 7).

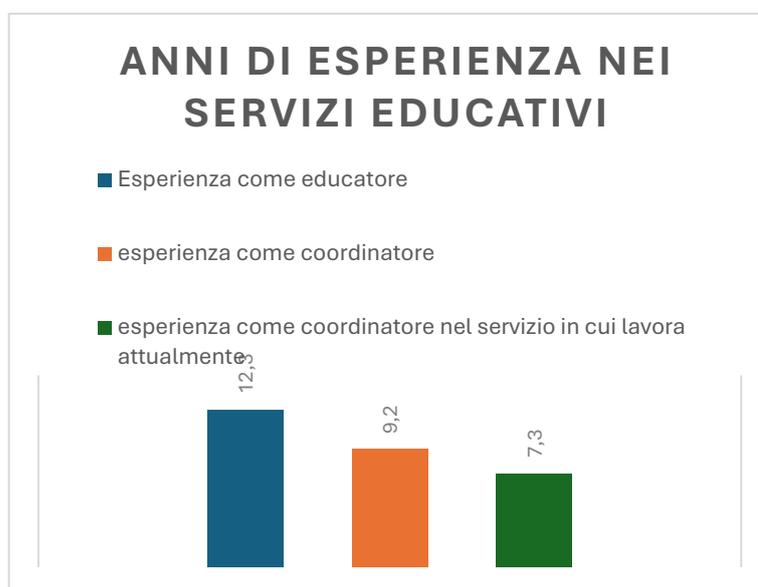
Grafico 7



Per quanto riguarda l'esperienza precedente come educatore, la maggior parte del campione preso in considerazione (95,8%) ha avuto una precedente esperienza come educatore per una media di 12,3 anni.

Mediamente i coordinatori intervistati inoltre hanno un'esperienza nel lavoro di coordinamento pedagogico di 9,2 anni e di 7,3 anni nel servizio dove attualmente lavorano (grafico 8).

Grafico 8



La maggior parte dei coordinatori che hanno partecipato all'intervista, opera nei servizi educativi dedicati alla prima infanzia. La percentuale più alta, infatti, è quella dei coordinatori di nido (39,5%) sul totale delle interviste raccolte.

Sono state somministrate interviste principalmente a coordinatrici donne. Le coordinatrici intervistate sono, infatti, 36 su un totale di 48 interviste.

L'età media del campione di riferimento oscilla tra i 41 e i 50 anni. Dei coordinatori 23 , infatti, hanno un'età media compresa in questo range.

Il titolo di studio più frequente, di cui sono in possesso i coordinatori intervistati, è la laurea magistrale in ambito pedagogico-educativo. Dei coordinatori 21, infatti, possiedono questo titolo di studio.

Solo un coordinatore tra gli intervistati non ha mai avuto esperienza precedente come educatore mentre tutti gli altri hanno avuto un precedente lavoro da educatori.

Quasi il totale del campione di riferimento svolge il suo lavoro da coordinatore da più di dieci anni, con un'esperienza pregressa da educatore di altri 10. Mediamente gli anni in cui i coordinatori intervistati operano nel servizio attuale è inferiore ai 10 anni.

La tipologia di contratto ricorrente per tutti i coordinatori è quella di dipendenti con contratto.

Di seguito, una tabella riassuntiva delle caratteristiche principali e ricorrenti del campione analizzato

Tabella 1: Caratteristiche ricorrenti del campione di riferimento

Servizio educativo	Servizi educativi per l'infanzia
Genere	F
Età media	41-50
Titolo di studio	Laurea magistrale in ambito pedagogico
Esperienza pregressa come educatore	SI – media di 12,3 anni
Esperienza come coordinatore	SI – media 9,2 anni
Esperienza come coordinatore nella struttura attuale	SI – media 7,3 anni

3.5 La raccolta dati

Trattandosi di una ricerca di natura interpretativa, la modalità di rilevazione dati che è stata scelta nella ricerca sul coordinatore pedagogico è quella dell'intervista che permette appunto di scambiare verbalmente informazioni attraverso l'uso di domande e risposte.

Questo tipo di tecnica permette di creare una relazione partecipata e sentita sia dall'intervistatore sia dall'intervistato e creare un clima di dialogo. Mediante l'uso dell'intervista, infatti, il ricercatore vuole ricavare delle informazioni personali, comportamenti ma anche opinioni del soggetto, si pone quindi molta attenzione al contenuto dell'intervista stessa ma è importante anche saper gestire la relazione in modo tale che l'intervista funzioni.

L'intervista utilizzata per questa ricerca è stata di natura semistrutturata.

Una prima parte dell'intervista, è stata strutturata a risposta chiusa per poter rilevare dati dal punto di vista anagrafico: genere, età, titolo di studio, tipologia di contratto, anni di esperienza come educatore, anni di esperienza come coordinatore, mentre la seconda parte dell'intervista ha previsto domande a risposta aperta, libere e anche adattabili in base alla situazione, con l'arricchimento facoltativo ed ulteriore di domande sonda che potevano essere aggiunte dall'intervistatore per poter approfondire la tematica emersa durante la domanda o talvolta utilizzate quando la risposta non era stata considerata esauriente.

Le prime domande collocate nel testo dell'intervista, riguardano la ricostruzione della storia personale e professionale dell'intervistato e quindi come la persona in questione sia diventata/o coordinatore pedagogico. Successivamente, si è cercato di comprendere come il campione di intervistati abbia scelto o sia finito a ricoprire il ruolo

di coordinatore pedagogico, indagando anche il grado di interesse personale e la soddisfazione a livello lavorativo.

Il cuore dell'intervista sicuramente va ad indagare il ruolo e le funzioni del coordinamento pedagogico, con l'aspettativa di comprendere e rilevare quali siano le principali mansioni anche in relazione ai diversi contesti lavorativi.

Oltre al ruolo è stato importante e fondamentale per il team di ricerca cercare di comprendere quali siano le competenze che un buon coordinatore deve avere, quelle che possiede realmente e quelle alle quali dovrebbe aspirare. Inoltre un altro aspetto legato alla dimensione operativa della professione di coordinamento pedagogico, è quello legato all'utilizzo degli strumenti. Si è cercato di indagare quali siano gli strumenti principali dei quali il coordinatore si avvale per eseguire il suo lavoro.

Un altro punto fondamentale riguarda la formazione e il titolo di studio. Si è cercato quindi di capire quale sia la formazione di base dei diversi coordinatori pedagogici intervistati, cercando anche di comprendere quanto sia importante una formazione pedagogica di partenza ma anche una formazione continua in ambiti pedagogici o differenti che possono aiutare nel lavoro di coordinamento pedagogico.

All'interno dell'intervista è presente una parte dedicata alle ore di presenza fisica all'interno della struttura; lo scopo è quello di capire se la presenza fisica crei situazioni positive o negative, quanto sia importante la stessa presenza fisica in struttura e quanto realmente si può essere presenti all'interno del servizio avendo comunque una mole di lavoro notevole. Un importante obiettivo che la ricerca si pone riguarda anche il modo in cui è strutturato il lavoro del coordinatore e se esiste una dimensione di equilibrio tra mansioni educative e burocratiche che sono entrambe di competenza del coordinatore pedagogico dei servizi.

Un altro aspetto molto importante che è stato indagato per ciò che riguarda il lavoro di coordinamento pedagogico è quello della relazione con l'équipe. È stato già ribadito più volte che il lavoro del coordinatore non può prescindere dalla dimensione relazionale e dalla gestione dell'équipe di lavoro non solo da un punto di vista organizzativo ma anche e soprattutto per ciò che riguarda le dinamiche affettivo-relazionali che si instaurano tra i colleghi. L'intervista si focalizza quindi sulle riunioni di équipe e sulle dinamiche che si attivano durante gli incontri pertanto vuole andare ad indagare quali siano gli aspetti relazionali che si attivano tra i diversi colleghi, siano essi momenti di scontro o di confronto costruttivo, è molto importante comprendere questo aspetto, centrale nel lavoro del coordinatore.

Altro aspetto relazionale molto importante che è stato inserito nell'intervista è quello relativo all'utenza, il coordinatore pedagogico ha, o per lo meno dovrebbe avere, dei momenti in cui si incontra e si confronta con l'utenza e la ricerca vuole capire quanto questo aspetto sia importante e come venga gestito appunto dai diversi coordinatori intervistati. Sono state inserite domande che andassero ad indagare l'aspetto comunicativo con le famiglie, gli incontri e gli strumenti utilizzati nei colloqui con queste ultime, i bisogni che le famiglie possono evidenziare e comunicare ai coordinatori.

L'intervista prevede anche una domanda di stampo etico. Abbiamo chiesto infatti ai coordinatori intervistati se è mai capitato di essere coinvolti in situazioni per le quali si sono dovute prendere decisioni dalla forte valenza etica.

Sempre dal punto di vista etico, si è voluto capire quali siano le responsabilità che un coordinatore, avendo comunque una posizione più verticistica rispetto all'équipe educativa, sente di avere nei confronti dell'équipe.

Un altro aspetto che compete al coordinatore è quello della valutazione, si è cercato di includere nell'intervista anche domande che andassero ad indagare questo

aspetto, chiedendo ai coordinatori che cosa siano chiamati a valutare, in che modo e come comunicano l'esito.

Prima di somministrare l'intervista, il team di ricerca ha provveduto alla raccolta delle autorizzazioni sulla privacy e inviato con qualche ora di anticipo il testo dell'intervista via mail (nella versione per l'intervistato), in modo tale da permettere ai coordinatori scelti per la somministrazione dell'intervista, di avere un'idea generale circa le domande alle quali sarebbero stati sottoposti.

Di seguito verrà riportato il testo integrale dell'intervista nelle due versioni, una che è stata prevista e strutturata adeguatamente per l'intervistato e l'altra per l'intervistatore, con ulteriori indicazioni che funzionassero da guida per rilevare maggiori informazioni (domande sonda).

INTERVISTA: VERSIONE PER INTERVISTATO

intervistatore/intervistatrice:
GENERE <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
TITOLO DI STUDIO <input type="checkbox"/> Laurea Triennale (ambito pedagogico-educativo) <input type="checkbox"/> Laurea Magistrale (ambito pedagogico-educativo) <input type="checkbox"/> Altra Laurea (ambito..... specificare) <input type="checkbox"/> Altro titolo di studio
FASCIA D'ETÀ <input type="checkbox"/> < 25 anni <input type="checkbox"/> 25 -- 30 <input type="checkbox"/> 31 – 40 <input type="checkbox"/> 41 – 50 <input type="checkbox"/> Oltre i 51
HA MAI AVUTO ESPERIENZA COME EDUCATORE? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO SE SI, QUANTI?
QUANTI ANNI DI ESPERIENZA HA COME COORDINATORE? <input type="checkbox"/>
QUANTI ANNI DI ESPERIENZA HA COME COORDINATORE NELL'ATTUALE STRUTTURA EDUCATIVA? <input type="checkbox"/>
TIPOLOGIA DI CONTRATTO <input type="checkbox"/> Dipendente con contratto <input type="checkbox"/> Consulente esterno <input type="checkbox"/> Collaboratore <input type="checkbox"/> Socio <input type="checkbox"/> Membro direzione <input type="checkbox"/> Titolare <input type="checkbox"/> Altro

1. Mi può raccontare com'è diventato coordinatore/trice nella struttura in cui lavora attualmente?
2. Mi può spiegare quali sono le funzioni specifiche che svolge all'interno della struttura/servizio educativo (adattare in base all'intervistat*)?
3. Secondo lei, al di là del titolo di studio, che tipo di formazione specifica dovrebbe avere un coordinatore/trice?
4. Quante ore di "presenza fisica" garantisce nella sua struttura/servizio educativo? Quali elementi di criticità e/o positività attribuirebbe alla "presenza fisica" del coordinatore/trice?
5. Quali sono le specifiche competenze professionali che deve avere un coordinatore/trice?
6. Ogni quanto fate riunione d'Équipe? Mi racconta come prepara e come si svolge la riunione d'Équipe?
7. Richiamando la sua esperienza, quali responsabilità sente di avere nei confronti dell'Équipe?"
8. Ha dei momenti nei quali si incontra-confronta con l'utenza (declinare in base alla tipologia di servizio)?
9. In quali ambiti/momenti pensa che l'esperienza come educatore/educatrice possa influire sulle competenze del coordinatore/trice pedagogic*?
10. Le capita di partecipare ad incontri sul territorio con altri soggetti (enti pubblici, aziende, servizi educativi, etc)?
11. Ricorda uno o più episodi per i quali ha dovuto prendere una decisione che implicasse una forte valenza etica e la cui responsabilità dipendesse solo da lei?
12. Cos'è chiamato a valutare il coordinatore/trice pedagogico?
13. È soddisfatto del suo lavoro (di coordinatore/trice)?
14. Ritiene che ci siano altri aspetti del suo lavoro che non abbiamo affrontato e che desidera aggiungere?

Grazie! A nome mio e del del Prof. Traverso!

INTERVISTA: VERSIONE PER INTERVISTATORE

intervistatore/intervistatrice:
GENERE: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
TITOLO DI STUDIO <input type="checkbox"/> Laurea Triennale (ambito pedagogico-educativo) <input type="checkbox"/> Laurea Magistrale (ambito pedagogico-educativo) <input type="checkbox"/> Altra Laurea (ambito..... specificare) <input type="checkbox"/> Altro titolo di studio
FASCIA D'ETÀ <input type="checkbox"/> < 25 anni <input type="checkbox"/> 25 – 30 <input type="checkbox"/> 31 – 40 <input type="checkbox"/> 41 – 50 <input type="checkbox"/> Oltre i 51
HA MAI AVUTO ESPERIENZA COME EDUCATORE? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO SE SI, QUANTI?
QUANTI ANNI DI ESPERIENZA HA COME COORDINATORE? <input type="checkbox"/>
QUANTI ANNI DI ESPERIENZA HA COME COORDINATORE NELL'ATTUALE STRUTTURA EDUCATIVA? <input type="checkbox"/>
TIPOLOGIA DI CONTRATTO <input type="checkbox"/> Dipendente con contratto <input type="checkbox"/> Consulente esterno <input type="checkbox"/> Collaboratore <input type="checkbox"/> Socio <input type="checkbox"/> Membro direzione <input type="checkbox"/> Titolare <input type="checkbox"/> Altro

Ricorda
<i>prima dell'intervista (o durante la fase di contatto assicurati di avere ben chiaro la tipologia di struttura educativa/servizio educativo che l'intervistat* coordina: è molto importante!)</i>
1. Mi può raccontare com'è diventato coordinatore/trice nella struttura in cui lavora attualmente? <i>È stato nominato/scelto dalla direzione oppure si è candidato?</i>
2. Mi può spiegare quali sono le funzioni specifiche che svolge all'interno della struttura/servizio educativo (adattare in base all'intervistat*)? <i>Verificare e richiamare l'equilibrio tra le dimensioni educative e quelle burocratiche/gestionali.</i>
3. Secondo lei, al di là del titolo di studio, che tipo di formazione specifica dovrebbe avere un coordinatore/trice? <i>Come potrebbe essere integrata la formazione universitaria? Quanto è importante avere una formazione pedagogica per svolgere il ruolo di coordinatore/trice?</i>
4. Quante ore di "presenza fisica" garantisce nella sua struttura/servizio educativo? Quali elementi di criticità e/o positività attribuirebbe alla "presenza fisica" del coordinatore/trice? <i>Lei quali riscontra? Può fare riferimento anche ad altre esperienze lavorative?</i>
5. Quali sono le specifiche competenze professionali che deve avere un coordinatore/trice? <i>Facendo riferimento a queste, riconosce degli strumenti funzionali per il suo ruolo?</i>
6. Ogni quanto fate riunione d'Équipe? Mi racconta come prepara e come si svolge la riunione d'Équipe? <i>Che dinamiche si attivano?</i>
7. Richiamando la sua esperienza, quali responsabilità sente di avere nei confronti dell'Équipe?" <i>Quali sono gli aspetti positivi e negativi riscontrati nei rapporti con l'equipe?</i>
8. Ha dei momenti nei quali si incontra-confronta con l'utenza (declinare in base alla tipologia di servizio)? <i>Mi racconta un po'? quali? Come? Con quali strumenti? Con chi? Con quali obiettivi?</i>
9. In quali ambiti/momenti pensa che l'esperienza come educatore/educatrice possa influire sulle competenze del coordinatore/trice pedagogic*?
10. Le capita di partecipare ad incontri sul territorio con altri soggetti (enti pubblici, aziende, servizi educativi, etc)? <i>Per quali motivi? Quartiere-comune-regione?</i>

11. Ricorda uno o più episodi per i quali ha dovuto prendere una decisione che implicasse una forte valenza etica e la cui responsabilità dipendesse solo da lei?

Valenza etica: una decisione che non avesse solo implicazioni organizzative ma anche morali. Una decisione molto difficile!

12. Cos'è chiamato a valutare il coordinatore/trice pedagogico?

Quando? Con quali strumenti? Come viene comunicato l'esito?

(L'ultima sonda da valutare in base alle risposte precedenti. Approfondire almeno un momento valutativo, da preferire quello con gli "utenti" diretti del servizio, laddove possibile)

13. È soddisfatto del suo lavoro (di coordinatore/trice)?

[domanda di chiusura]

14. Ritiene che ci siano altri aspetti del suo lavoro che non abbiamo affrontato e che desidera aggiungere?

[domanda di chiusura]

Grazie! A nome mio e del del Prof. Traverso!

4. L'interazione tra professionisti e la relazione con i minori.

Molto spesso si sente parlare di servizi educativi e dell'importanza della relazione all'interno di essi. Questo capitolo parte da questo assunto e da questa concezione comune, cercando di andare ad indagare quali siano le relazioni che intercorrono all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia e delle comunità educative.

I capitoli che seguiranno non indagheranno la modalità “*giusta*” di relazionarsi con gli attori di questi servizi, ammesso che ci sia un modo corretto di porsi in relazione, ma cercherò di individuare quali siano questi attori, ed in che modo la relazione si insinua all'interno del quotidiano, nella relazione tra professionisti e con l'utenza.

Dalla nostra ricerca emergono alcune tipologie di relazioni che riguardano i servizi educativi per l'infanzia e le comunità educative, che potremmo raggruppare in: relazione tra professionisti e relazione con l'utenza.

La prima tipologia di relazione concerne le dinamiche d'équipe e il lavoro di rete, gli attori coinvolti intrattengono relazioni in funzione della persona, e in questo caso del minore, che hanno preso in carico. Un lavoro di cura, sotto molteplici punti di vista.

La seconda tipologia di relazione fa riferimento all'utenza e alle diverse modalità di relazione; quindi, agli incontri che svolgono i coordinatori pedagogici con l'utenza e non solo. Cercheremo di individuare in che modo la relazione con l'altro entra in gioco nella progettazione, nella valutazione e nell'autovalutazione.

Queste relazioni si intersecano e diventano un tutt'uno con la struttura, i rapporti animano i servizi educativi e sono ritrovabili all'interno della quotidianità.

La relazione tra professionisti.

La relazione tra professionisti presa in questione rientra all'interno della rete sociale che potremmo definire come "*secondaria formale*" (Sanicola, 2013), all'interno di tale categoria possiamo ritrovare le organizzazioni ufficiali e le istituzioni di servizi: essi rientrano nel concetto di rete.

Questo capitolo indaga anche la relazione che intercorre tra il coordinatore pedagogico e l'équipe educativa; oltre a competenze e funzioni generali applicabili alle diverse tipologie d'équipe, esistono declinazioni e metodologie differenti all'interno dell'équipe presente nei nidi d'infanzia o nelle comunità educative.

È sempre bene ricordare la finalità di tali relazioni, che si tratti di una relazione professionale interna, in relazione all'équipe, o esterna, in relazione ai servizi della rete. La finalità educativa ritrovabile alla base di tale relazione deve essere sempre in funzione dei bisogni della persona presa in carico.

La relazione tra professionisti, di conseguenza, non è finalizzata solo al corretto funzionamento e al buon andamento del proprio lavoro, ma tale relazione si rispecchia, in qualche misura, sui minori presi in carico, in maniera più o meno gravosa e più o meno positiva, in base alla relazione che si instaura tra i diversi professionisti che prendo parte al percorso educativo del minore. Sarebbe utopistico pensare che tutte le relazioni tra professionisti fossero caratterizzate da un clima disteso, ed un lavoro costantemente efficiente ed efficace; è necessario che i servizi, le équipe e i coordinatori pedagogici si impegnino per fare del loro meglio, non in funzione del loro lavoro, ma nei confronti del benessere del minore. Ciò sarebbe possibile attraverso la costruzione di un ambiente che non sia volto a far prevalere il proprio punto di vista, in contrasto con le altre specificità

professionali; un luogo dove sia presente un dialogo costruttivo, volto all'accoglienza dell'altro e del suo punto di vista professionale in merito al caso preso in questione.

Partendo da questo assunto le relazioni professionali che si instaurano tra le diverse professionalità in atto non sarebbero unicamente volte alla mera organizzazione dei servizi, o all'esecuzione di programmi, procedure ed iter imposti dalla normativa vigente. È necessario dunque, che il coordinatore pedagogico, e non solo, anche tutte le altre figure professionali coinvolte, siano cosce e consapevoli del potenziale insito all'interno delle diverse relazioni professionali che potrebbe portare ad una migliore condizione di benessere, non solo per lo stesso professionista, ma anche e soprattutto per il minore preso in carico.

In tale contesto si sviluppa quello che potremmo definire l'agire in relazione del coordinatore pedagogico, all'interno di queste dinamiche relazionali assume funzioni, competenze, e stili relazionali differenti, che variano a seconda della tipologia del servizio in cui si trova ad operare tale figura professionale, della tipologia del servizio con cui il coordinatore pedagogico deve interagire, inclinazioni individuali, e molti altri fattori di contesto che entrano in gioco all'interno della relazione e dell'interazione.

Tali caratteristiche verranno affrontate nei capitoli seguenti in relazione alle diverse connotazioni che assumono nei rapporti con l'équipe e nei rapporti con la rete.

4.1 L'équipe educativa: cos'è e come funziona.

Volendo partire da una definizione di équipe educativa è necessario affermare come prima cosa che l'équipe è un gruppo, all'interno del quale processi e caratteristiche individuali si intrecciano con processi e caratteristiche sociali, facendo convogliare entrambi i punti di vista in un'unica dimensione, quella di gruppo. Secondo la psicologia del lavoro il gruppo si manifesta come strumento utile al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati, in maniera qualitativamente più efficace ed efficiente. Tuttavia non è sufficiente limitarsi a questa singola definizione perché l'équipe non è solo un gruppo, ma un gruppo di lavoro, queste due definizioni sono strettamente legate tra di loro.

Il gruppo di lavoro si caratterizza come gruppo formale, tra le caratteristiche principali si possono ritrovare: obiettivi chiari e condivisi, ruoli precisi, lavorare insieme verso un obiettivo comune, dimensioni non troppo ampie. (Bertani & Manetti, 2007)

In questo senso l'équipe educativa si configura efficacemente come gruppo di lavoro, le figure professionali presenti al loro interno strutturano il loro lavoro in base ai loro fini, inoltre, le interazioni vengono gestite formalmente da un responsabile: il coordinatore. Tuttavia, il gruppo di lavoro non perde la sua parte informale, essa sostiene e completa l'orientamento del gruppo formale. In realtà il passaggio da gruppo, a gruppo di lavoro non è automatico; sono necessari dei percorsi di team building²⁵, in modo tale che l'interazione non rimanga fine a sé stessa ma che si tramuti in interdipendenza, al fine di raggiungere una vera integrazione di tra membri e favorire la fusione di conoscenze e competenze tra tutti i componenti del gruppo. Da queste poche righe appare quindi

²⁵ Inteso come passaggio da un gruppo che opera in un'organizzazione ad un gruppo di lavoro. (Bertani & Manetti, 2007, p. 266)

necessario che vi sia qualcuno che ricopra il ruolo di mediatore, ruolo che viene ricoperto dal coordinatore e dalla sua leadership²⁶.

Quindi, l'obiettivo comune condiviso dall'équipe educativa, ha un carattere pedagogico ed educativo, ovviamente differente sulla base del contesto in cui l'équipe opera, la sua azione viene scandagliata in base al contesto che detta i ritmi della loro azione e dei loro interventi. In questo senso le équipe, che facciano riferimento a strutture per minorenni o ai servizi per l'infanzia, osservano e creano relazioni l'utenza per definire problemi e bisogni sui quali operare, in seguito facendo riferimento alle loro specifiche conoscenze e competenze: programmano, progettano, redigono, mettono in atto e verificano soluzioni individualizzate per ogni singola persona presente all'interno della struttura. Già da queste righe appare un metodo di lavoro molto complesso, in questo senso l'équipe co-costruisce dei riferimenti pedagogici che si riferiscono non solo alla dimensione del gruppo, ma anche a quella individuale.

In questo senso possiamo parlare dell'équipe educativa come identità educativa (Savio, 2017), tale identità risulta essere sia individuale che di gruppo; in questo senso l'équipe sostiene i processi di coscientizzazione del singolo che lo spingono a chiedersi il perché e le modalità della propria azione educativa, tale identità si costruisce a livello di gruppo attraverso il dialogo, il confronto e la condivisione della propria esperienza personale. È evidente che porta ad inevitabili ricadute formative, in quanto accresce non solo la consapevolezza e l'elaborazione di conoscenze e competenze professionali ma anche quella personali, sia del singolo che dell'équipe.

²⁶ Approfondiremo questo aspetto nel capitolo nelle pagine seguenti, perché più coerente con la struttura e l'organizzazione della tesi.

A livello pratico l'équipe educativa deve garantire l'organizzazione ed il funzionamento della struttura. A tal fine si riunisce periodicamente²⁷, redigendo un verbale per poter documentare, quantificare e tenere traccia degli incontri svolti. I turni del personale devono essere appositamente inseriti all'interno di una tabella, al fine di poter garantire un'effettiva copertura degli orari.

Questi sono a mio avviso gli assunti di base che stanno dietro alla formazione di un'équipe educativa. Ovviamente la tipologia del servizio orienta la multidisciplinarietà, la numerosità, le conoscenze e le competenze specifiche di ogni équipe. Dato che il presente lavoro fa riferimento a due diverse tipologie di servizi mi pare opportuno delineare più precisamente le figure professionali presenti all'interno di ogni équipe.

L'équipe educativa nelle strutture per minorenni, facendo riferimento al D.G.R. 535/2015, si configura come multidisciplinare e/o multiprofessionale al cui interno possiamo ritrovare: educatori e tecnici dell'animazione socioeducativa, inoltre ogni struttura socioeducativa deve essere in possesso di un coordinatore. All'interno delle strutture possono figurare anche: volontari, tirocinanti, volontari del servizio civile e animatori; queste figure non rientrano ufficialmente all'interno del numero del personale educativo richiesto.

L'équipe educativa nei servizi per la prima infanzia viene disciplinata all'interno della Deliberazione della Giunta Regionale 222/2015, tale norma emana che all'interno delle équipe deve essere presente un educatore nei servizi socio educativi per la prima infanzia, ed un coordinatore pedagogico. Anche da una prima lettura, appare subito evidente la specificità del coordinatore, la qualifica è ben specificata²⁸ all'interno dei

²⁷ Come vedremo anche nell'analisi dei dati, la frequenza degli orari varia a seconda delle esigenze strutturali e dei bisogni dell'équipe.

²⁸ Come descritto all'interno del capitolo riguardante le modalità per diventare coordinatori pedagogici.

servizi per la prima infanzia, mentre il coordinatore presente all'interno delle strutture socioeducative per minorenni può possedere un profilo professionale più eterogeneo, possono essere professionisti con una formazione non necessariamente pedagogica, come ad esempio lo psicologo.

4.1.2 Il ruolo del coordinatore all'interno dell'équipe.

Il coordinatore rappresenta un punto di riferimento, organizzativamente parlando, per il personale educativo presente all'interno delle strutture; si pone come referente privilegiato nella relazione e nei rapporti con gli altri servizi territoriali competenti; garantisce la qualità relativa alla documentazione prodotta dalla struttura (D.G.R. 535/2015, p. 14). Il coordinatore è un membro dell'équipe educativa, può svolgere anche funzioni educative per la stessa struttura, questo aspetto può portare alcuni problemi non solo al coordinatore, il quale talvolta non vede riconosciuto il proprio ruolo, ma anche all'équipe multidisciplinare. Dai dati della nostra ricerca è emerso tra le competenze del coordinatore il prendersi cura²⁹ della propria équipe al fine di mantenere un clima positivo non solo tra colleghi, ma anche all'interno della struttura. In questo senso risulta necessaria una capacità di mediazione dei conflitti che possono sorgere, al fine di mantenere solido e funzionale il lavoro dell'équipe, e non solo. Il coordinatore gestisce e affronta anche la relazione e l'interazione con altre persone esterne alla struttura come, ad esempio, i genitori o il personale presente all'interno degli altri servizi territoriali competenti.

A tal proposito ritengo sia necessario considerare il fatto che all'interno del gruppo di lavoro il coordinatore ricopre il ruolo di leader. Daniel Goleman³⁰, sostiene che diverse

²⁹ Prendersi cura, inteso come benessere dell'équipe, anche in relazione alla gestione interna ed esterna della stessa.

³⁰ Psicologo e scrittore statunitense, docente di psicologia ad Harvard e collaboratore scientifico del "New York Times".

sono le tipologie di leadership possibili, nello specifico ha individuato sei stili (Daniel Goleman, 2012) : visionario, democratico, coach, esigente, armonizzatore/affilatore, autoritario. La diversa adozione di uno stile o di un altro, dipende non solo dalle caratteristiche personali, ma anche e soprattutto dalla tipologia del servizio e dalle variabili di contesto presenti, tra queste una delle più importanti è il livello di “maturità psicologica” (Premoli, 2016, p. 164), essa può essere indicata come la capacità da parte del soggetto di assumersi le responsabilità relative ai loro obiettivi lavorativi ed ai loro specifici ruoli. Per tale motivo sarebbe limitante prendere in considerazione solo ed unicamente le tipologie di leadership individuate da Goleman., Per affrontare la questione occorre collegare la leadership con un approccio situazionale (Premoli, 2016, p. 163) che è tipico delle mutevoli condizioni dei contesti organizzativi in cui il coordinatore pedagogico opera, contesti dove il rapporto tra educatori e coordinatori si configura secondo un’influenza reciproca. Tale collegamento ci porta alla definizione di quello che Premoli, definisce “*stile di coordinamento*” (Premoli, 2016, p. 167), in particolare l’autore individua quattro stili differenti: direttivo, supportivo, partecipativo, cooperativo.

Al fine di poter esporre al meglio l’argomento ritengo necessario riportare i diversi stile di coordinamento, al fine di poterli comparare con quanto riscontrato all’interno della ricerca:

Direttivo: si verifica quando l’educatore non conosce pienamente le procedure che caratterizzano il suo lavoro. In questo senso l’operatore necessita di una guida, qualcuno che orienti con chiarezza, esponga le precisamente le cose da fare, organizzati in maniera adeguata il lavoro dell’équipe. Il coordinatore pedagogico con uno stile direttivo si trova a dover prendere delle decisioni in maniera autoritaria in caso di controversie o conflitti. Questo stile porta il coordinatore ad assumere un atteggiamento controllante, nei confronti dell’équipe e della struttura, esso controlla, monitora, verifica e valuta

l'andamento dell'operato. Com'è logico che sia, ogni stile di coordinamento possiede punti di forza, ma anche dei rischi, in questo caso bisogna prestare attenzione ai comportamenti del coordinatore, esso non deve sfociare nell'eccessivo protagonismo, badando bene a non cadere in uno smisurato autoritarismo.

Supportivo: Viene adottato nelle situazioni in cui gli operatori della struttura sono in grado, parzialmente, di assumersi delle responsabilità. Usando questo stile il coordinatore occupa ancora un posto rilevante sul piano decisionale ed orientativo, ma si pone come obiettivo prioritario quello di coinvolgere sempre maggiormente gli educatori dell'équipe, intensificando sempre di più gli atteggiamenti relazionali che intercorrono tra gli stessi educatori e tra il coordinatore e l'équipe. Il coordinatore pedagogico supportivo, si pone come formatore, esso spiega, insegna, chiarifica ed argomenta, al fine di poter far crescere professionalmente la sua équipe.

Partecipativo: si verifica nelle situazioni in cui gli educatori, nonostante abbiano un certo livello di esperienza lavorativa, si rivelano insicuri nell'assumersi direttamente le responsabilità che derivano dal loro operato. In questa situazione il coordinatore pedagogico diminuisce la sua funzione direttiva e si concentra maggiormente sulla relazione, il coordinatore rassicura, tutela, responsabilizza e coinvolge gli operatori, inoltre, fa in modo che l'educatore acquisti sicurezza nelle sue capacità "... *condividendo con lui il peso della responsabilità finale.*" (Premoli, 2016, p. 169).

Cooperativo: si verifica quando il coordinatore può fare affidamento sugli operatori della struttura, lavoratori che possiedono competenze professionali solide ed adeguate, disponibili ad assumersi responsabilità. Lo stile di coordinamento cooperativo mira a promuovere la corresponsabilità e l'autonomia personale, in questo caso il coordinatore aiuta e supporta il personale, in caso di conflitto si pone come mediatore tra le parti. Il coordinatore espone il proprio punto di vista, ma ciò non vincola l'équipe ad

assumere la decisione espressa dal coordinatore, esso si pone come negoziatore all'interno delle dinamiche di gruppo al fine di riconoscere il valore nei diversi punti di vista esposti, ascoltando ed accogliendo le idee di suoi collaboratori. Attraverso questo stile il personale educativo può godere di ampi spazi di libertà ed autonomia professionale, il coordinatore raramente si pone con un atteggiamento direttivo assumendo decisioni individualmente.

Ovviamente la suddivisione proposta da Premoli ³¹ si riferisce solo ad alcune situazioni presenti all'interno delle diverse strutture educative, questo approccio rappresenta solo una delle molteplici prospettive che caratterizzano gli approcci situazionali. Si potrebbe fare lo stesso discorso per la teoria di Goleman. In ogni caso queste teorie si prestano come un valido strumento orientativo per poter definire l'approccio dei coordinatori pedagogici nel rapporto con l'équipe in determinate situazioni, è necessario però tenere sempre in considerazione il fatto che le singole situazioni sono peculiari, uniche ed irripetibili. Pertanto, queste teorie potrebbero essere considerate come delle lanterne che illuminano solo alcune zone d'ombra, all'interno dell'oscurità che avvolge la figura del coordinatore pedagogico. Applicare un approccio situazionale alla tipologia di leadership utilizzata significa, a mio avviso, prima di tutto saper modulare gli stili di coordinamento in relazione ai cambiamenti che la stessa équipe subisce e attua nel tempo. È chiaro a questo punto che lo stile adottato dal coordinatore pedagogico non può essere univoco, non esistono stili di coordinamento migliori o peggiori, o meglio, si potrebbe affermare che esistono stili di coordinamento conformi e coerenti con il livello di maturità psicologica dell'équipe, e stili di coordinamento pedagogico che si discostano da tale armonia.

È necessario, ancora una volta, riferirsi alla variabile situazionale; la complessità che caratterizza i contesti educativi richiede sempre maggiormente professioni e

³¹ (Premoli, 2016, p. 167)

professionisti multitasking, che siano in grado di adeguarsi alle diverse situazioni ed ai diversi contesti presenti, ciò implica una tendenza da parte del coordinatore a saper stare nell'incertezza e mediare nei conflitti. La fluidità che è richiesta al coordinatore pedagogico rischia di fargli perdere la sua essenza ed i suoi tratti distintivi.

Per concludere, una delle peculiarità che contraddistingue il coordinatore pedagogico è l'équipe. L'agire del coordinatore pedagogico si può vedere nitidamente all'interno delle dinamiche relazionali dell'équipe, esso coordina il gruppo, è in grado di facilitare i processi che portano ad un alto livello di integrazione all'interno del gruppo stesso, ponendo attenzione alla valorizzazione del singolo e alla dimensione grupale.

4.1.3 L'équipe educativa: i risultati della ricerca.

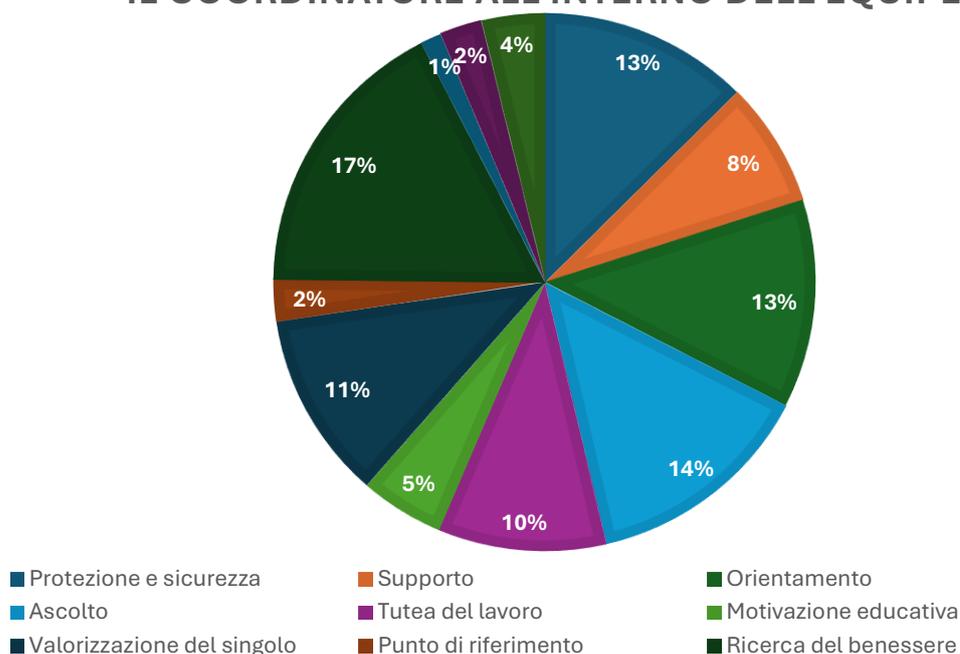
Dopo un breve passaggio sull'équipe e sul ruolo del coordinatore pedagogico al suo interno, è necessario fare il punto in merito ai risultati della nostra ricerca, affrontando più nello specifico i temi trattati in queste prime pagine.

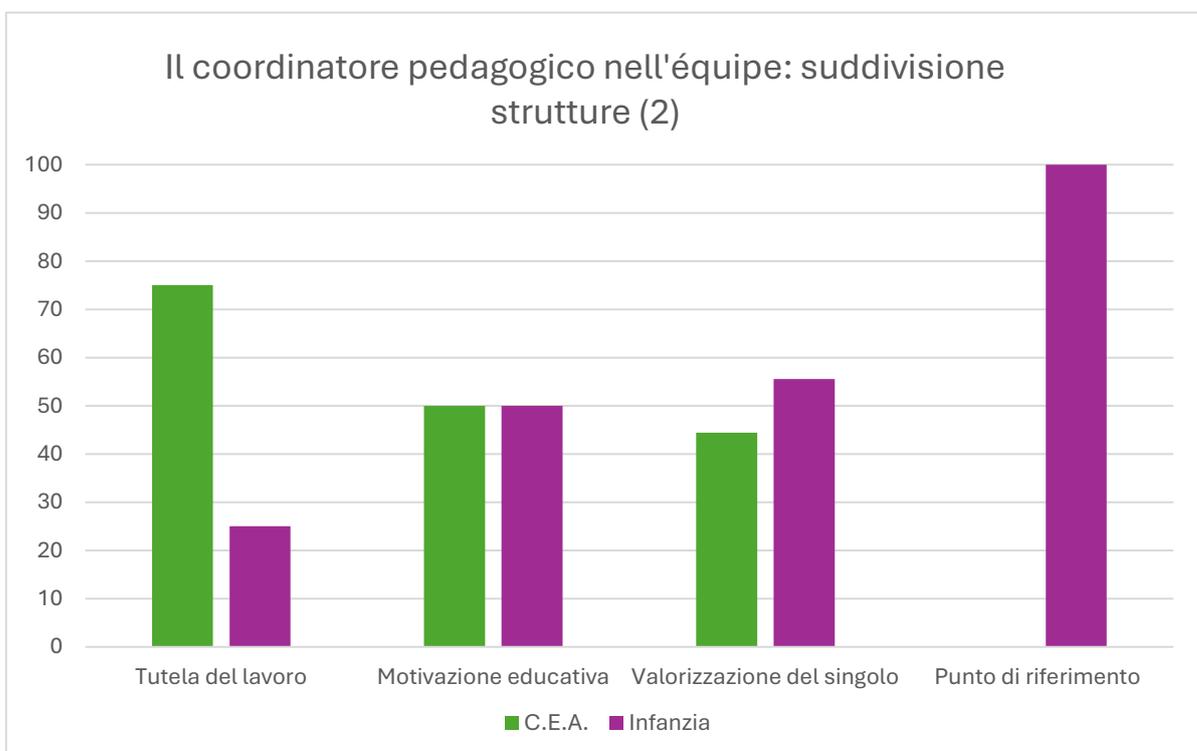
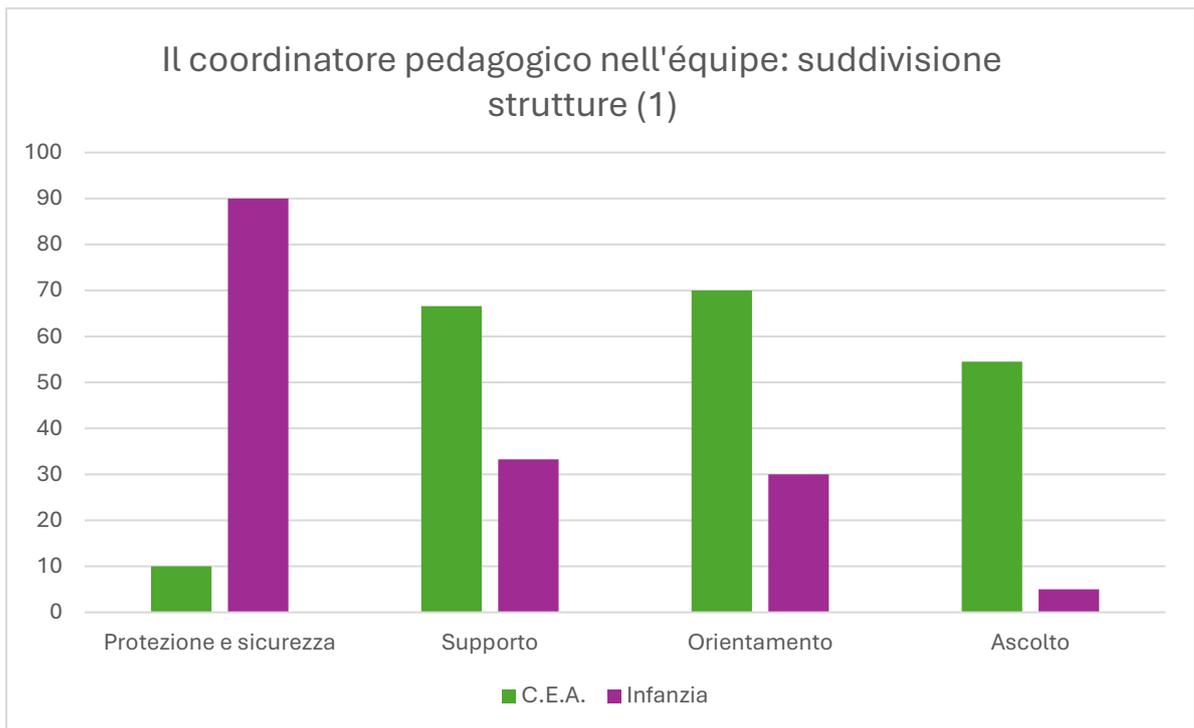
L'équipe educativa rappresenta il nucleo centrale per la progettazione, la valutazione e più in generale per tutto ciò che concerne i servizi educativi. Dall'analisi dei dati emergono modalità diverse di conduzione e gestione dell'équipe educativa, come anche testimoniato dai diversi stili di coordinamento ³²sopra citati; inoltre, la ricerca si è soffermata maggiormente su quello che è il rapporto tra il coordinatore e l'équipe. Ulteriori differenze sono state ritrovate nella distinzione tra i servizi educativi per l'infanzia e le comunità educative per minori. Nello specifico il coordinatore all'interno dell'équipe assume una funzione di:

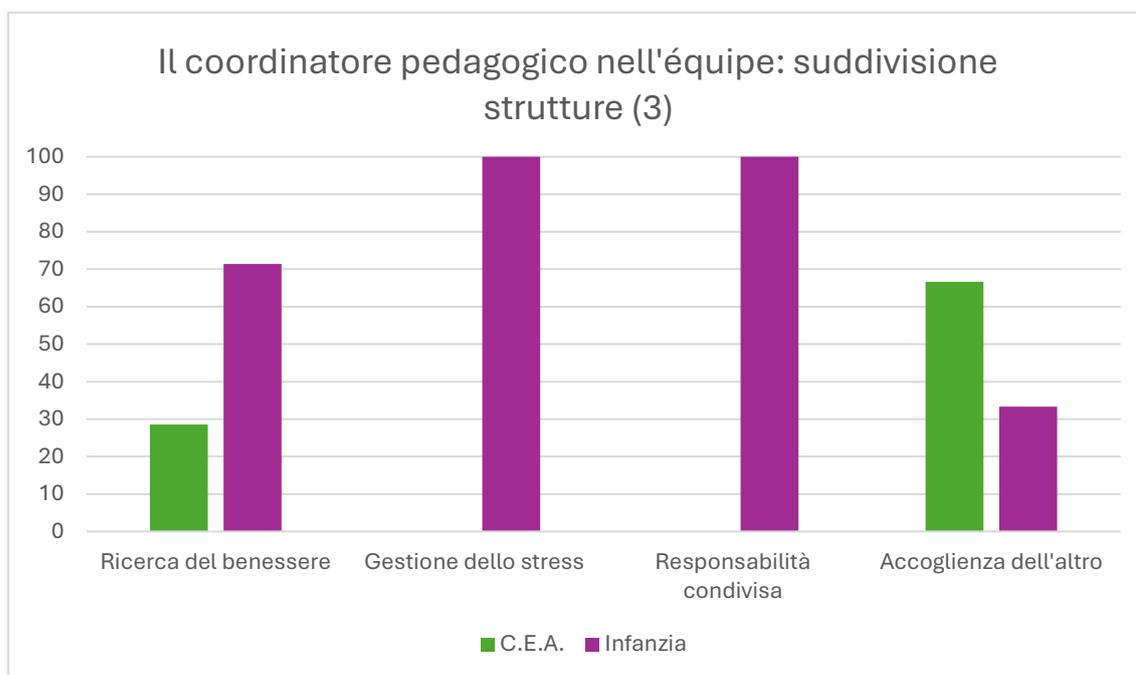
³² (Premoli, 2016)

- Protezione e sicurezza nei confronti dell'équipe (12,5%, il 90% nei nidi e solo il 10% nelle CEA),
- Supporto e spinta verso l'innovazione (7,5%, il 33,3% nei nidi e il 66,6% nelle CEA),
- Orientamento dei servizi educativi (12,5%, il 30% nei nidi e il 70% nelle CEA)
- Ascolto (13,75%, il 45,45% nei nidi e il 54,54% nelle CEA)
- Tutela del lavoro e diritti contrattuali (10%, il 25% nei nidi e il 75% nelle CEA)
- Motivare all'intenzionalit educativa (5%, il 50% nei nidi e il 50% nelle CEA)
- Valorizzazione delle competenze del singolo al fine di far crescere il gruppo (11,25%, il 55,55% nei nidi e il 44,44% nelle CEA)
- Punto di riferimento (2,5%, 100% nei nidi e lo 0% nelle CEA)
- Ricerca del benessere del gruppo (17,25%, il 71,4% nei nidi e solo il 28,57% nelle CEA).
- Gestione dello stress (1,25%, 100% nei nidi, lo 0% nelle CEA)
- Responsabilit condivisa (2,5%, 100% nei nidi e lo 0% nelle CEA)
- Accoglienza dell'altro (3,75%, il 33,33% nei nidi e il 66,66% nelle CEA)

IL COORDINATORE ALL'INTERNO DELL'UIPE







Dai dati emerge chiaramente che nei servizi educativi per l'infanzia il coordinatore assume maggiormente una funzione di protezione e sicurezza nei confronti dell'equipe (12,5%, il 90% nei nidi e solo il 10% nelle CEA), ed è maggiormente improntato alla ricerca del benessere del gruppo (17,25%, il 71,4% nei nidi e solo il 28,57% nelle CEA), per quanto concerne la sintonia, la collaborazione e la motivazione all'interno dell'equipe educativa.

Appaiono inoltre bassi ma quasi equivalenti punteggi mirati all'ascolto (13,75%, il 45,45% nei nidi e il 54,54% nelle CEA), i coordinatori sembrano assumere atteggiamenti funzionali al ruolo, ciò potrebbe ricondurci all'ipotesi che i coordinatori non sentendosi un punto di riferimento (2,5%) rischiano di assumere un ruolo subalterno di protezione, sicurezza, supporto e orientamento, una sorta di stile di coordinamento direttivo ³³ che porta il coordinatore ad assumere una funzione maggiormente organizzativa. Durante la ricerca si sono riscontrati pochi dati in merito all'ascolto ed alle

³³ C-f-r: Premoli, 2016

competenze relazionali comunicative, a questo punto è necessario chiedersi il perché. Una possibile ipotesi potrebbe essere che il coordinatore, travolto dalle incombenze proprie del servizio, tenda a tralasciare gli aspetti relazionali e comunicativi perché non ha a disposizione le energie necessarie per poter prestare attenzione a tali aspetti. Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, il coordinatore si propone come referente principale nel rapporto con gli altri servizi territoriali ³⁴e si occupa di produrre tutta la documentazione necessaria per la sua struttura e per il lavoro di rete.

La ricerca del benessere del gruppo, già accennata in precedenza appare un elemento innovativo all'interno dei rapporti che il coordinatore intrattiene con l'équipe, l'idea di fondo è che un clima sereno, armonioso, di collaborazione, e motivante all'interno del gruppo di lavoro possa essere un punto di forza per l'équipe al fine di garantire un lavoro migliore nei servizi educativi, soprattutto per quanto riguarda le strutture educative per l'infanzia. L'estratto qui sotto riportato potrebbe aiutarci nella comprensione di tale ragionamento:

“[...] se il coordinatore mm... non è sereno e non ha rapporti sereni col personale, la giornata, insomma la vita non funziona, le tensioni si avvertono e... e questo poi...ricade ovviamente sia sui bambini, sulla quotidianità e..sulla progettazione ee.. proprio sulla gestione educativa e...della vita al nido, sulle famiglie.. quindi è...ha una ricaduta importante a livello sociale e emozionale [...]”

(Intervista numero: Campailla, nido d'infanzia.)

³⁴Deliberazione della Giunta Regionale 535/2015: “Sistema socioeducativo di promozione, prevenzione e tutela per bambini e adolescenti.”, allegato A, p.14.

Da questo estratto è facile dedurre che il coordinatore abbia un ruolo centrale all'interno della struttura, è colui che tiene le fila; se il coordinatore non riesce a creare un clima sufficientemente positivo all'interno dell'équipe iniziano ad insorgere problemi che riguarderanno direttamente ed indirettamente, non solo l'utenza, ma anche le famiglie e lo stesso personale. Appare quindi di primaria importanza che il coordinatore pedagogico presti molta attenzione al benessere della sua équipe, in modo tale che gli effetti si possano riscontrare nella quotidianità; la stessa intervistata sottolinea come il benessere sia una condizione molto importante all'interno della struttura, con anche ricadute emozionali e sociali.

Giungiamo quindi alla gestione dello stress, se prendiamo in esame le categorie relative alle situazioni complesse e ai momenti delicati è quasi assente in entrambi i servizi educativi (1,25%, 100% nei nidi, lo 0% nelle CEA), un dato da un certo punto di vista allarmante, il coordinatore delle CEA al fine di poter garantire stabilità all'interno del servizio deve essere orientato allo scioglimento delle situazioni complesse che si presentano all'interno della struttura, relativamente alla relazione con l'utenza, e alle possibili tensioni che potrebbero insorgere tra l'utenza e con le famiglie. Il tema delle famiglie e della relazione con esse emerge solo nei servizi educativi per l'infanzia, sembra non esserci una funzione o una formazione specifica per quanto riguarda i rapporti con le famiglie per i coordinatori e gli educatori delle C.E.A. Il coordinatore interno alle strutture educative per minori rimane attento all'attualistica ed alla gestione dei turni, trascurando la relazione con l'utenza e con le famiglie. È importante tenere in considerazione che le situazioni presenti nelle strutture per l'infanzia e nelle strutture educative per minori si posizionano su piani differenti.

Le strutture educative per minori vivono in un contesto emergenziale dove la dinamicità degli eventi impedisce un lavoro standardizzato che sfugge ad ogni possibile

crystallizzazione. La gestione delle situazioni complesse è allo stesso tempo in stretta relazione con la ricerca del benessere in quanto: *“Le richieste espresse dall’ambiente circostante sono spesso contraddittorie, e costringono la comunità a ricercare un continuo equilibrio tra la capacità di ascolto e quella di comunicazione (Traverso, 2018, p. 15)”*. La ricerca di un equilibrio e di conseguenza la ricerca del benessere appare dunque latentizzata all’interno di quelle che sono le rappresentazioni dei coordinatori, essi vivendo nel contesto appena descritto non possono fare altro che ricercare implicitamente il benessere e l’equilibrio della struttura e dell’équipe educativa al fine di poter “sopravvivere” alla struttura stessa.

Parlando di servizi educativi per l’infanzia e gestione delle situazioni complesse il discorso si posiziona su un piano differente. I nidi non vivono in situazioni di costante emergenza, la struttura e la progettazione dei nidi è più routinaria. Il coordinatore dei nidi, nonostante la mole di lavoro, riesce maggiormente a dedicarsi alla cura delle relazioni con le famiglie e con l’équipe; vivendo in un ambiente “più rilassato” la gestione delle situazioni delicate è nettamente diversa, per quanto concerne tempistiche, modalità e contenuto.

Abbiamo accennato al fatto che dalla ricerca emergono pochi dati per quanto concerne gli aspetti relazionali e comunicativi. Tali dati non sono assenti, essi compaiono in maniera residuale, tra essi gli aspetti relazionali emergono come criticità come ad esempio: la gestione del gruppo (33,33%, il 50% sia nei nidi che nelle CEA) e la dimensione amicale (38,88%, il 71,42% nei nidi e 28,57% nelle CEA). In particolare, la dimensione problematica emerge tra gli educatori ed il nuovo coordinatore, che fino a poco tempo prima poteva intrattenere una relazione diversa con il resto dell’équipe. La dimensione amicale può assumere anche un valore aggiunto, ma in proporzione viene vissuta come criticità, questo estratto potrebbe aiutare a comprendere meglio:

“[...] allora è sempre un po' come con gli utenti, nel senso che alla fine okay parli con persone laureate che non sono problematiche ma l'umano è sempre l'umano quindi sempre creare un rapporto di fiducia ma mai che scivoli in amicizia e situazioni in cui dopo non c'è più l'autorevolezza e al tempo stesso però neanche creare un eccessivo distacco che non gli permetta di esprimere i loro eventuali problemi e disagi [...]”

(Intervista numero 22: Roncallo, comunità terapeutica.)

L'intervistato sottolinea da solo l'importanza e la necessità di intrattenere una relazione di fiducia tra il personale educativo. La relazione si presenta come una dinamica molto complicata, il coordinatore non deve né scivolare in un rapporto d'amicizia, né creare un eccessivo distacco, in questo senso il coordinatore deve essere in grado di creare e mantenere una sorta di equilibrio relazionale, che non sempre è facile realizzare, soprattutto per coloro che lavorano in un ambiente così dinamico e mutevole.

L'aspetto appena osservato appare ancor più problematico quando il coordinatore si trova a svolgere troppe ore con sovrapposizione di ruolo. Così facendo il coordinatore non sempre riesce a tenere la distanza di cui necessiterebbe per poter svolgere al meglio il ruolo di coordinatore, ritorna dunque il tema della subalternità del coordinatore espresso in precedenza.

In generale possiamo dunque affermare che la gestione del gruppo dei pari rimane una criticità per il coordinatore, sia all'interno dei servizi educativi per l'infanzia sia nelle C.E.A., a tal proposito possiamo fare anche riferimento ad altri dati emersi durante la ricerca, i quali affermano che la gestione del gruppo è molto importante per il coordinatore ma al tempo stesso non risulta una vera e propria formazione che possa

attenuare le difficoltà percepite dal coordinatore. Dai dati emersi risulta quindi necessaria una formazione specifica per il coordinatore pedagogico, al fine di poter fronteggiare le diverse dinamiche relazionali che entrano in gioco all'interno delle strutture educative; e non solo, offrire una formazione di questo genere potrebbe in primo luogo fornire delle possibili soluzioni alle problematiche percepite, e descritte nelle pagine precedenti; e in secondo luogo potrebbe aiutare i coordinatori pedagogici a prendere consapevolezza di alcune dinamiche relazionali e comunicative con cui hanno a che fare tutti i giorni.

All'interno della ricerca ci siamo soffermati anche sugli aspetti organizzativi relativi all'équipe, possiamo osservare che la frequenza delle riunioni di équipe varia a seconda della tipologia del servizio.

All'interno delle strutture educative per l'infanzia appare meno complesso svolgere un momento di aggiornamento quotidiano perché la tipologia del servizio offre un lasso di tempo tale per far sì che ciò accada, ad esempio: quando i bambini dormono; di conseguenza i dati rilevati mostrano che l'équipe dei nidi si riunisce mensilmente, come viene spiegato all'interno di quest'estratto:

“[...] l'équipe si svolge una volta ogni un mese/un mese e mezzo, però devo dire che tutte le volte che ci vediamo tutti i lunedì, nel momento in cui i bambini stanno dormendo, e noi comunque siamo insieme e abbassa voce parliamo, ci raccontiamo tutto quello che succede e ci confrontiamo [...]”

(Intervista numero 17: Dellepiane, nido d'infanzia.)

È chiaro quindi che l'équipe educativa al nido d'infanzia, grazie ai ritmi più rilassati che la stessa struttura possiede, riesce ad avere un aggiornamento quotidiano sui bambini, sulle famiglie e sulle dinamiche positive e spiacevoli che potrebbero insorgere.

Questo aspetto si configura come un valore aggiunto per questa tipologia di servizio, in quanto riesce a garantire una maggiore continuità e completezza della proposta educativa erogata dal servizio.

L'équipe dei centri educativi per minori si colloca su un piano differente, all'interno del servizio non vi è modo di svolgere un aggiornamento quotidiano (se non in caso di cambio turno, o qualche rapido avviso relativo a questioni delicati) perciò la maggior parte dei servizi svolge riunioni settimanali (11 su 15).

Dall'analisi dei dati, emerge una nuova tipologia di riunione: la riunione mensile e di tipo aziendale con altro personale educativo, essa ha come funzione principale quella di fare rete (che tratteremo nello specifico nel capitolo seguente). Le strutture educative al fine di poter offrire un servizio di qualità devono necessariamente condividere il progetto educativo con tutti gli altri enti coinvolti nel percorso di vita del minore.

Le due diverse tipologie d'équipe presentate all'interno di questo capitolo, hanno modi di lavorare differenti, ma convergono sulla struttura; una somiglianza riscontrabile è che, in entrambi i servizi, la presenza di un ordine del giorno è fondamentale; in alcuni casi viene preparato dai coordinatori, in altri è l'équipe stessa a proporre un OdG; le modalità di presentazione e costruzione degli OdG sono differenti ma resta inevitabilmente il punto di partenza per la riunione. Ciò permette alle équipe di poter organizzare e ottimizzare al meglio la riunione, non tralasciando aspetti importanti del loro operato.

Passando invece ai temi di discussione della riunione, essi possono essere svariati tra cui: casi e situazioni particolari, problemi specifici (con utenze e famiglie), progetti della struttura, progetti educativi individuali, organizzazione del servizio, attenzione alla pratica quotidiana.

Dai dati possiamo rilevare due modelli di funzionamento differenti. Il modello di funzionamento utilizzato dai nidi appare meno unitario rispetto a quello delle C.E.A.. Sembrerebbe, ma solo apparentemente, che i nidi abbiano meno controllo sull'andamento dell'équipe e del servizio; all'interno delle loro riunioni si parla poco di organizzazione, questo perché i servizi educativi per l'infanzia utilizzano un modello maggiormente ripetitivo e routinario rispetto ai servizi educativi per minori. Inoltre, come già accennato in precedenza, la quotidianità che si viene a creare all'interno di tali strutture permette all'équipe di compiere costanti aggiornamenti, ciò permette all'équipe di poter affrontare temi di discussione differenti all'interno delle riunioni mensili.

Le C.E.A., invece, concentrano le loro energie sulla supervisione. Il tema della supervisione è interessante, dai dati emersi dalla ricerca il coordinatore sembra non possedere una formazione specifica sulla questione, ma al tempo stesso la supervisione si presenta come una funzione di primaria importanza per il coordinatore pedagogico che lavora all'interno delle C.E.A.. Una supervisione costante e continuativa è necessaria per poter monitorare non solo l'andamento del minore in relazione al suo progetto di vita, ma anche della proposta educativa che presentata dalla struttura e dall'équipe educativa.

La supervisione inoltre è legata al tema della valutazione, in questo senso i dati rilevati entrano in collisione, ciò potrebbe essere dato dalla poca consapevolezza terminologica degli intervistati.

4.2 La progettazione di rete e gli incontri con il territorio.

Per poter affrontare tale tematica è necessario, prima di tutto, inscrivere la rete all'interno di un adeguato quadro di riferimento normativo. La Legge 8 novembre 2000, n. 328: *“Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.”*, mira ad avviare un rapporto differente tra cittadini e servizi, rispetto a quello dell'ordinamento precedente che si potrebbe definire maggiormente centralistico, offrendo maggiore flessibilità, al fine di poter cogliere al meglio le specificità di ogni persona. In particolare l'articolo 1 comma 3 fa riferimento a numerosi principi: *“sussidiarietà, cooperazione, efficacia, efficienza ed economicità, copertura finanziaria e patrimoniale, responsabilità ed unicità dell'amministrazione, autonomia organizzativa e regolamentare degli enti locali.”*³⁵

A distanza di un anno il principio di sussidiarietà viene costituzionalizzato, attraverso la Legge di revisione Costituzionale del 18 ottobre 2001 n°3: *“Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione.”*, oggi inserito nell'articolo 118. Nonostante tale revisione Costituzionale, alle volte alcune organizzazioni non si sono perfettamente allineate con le norme vigenti; spesso le strutture, in particolare se enti pubblici, avvertono ancora l' *“onda lunga”* (Porcarelli, 2015, p. 58) dei sistemi centralistici e burocratici che per molto tempo hanno avuto a che fare con tali servizi, e nonostante il cambiamento normativo, continuano ad esistere anche se in maniera latente.

Il lavoro educativo, non si esaurisce nella dimensione individuale, nel capitolo precedente abbiamo potuto vedere come la stessa équipe svolge un lavoro educativo che si potrebbe definire collettivo, tuttavia, non basta lavorare all'interno del servizio; la

³⁵ La Legge 8 novembre 2000, n. 328, art.1, co.3.

dimensione collettiva si esprime anche nel “fare rete”. A questo punto appare utile definire che cosa significa “fare rete”.

Lia Sanicola nel suo studio sul lavoro di rete, individua due categorie principali: le reti primarie e le reti secondarie:

- *“Le reti primarie sono costituite da legami di famiglia, di parentela, amicizia, vicinato e lavoro. Nel loro insieme questi formano una trama di rapporti che conferisce a ciascun soggetto identità e senso di appartenenza.”* (Sanicola, 2009, p. 9)
- *“Le reti secondarie formali sono costituite dai legami che si stabilizzano tra istituzioni, organizzazioni di mercato, organizzazioni di terzo settore. Esistono anche delle reti secondarie informali, costituite da legami che si stabiliscono tra le persone in funzione della risposta ad un bisogno immediato.”* (Sanicola, 2009, p. 4)

Queste reti a loro volta possono essere suddivise in reti formali ed informali; la prima categoria comprende figure professionali specifiche come ad esempio: educatori professionali, coordinatori pedagogici, assistenti sociali, psichiatri, psicologi, e terapisti specifici a seconda delle esigenze personali; la seconda categoria comprende: parenti, amici, colleghi, vicini di casa. Entrambi i sistemi contribuiscono allo sviluppo dell’utenza, in maniera più o meno decisiva.

Da queste definizioni si evince l’importanza della relazione, nella quotidianità di ogni persona, in questa prospettiva la relazione sociale (Sanicola, 2013, p. 43) si pone al centro della società. A livello individuale si può parlare di rete quando vengono sviluppate delle connessioni tra sfere di riferimento differenti, anche attraverso lo scambio di risorse. Vi è quindi una concezione di rete sociale come patrimonio umano (Sanicola, 2013, p. 45) in riferimento al capitale personale e sociale a cui ogni persona ha accesso. Questa concezione di rete si differenzia dalla prospettiva con cui abbiamo indagato il tema di

ricerca, è stato necessario, al fine di una miglior comprensione del tema, riportare una delle numerose sfaccettature inerenti alla questione. Ma cosa significa fare rete?

Il lavoro di rete è una delle metodologie di riferimento che si occupa della programmazione, organizzazione e verifica degli interventi³⁶. Esso prevede un'articolazione a livello territoriale che coinvolga tutte le figure significative e gli enti che entrano a contatto con i minori.

Fare rete non significa solamente intrattenere dei rapporti con i diversi enti coinvolti nel progetto di vita dell'utenza, la condivisione è una tra le funzioni ma non è la sola necessaria, è necessario un passo in più, un approccio coordinato ed integrato al fine di poter realizzare un vero intervento educativo di rete che non si basi solo sulla condivisione.

Il lavoro di rete in merito anche ai dati rilevati dalla ricerca appare come la somma di più entità coinvolte all'interno di un progetto; esso dovrebbe essere concepito come un'unità relazionale e non come singoli organismi che operano parallelamente in vista di un protagonista comune, spesso con finalità ed obiettivi differenti, che vengono raggiunti con strumenti, metodologie e modalità diverse, che alle volte possono entrare in contrasto tra di loro.

A questo punto appare necessario fare una distinzione tra il lavoro di rete e il lavoro in rete:

- *Lavoro in rete* coinvolge tutti gli enti che fanno parte della rete, essi rivolgono la loro azione verso un obiettivo comune. I singoli enti, utilizzando il loro linguaggio, si

³⁶ Deliberazione della Giunta Regionale 535/2015: “*Sistema socioeducativo di promozione, prevenzione e tutela per bambini e adolescenti.*”.

aggiornano costantemente in merito ai progressi o alle difficoltà incontrate nel corso delle loro azioni (Folgheraiter, 1998)

- *Lavoro di rete* presuppone invece che vi sia una figura dedicata a tenere le fila della rete, che guidi in maniera intenzionale e consapevole la rete stessa (Folgheraiter, 1998)

Si evince quindi che il lavoro di rete, si basa su una sorta di corresponsabilità ed una distribuzione del carico di cura (Sanicola, 2013, p. 64) che non faccia unicamente riferimento alle competenze istituzionali che attribuiscono la presa in carico da parte del servizio, ma che ponga particolare attenzione alle professionalità che entrano in campo nel progetto di vita dell'utenza.

L'équipe educativa, anche in merito a quanto scritto in precedenza, è tenuta ad intrattenere rapporti con la rete, ma è il coordinatore pedagogico il garante ed il referente privilegiato ³⁷a cui i diversi enti territoriali fanno riferimento. In particolare è il coordinatore pedagogico ad assicurare la completezza e l'opportuna conservazione dei documenti necessari.

Le diverse strutture possono interfacciarsi con numerosi soggetti, come ad esempio: istituzioni scolastiche, enti locali, A.T.S., Tribunale Minori, U.E.P.E., consultorio, A.S.L., psicologi, distretti sociali, e altri servizi del territorio. La diversa tipologia delle relazioni dipende dalle caratteristiche dei singoli servizi; le comunità educative di accoglienza e i servizi educativi per l'infanzia possiedono un'utenza molto diversa fra loro, e di conseguenza saranno diversi anche gli enti con cui entreranno in relazione. I diversi attori istituzionali coinvolti possiedono ruoli, compiti e responsabilità differenti, in relazione alle loro peculiari caratteristiche lavorative. Come già accennato

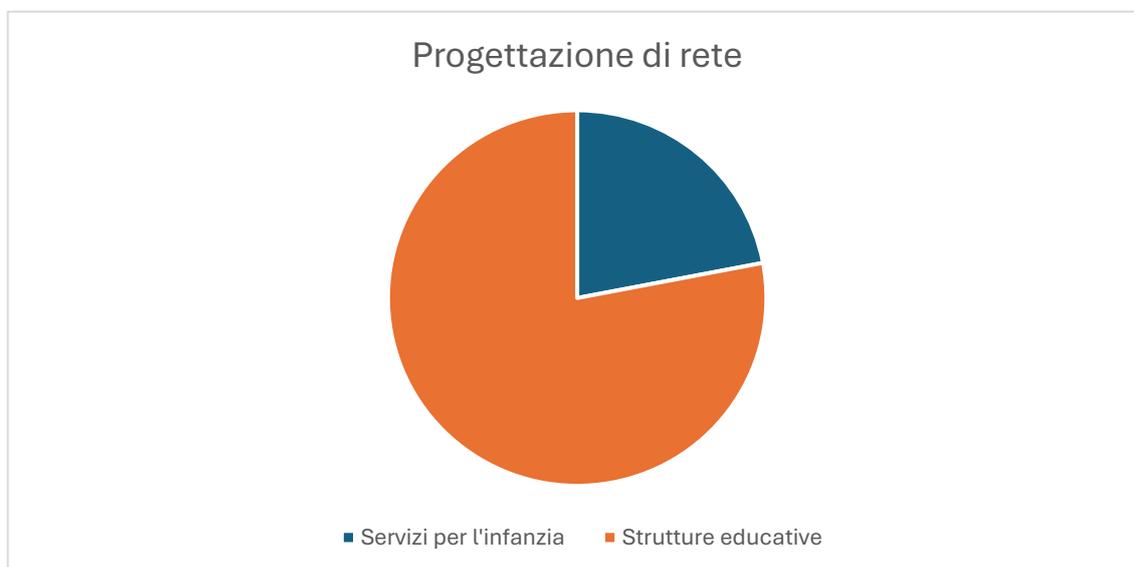
³⁷ Deliberazione della Giunta Regionale 535/2015: "*Sistema socioeducativo di promozione, prevenzione e tutela per bambini e adolescenti*", p. 14.

in precedenza la rete deve occuparsi della progettazione in relazione ad ogni singola persona presa in carico. In quest'ottica appare quindi necessario un lavoro di co-progettazione, realizzabile attraverso la creazione di una connessione tra le diverse aree incaricate, una *“cultura progettuale”* (Premoli, 2016, p. 38) deve essere alla base del lavoro di rete, in modo tale che si riescano a cogliere le diverse sfumature del progetto, sfumature che derivano dal diverso modo di pensare, costruire ed ideare progetti, a seconda del proprio sguardo professionale.

4.2.1 La progettazione di rete e gli incontri con il territorio: i risultati della ricerca.

La rete dei servizi educativi può contare numerosi attori esterni. All'interno dei servizi educativi per l'infanzia fare rete, in base ai risultati emersi dalla ricerca, risulta oggettivamente meno indispensabile (21,87% nei nidi e 78,12% nelle C.E.A.); invece, nei servizi educativi per minori il rapporto con la rete diventa essenziale per il normale svolgimento del progetto di vita del minore.

La discrepanza rilevata dai dati può essere spiegata dalla stessa utenza a cui le strutture si rivolgono; nelle C.E.A. il lavoro di rete emerge maggiormente perché



maggiori sono le figure significative all'interno del progetto del minore, a causa della situazione in cui si trova. Nei servizi per l'infanzia, possiamo supporre che i bambini si trovino in una situazione di vita maggiormente distesa, e per tale motivo non è necessario l'intervento di determinati enti locali; allo stesso tempo però i servizi per l'infanzia sono tenuti ad intrattenere relazioni con le famiglie e con le istituzioni scolastiche di grado superiore; tuttavia, in base ai dati emersi dalla ricerca, gli operatori presenti all'interno dei servizi per l'infanzia percepiscono come meno indispensabile il fare rete per questa fascia d'età.

Dopo aver analizzato questi primi dati, a mio avviso, è necessario comprendere chi sono gli attori coinvolti all'interno degli incontri, per tale motivo ho deciso di inserire questo breve estratto:

“[...] in un momento di aggiornamento ti incontri con tutte le altre realtà del terzo settore che magari hanno passato la selezione e il personale della fondazione che sta facendo coordinamento e monitoraggio di progetti.. buona parte del mio lavoro si costruisce incontrando dirigenti scolastici, assistenti sociali, coordinatori di area sociale per comuni, psicologi consulenti e.. e questo tipo di figure ecco [...]”

(Intervista numero 28: Repetto, CEA-CEAS)

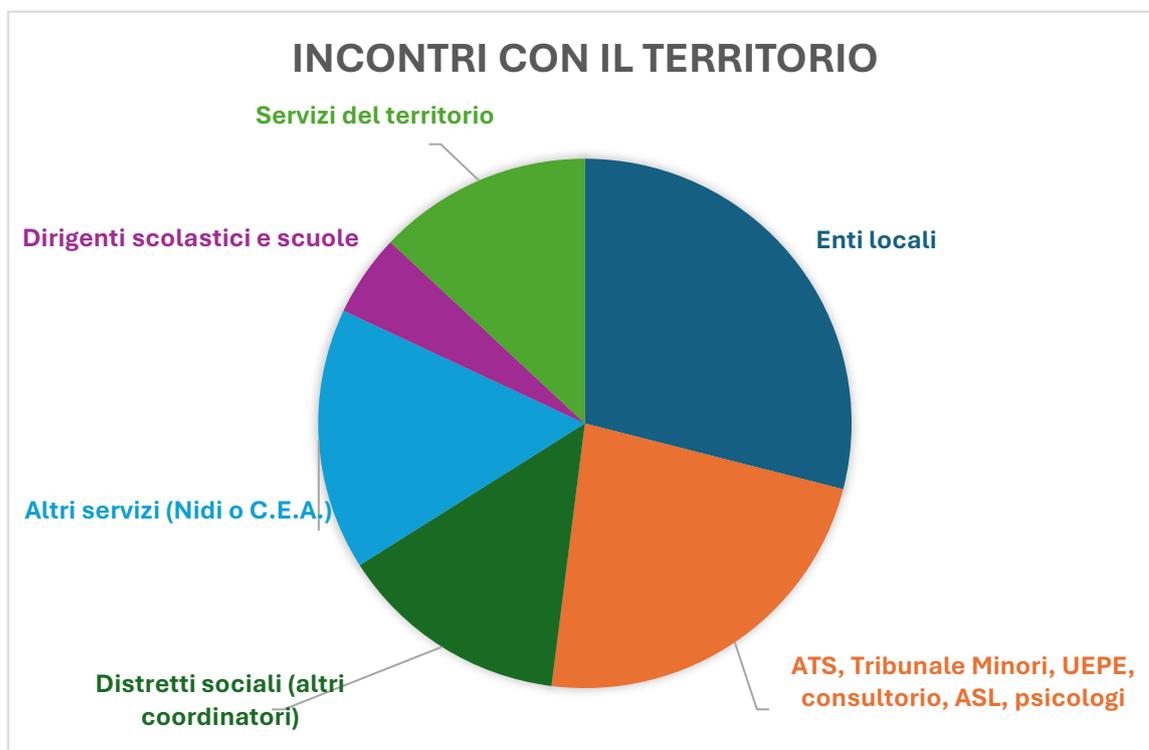
Gli incontri con i diversi attori coinvolti, come si evince da questo estratto, sono il luogo privilegiato per poter far rete: l'incontro permette ai vari professionisti di entrare in relazione, in modo tale da poter organizzare un intervento coordinato il cui fine è sempre un maggior benessere del minore preso in carico.

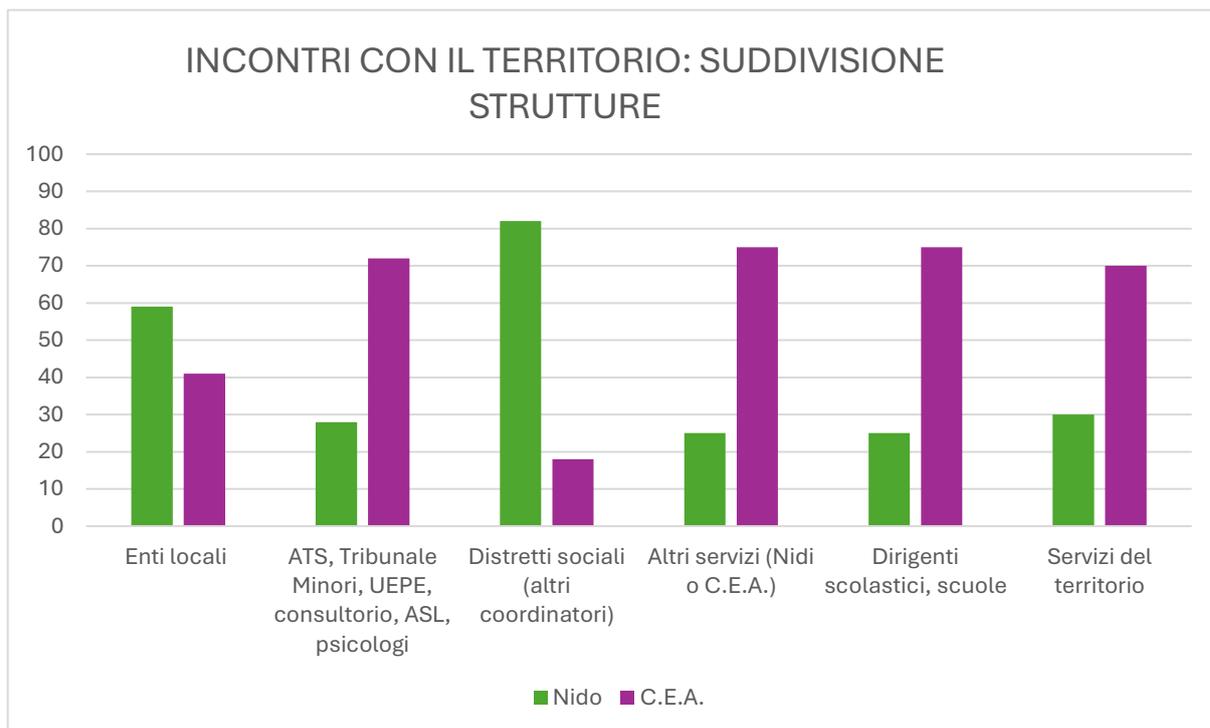
I dati relativi alla progettazione di rete ci hanno restituito una notevole discrepanza tra i servizi educativi presi in considerazione, ma i dati relativi ai diversi attori coinvolti

all'interno degli incontri non differiscono in maniera così preponderante, il totale degli enti è così suddiviso: 44% nei servizi per l'infanzia e il 56% nelle comunità educative.

Dai dati rilevati le strutture educative curano la relazione con i seguenti servizi:

- Enti locali, il 29%, di cui il 59% nei nidi e il 41% nelle C.E.A
- A.T.S., Tribunale Minori, U.E.P.E., consultorio, A.S.L., psicologi, il 23%, di cui il 28% nei nidi, e il 72% nelle C.E.A.
- Distretti sociali (e di conseguenza altri coordinatori), il 14%, di cui l'82% nei nidi e il 18% nelle C.E.A.
- Altri servizi (rispettivamente altri nidi o altre CEA), il 16%, di cui il 25% nei nidi ed il 75% nelle C.E.A.
- Dirigenti scolastici e scuole, 5%, di cui il 25% nei nidi ed il 75% nelle C.E.A.
- Servizi del territorio, il 13%, di cui il 30% nei nidi ed il 70% nelle C.E.A.





Dai dati che emergono dalla ricerca appare evidente la quasi totale assenza dalla rete delle scuole e del mondo scolastico, un dato che non concorda con le nostre ipotesi iniziali, soprattutto per quanto riguarda i servizi per l'infanzia. La mancanza di questi dati non sorprende: ogni relazione, ogni connessione, costa impegno e fatica non solo al coordinatore pedagogico, ma a tutta l'équipe. In questo senso, i coordinatori pedagogici delle C.E.A. per poter sopravvivere ai ritmi e alle scadenze che la stessa struttura richiede sono costretti a tagliare qualcosa, andando a bilanciare quelli che sono gli enti coinvolti, dando la precedenza ad enti ritenuti prioritari come, ad esempio, il Tribunale dei Minori. In merito ai servizi per l'infanzia il discorso si colloca su un piano differente, ad essere sopraffatti non sono i servizi per l'infanzia, ma le istituzioni scolastiche, che si trovano ad intrattenere rapporti con un gran numero di strutture ed enti.

La ricerca sottolinea come scopo principale delle riunioni il "fare rete" (il 70%), senza specificare che cosa significhi per gli intervistati, solo in secondo luogo vengono prese in considerazione come luoghi per fare formazione.

Dalla ricerca emerge un modello diverso rispetto a quello proposto da Folgheraiter (1998) che abbiamo affrontato nel paragrafo precedente: il lavoro di rete segue un modello differente, si limita a tenere collegati una serie di enti e servizi che denominano rete. La ricerca restituisce il fatto che non esiste una vera e propria progettazione di rete, in mancanza di progettualità, i vari enti si limitano a condividere informazioni e compilare documenti (ad esempio: sottoscrivendo i PEI o condividendo il Progetto Quadro). In questo modo i vari professionisti che fanno parte della rete si configurano come un'équipe multidisciplinare che segue il naturale corso degli eventi e dei documenti da compilare e consegnare entro rigide e rigorose scadenze. Tale affermazione si trova in linea con quanto scritto in precedenza, probabilmente le strutture prese in considerazione dalla nostra ricerca, sono ancora influenzate da quello che Porcarelli definisce l' "onda lunga" dei sistemi centralizzati e burocratici.

“[...] ci incontriamo per fare il punto sulla situazione, sulle attività dei diversi servizi, sulle dimissioni, sulle domande di inserimento che sono state presentate.

E poi abbiamo contatti con le altre strutture educative e con mi viene in mente le associazioni sportive, piuttosto che la biblioteca, piuttosto che associazioni presenti sul territorio che svolgono attività educative ma.. mi viene in mente anche attività in strutture.. mi viene in mente gestite sempre dalla nostra cooperativa abbiamo delle strutture per anziani e a volte facciamo delle attività miste nonni-bambini e quindi ho dei momenti di confronto anche con questi [...]”

(Intervista numero 39: Alesi, centro diurno)

Anche da questo estratto possiamo dedurre l'importanza attribuita ai documenti, l'intervistato in primo luogo enuncia gli aspetti burocratici, e solo in secondo luogo fa

riferimento a tutti gli enti coinvolti, solo in ultima analisi fa riferimento alle attività proposte dalla struttura e al confronto.

In merito a quanto scritto in precedenza, il lavoro di rete non dovrebbe occuparsi unicamente di mantenere attivi dei collegamenti. Alla base del lavoro di rete vi è un ragionamento molto più profondo che non si esaurisce all'interno dei singoli documenti e delle singole scadenze. Il lavoro di rete nasce dalla necessità di far dialogare la realtà esterna con la realtà interna delle comunità e dei servizi per l'infanzia, lo scambio tra questi attori è di fondamentale importanza perché da un lato evita la chiusura in sé stessa da parte dei servizi educativi e dall'altro stimola la riflessione ed il confronto. La rete, concepita in questo modo, da un lato rappresenta una risorsa per la crescita educativa e formativa dell'utenza in modo tale da poter raggiungere un modello di sviluppo ricco di opportunità che sia coerente ed organico e perennemente in relazione con le altre strutture; dall'altro offre agli operatori una formazione che sia permanente e continuativa, attraverso il confronto con altre figure professionali, enti e servizi, i lavoratori possono integrare le loro conoscenze e competenze, riducendo il rischio di adottare un approccio autoreferenziale ed egoriferito.

La relazione con il minore.

Progettazione, valutazione e autovalutazione.

La relazione, e di conseguenza la capacità relazionale all'interno dei contesti educativi e sociali, con il tempo ha iniziato a ricoprire un ruolo fondamentale all'interno degli ambienti socioeducativi, fino a diventarne il: *“tratto distintivo* (Premoli, 2016, p. 31). La relazione può condurre al miglioramento degli aspetti qualitativi che caratterizzano le strutture. Saper coltivare la relazione significa porre al centro i bambini, i ragazzi e le famiglie rendendoli i veri destinatari dell'azione educativa che erogano i servizi. La relazione non è priva di rischi, tale compito introduce tutte le figure professionali coinvolte in un campo denso di emozioni, caratterizzato dalla richiesta costante di sapersi mettere in discussione e porsi in un rapporto quotidiano di ascolto e di cura nei confronti dell'altro.

Gli aspetti relativi alla cura sono fondamentali per tutti gli esseri umani: *“ogni persona vorrebbe essere oggetto di cura, il mondo sarebbe un luogo migliore se tutti noi ci curassimo di più gli uni degli altri”* (Noddings, 2002, p. 11). Con tale affermazione Noddings si riferisce al fatto che alla base dell'azione di cura vi è la relazione ed il rapporto con l'altro. L'uomo, infatti, non può distaccarsi completamente dalla sua componente sociale, esistono sicuramente azioni di cura di sé, ma esse avvengono sempre in un contesto sociale strutturato da cui l'essere umano non può estraniarsi completamente.

Quindi, se la funzione relazionale ha come oggetto il rapporto con l'altro, la progettazione ricopre il compito di costruire e ideare, seguendo la logica della razionalità, il progetto di cui la persona sarà destinataria; in questa prospettiva il coordinatore

pedagogico organizza e gestisce il sistema per raggiungere gli obiettivi delineati all'interno del progetto.

Da queste poche righe appare evidente che queste tre dimensioni siano strettamente collegate tra di loro, per ottenere un lavoro socioeducativo di qualità è necessario che la progettazione ed il coordinamento siano pensati sempre in relazione al benessere e alla cura della persona.

La relazione, allo stesso tempo, offre l'opportunità di poter cogliere le necessità ed i bisogni del singolo, al fine di individuare le concrete possibilità e risorse che lo stesso ha a sua disposizione per poter raggiungere gli obiettivi delineati dal progetto.

In questo senso la progettazione deve essere pensata come un processo dialogico (Premoli, 2016, p. 39), non può esistere una progettazione lineare all'interno del lavoro socio-educativo, in tale senso la progettazione si delinea come: *“un processo intersoggettivo di ricerca e costruzione collettiva che avviene mediante scambi, negoziazioni tra più soggetti.”* (D'Angella & Orsenigo, 1999, p. 62)

Nella voce *“tra più soggetti”*, riguarda anche, e soprattutto, il destinatario del progetto, il quale possiede una propria realtà progettuale, una *“storia che condiziona”* (Premoli, 2016, p. 41), l'intero processo educativo e di conseguenza anche gli aspetti più meramente organizzativi, necessari a strutturare l'intervento, come ad esempio la progettazione e la valutazione.

Questi aspetti organizzativi però non sono solo delle operazioni da compiere secondo un modello preordinato, essi si costruiscono attraverso il processo dialogico, e cioè attraverso lo scambio, il confronto e l'elaborazione condivisa di significati, tra il personale educativo e l'utenza, in questo caso il minore.

In ultima analisi si può affermare che la progettazione non viene attuata dagli educatori e dai coordinatori; è l'educando a mettere in atto il proprio progetto, esso non

deve essere un soggetto passivo della propria educazione, il personale educativo deve fare in modo che l'educando riesca a mettere mano al proprio progetto ,con le modalità più opportune, in modo tale da essere il vero protagonista del proprio progetto educativo.

Partendo da ciò possiamo affermare che la relazione è alla base del lavoro educativo, della progettazione, della valutazione.

L'autovalutazione si colloca su un piano differente. L'autovalutazione comporta sempre un certo grado di soggettività, e giudizio personale, ma non deve sfociare nell'autoreferenzialità. Alla base di questo agire valutativo vi è sicuramente il confronto con la realtà circostante e quindi con le persone e con il contesto in cui si è inseriti. In questo senso il coordinatore pedagogico è chiamato a valutarsi non solo in relazione a sé stesso, ma anche la relazione con l'altro.

A causa della disomogeneità e della scarsità dei dati, relativi soprattutto alla valutazione e all'autovalutazione, non è stato possibile riportare grafici, percentuali o estratti esaustivi e numerosi come nei capitoli precedenti. Meno difficoltà si riscontrano in merito al tema della relazione con l'utenza.

4.3 La relazione con l'utenza.

Dalle interviste la relazione è emersa frequentemente sia come punto di forza sia come criticità, in merito a quanto scritto in precedenza, non è difficile dedurre il fatto che la stessa gestione della relazione è un compito molto faticoso sia per gli educatori che per i coordinatori pedagogici.

Per poter perseguire e progettare una qualsiasi progetto educativo la relazione con l'utenza è il fondamento ed il punto di partenza per poter realizzare un progetto che sia congruo con le prospettive dell'individuo, una progettazione senza relazione porterebbe solo a documenti standardizzati che non tengono in considerazioni le peculiarità del singolo .

Coltivare una relazione per il coordinatore pedagogico significa anche, ma non solo, comprendere le problematiche dei minori e del contesto quotidiano in cui vivono. In questo senso il coordinatore, insieme all'équipe e agli altri enti coinvolti, deve individuare gli obiettivi e determinare con precisione gli ambiti di intervento in cui operare, sempre in linea con la progettazione, e le risorse a disposizione.

“[...] ponte suggerisse un collegamento, uno strumento per avvicinarsi, per veicolare esperienze, relazioni, l'esclamativo invece suscita uno stupore e fece alcune relazioni, per questo. Ti lasciano a bocca aperta? Magari sono sorprendenti? “

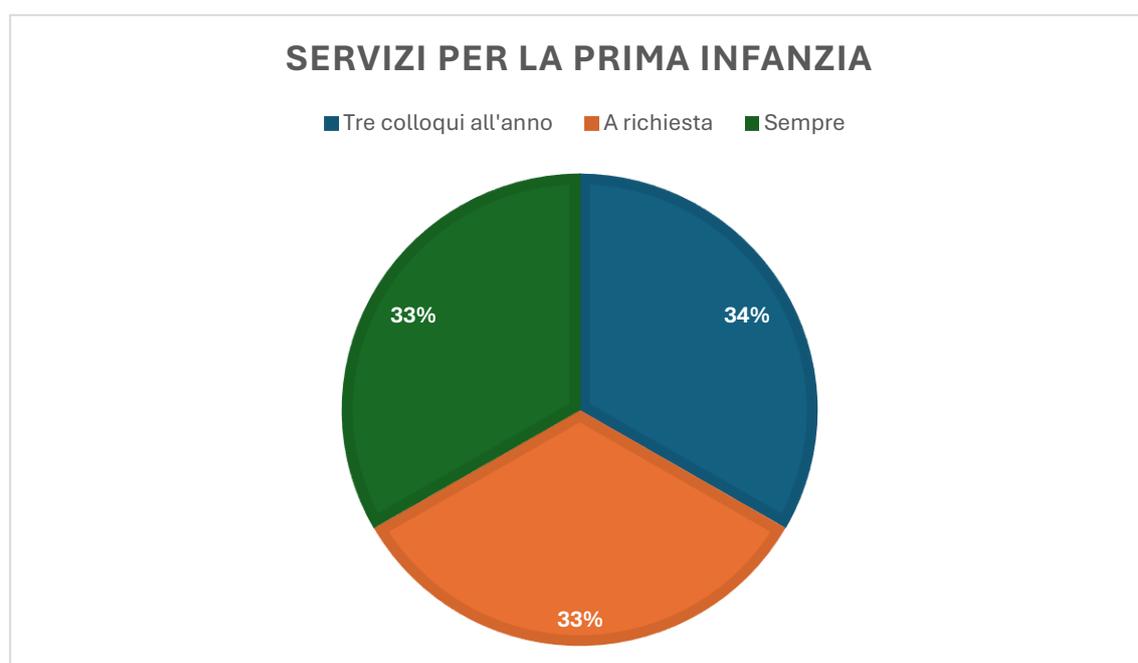
(Intervista numero 36: Babatunde, CET “Ponte esclamativo”.)

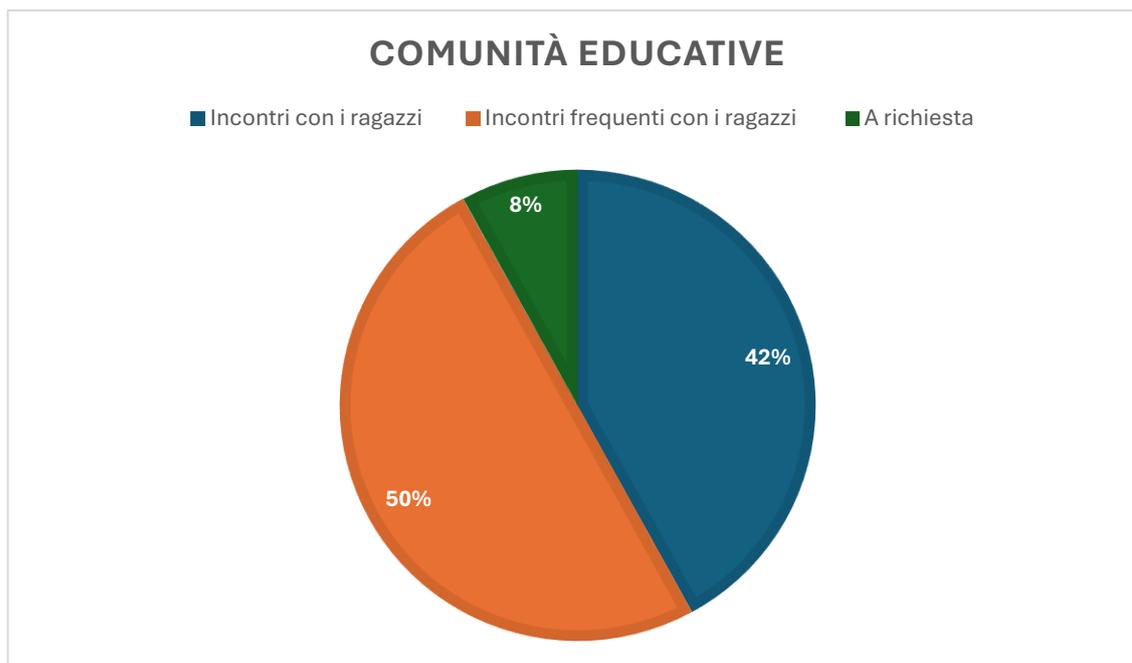
L'estratto riportato, a mio avviso, riporta perfettamente il ragionamento appena esposto in merito alla relazione: veicolare esperienze e relazioni che lasciano a bocca aperta. Esperienza e relazione, sono a mio avviso due termini che non possono essere

disgiunti tra di loro. Per poter entrare realmente in relazione con una persona è necessario creare “*un collegamento*”, vivere delle esperienze, da intendere come “*strumento per avvicinarsi*”, ed entrare in relazione: in questo modo si può pensare di intraprendere un percorso educativo.

Grazie alla ricerca possiamo affermare che esistono due modelli di funzionamento differenti all’interno delle strutture educative prese in esame. I servizi educativi per l’infanzia e le comunità educative si differenziano molto bene per quanto riguarda la relazione con l’utenza (con utenza all’interno della ricerca si sono intesi sia i minori facenti parte dei servizi educativi, sia i loro genitori). Ciò è dovuto dalle caratteristiche delle strutture e dalle diverse fasce d’età di cui si occupano le strutture.

I coordinatori delle C.E.A. e dei nidi d’infanzia sono quasi sempre in stretto contatto con i bambini e con i ragazzi, sono quindi paradossali i dati relativi alla frequenza degli incontri, che risultano essere molto bassi, contrariamente non solo alle nostre ipotesi di ricerca, ma anche a quanto da loro affermato durante le interviste, ma in riferimento a domande differenti. I dati relativi alla frequenza degli incontri differiscono molto tra di loro; perciò, è meglio analizzarne la frequenza attraverso due grafici differenti:





L'unica categoria in comune riscontrabile è quella relativa agli incontri programmati su richiesta da parte dell'utenza.

All'interno delle C.E.A. gli incontri frequenti con i ragazzi sono importanti nella gestione dei momenti delicati; il coordinatore deve necessariamente conoscere l'utenza, i rapporti con gli educatori ed i rapporti tra i ragazzi per poter intervenire al meglio e tutelare il benessere del minore e della struttura. I temi di discussione che possiamo ritrovare all'interno della ricerca, non sono molto rilevanti ai fini della discussione dei dati perché non compaiono in maniera sistematica.

All'interno dei servizi educativi per la prima infanzia il discorso si sposta su un piano differente. Il coordinatore pedagogico non affronta temi di discussione con l'utenza, per ovvi motivi. Diverso sarà negli incontri con le famiglie, di cui parleremo nelle pagine seguenti.

Dai dati emerge un'ulteriore distinzione sul piano familiare. È presente poca formazione, in entrambi i servizi, sul tema delle dinamiche e delle funzioni genitoriali; questa tematica viene affrontata in maniera differente dalle due tipologie di servizio.

Nei servizi educativi per la prima infanzia vengono svolti più frequentemente incontri con i genitori, al fine di condividere con le famiglie i progetti educativi e offrire supporto genitoriale, qualora ce ne fosse la necessità.

Il tema delle famiglie, anche se in modo liminale, viene trattato all'interno dei nidi, dai dati rilevati ciò accade ancora meno all'interno delle C.E.A..



“[...] gli incontri con i genitori, io guarda, ho sempre puntato molto su questo aspetto perché ci tengo tantissimo, io non credo a questa conflittualità, come posso dire, a questa forte valenza, che a volte può succedere, il genitore da una parte e gli educatori/educatrici dall'altra ... no, perché al centro noi dobbiamo lavorare coi bimbi ... quindi spesso no ... allora questo sì, ho dato la possibilità ai genitori quando vogliono, mi possono contattare e magari facciamo incontri singoli, nel senso poi si sente il genitore [...]”

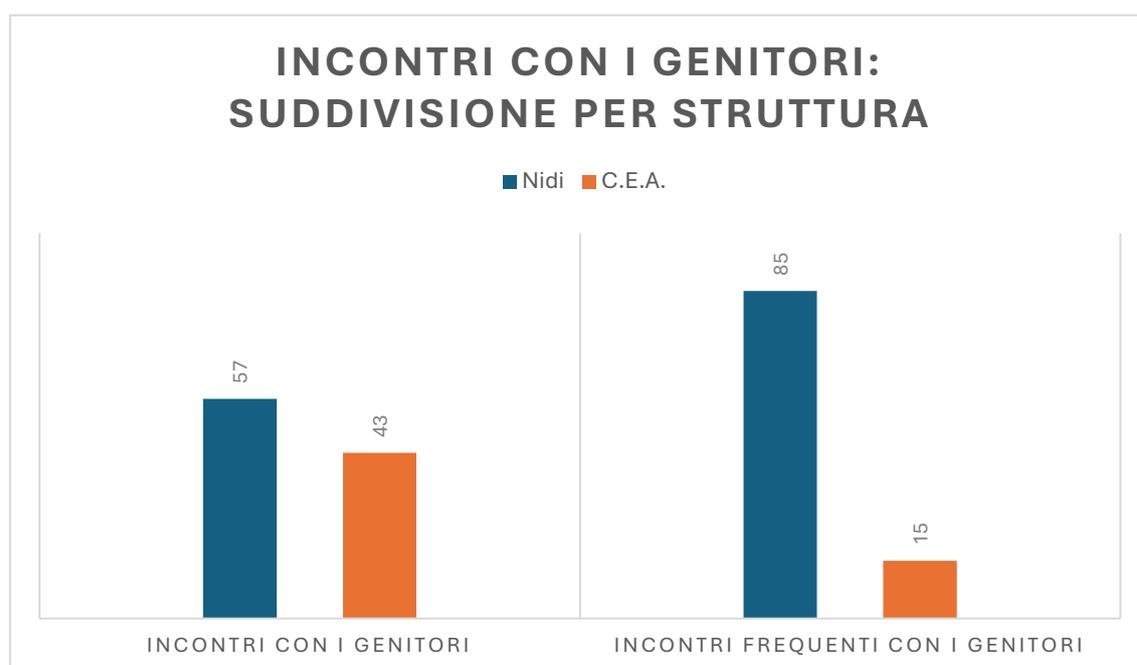
(Intervista numero 17: Dellepiane, nido d'infanzia.)

Come si può evincere da questo estratto, la relazione con le famiglie è ritenuta importante dai coordinatori pedagogici dei nidi, anche se il dato emerge in misura minore rispetto alle nostre ipotesi iniziali, si può affermare che i coordinatori pongono la loro

attenzione anche alla cura delle relazioni familiari, al fine di creare una connessione tra le famiglie e la struttura, evitando la contrapposizione tra genitore-figura educativa. Da questo estratto emerge quindi la volontà da parte del personale educativo di intrattenere relazioni di qualità, per fare ciò però sarebbe necessario un certo grado di formazione, che però, in base ai dati rilevati dalla ricerca, sembra non essere presente, e se presente, non sufficiente per gestire al meglio le dinamiche relazionali.

Le C.E.A. sono abituate a vivere la quotidianità e la routine dei ragazzi presenti in struttura, appare preoccupante la quasi totale assenza del mondo familiare all'interno del servizio, un'assenza che si riflette irrimediabilmente sui ragazzi. Il quadro che viene delineato dai dati della ricerca fa pensare che le strutture educative per minori siano in un certo senso isolate dalle dinamiche familiari, probabilmente i ragazzi presenti in struttura si trovano già in un rapporto conflittuale con le famiglie o sono stati allontanati da esse, di conseguenza la frequenza degli incontri tra il coordinatore e le famiglie sarà inferiore rispetto ai nidi.

Per chiarire questa discrepanza attraverso i dati:



Andando oltre i dati relativi all'incontro con l'utenza³⁸, rimane allarmante la mancanza di formazione relativa alle dinamiche familiari, emerge quindi la necessità da parte degli enti competenti, di erogare un diverso tipo di formazione che vada a colmare questa lacuna. In primo luogo per fornire ai ragazzi ed ai bambini un servizio di maggiore qualità, ed in secondo luogo per aiutare o per lo meno alleviare in parte il carico di stress che subiscono le figure educative, fornendo degli strumenti per poter affrontare la relazione con i genitori e offrire supporto alla genitorialità.

In ultima analisi possiamo affermare che, quando il coordinatore non si trova in contatto diretto con i minori o con le famiglie, non perde la sua intenzionalità educativa, assume semplicemente un ruolo e un compito diverso. L'intenzionalità educativa portata avanti dal coordinatore può anche non essere esperita attraverso la quotidianità ed il contatto diretto; tale intenzionalità viene riversata interamente, o quasi, all'interno della progettazione. Allo stesso tempo però il coordinatore deve tenere ben presente che intrattenere una relazione con i singoli porterà ad un lavoro di maggiore qualità, attraverso: l'individuazione di obiettivi maggiormente mirati, una miglior gestione delle situazioni delicate che concernono il minore e la famiglia, una conduzione più efficace del gruppo di lavoro, anche in merito a possibili conflitti.

³⁸ Con "utenza" vengono prese in considerazione anche le famiglie, soprattutto quando ci si riferisce ai servizi per la prima infanzia.

4.4 La progettazione.

Prima di poter parlare di progettazione è necessario fare una distinzione. Molto spesso questo termine viene confuso con altri come, ad esempio, la programmazione o il progetto. Questi due termini vengono utilizzati in maniera differente a seconda del contesto educativo in cui sono inseriti, questo accade perché vi è l'esigenza di poter fissare criteri di razionalità all'interno degli ambienti educativi che altrimenti potrebbero irrimediabilmente andare allo sbando. Infine, sarebbe utile far luce sugli ambiti e sui contesti della didattica che dagli anni Ottanta-Novanta non riguardano più esclusivamente gli ambienti scolastici.

La programmazione può indicare l'attività di coordinamento di più educatori, oppure la funzione svolta dai coordinatori pedagogici nei servizi educativi, ovvero coloro che detengono la responsabilità di stabilire e pianificare il servizio.

Facendo riferimento al linguaggio propriamente utilizzato nel mondo del lavoro, potremmo definire la programmazione come la funzione di: organizzare, pianificare e gestire gli interventi educativi in un determinato arco temporale. (Bochicchio, 2017)

Il progetto, invece, può indicare l'insieme delle strategie, metodologie e procedure didattiche definite partendo da uno o più obiettivi educativi; allo stesso tempo il progetto può designare un insieme di ipotesi di lavoro riferite alla tipologia del servizio educativo e non prettamente mirato ai bisogni del singolo.

Partendo da queste due possibili definizioni di programmazione e progetto, la progettazione si delinea come: *“insieme di idee, azioni, decisioni e mezzi coordinati per il raggiungimento di un fine, il progetto trova il suo fondamento nella razionalità”* (Battistelli, Majer, & Odoardi, 1994).

Alla luce di ciò la progettazione rappresenta un costrutto derivante da un processo intenzionale, razionale e orientato ad uno scopo bene preciso, inoltre rappresenta un

processo logico entro cui si inscrivono apparati concettuali ed empirici di numerose discipline combinati ed incastrati in modo tale da rendere compatta, omogenea e coerente la struttura dell'intero progetto, significa perciò rielaborare la teoria con la prassi (Bochicchio, 2017), attraverso opere di scomposizione e ricostruzioni degli elementi propri della progettazione.

Quando abbiamo provato a definire il progetto abbiamo, inavvertitamente, fatto riferimento alla didattica, che, come visto in precedenza dagli anni Ottanta-Novanta, non fa più solo ed unicamente riferimento agli ambienti scolastici. Didattica deriva etimologicamente dal greco antico *didaskein* = insegnare, da ciò si è dedotto che la didattica riguardasse esclusivamente l'insegnamento, e di conseguenza le istituzioni scolastiche.

Il cambiamento di paradigma è stato determinante prevalentemente sotto due aspetti: l'attenzione della didattica si è spostata dall'esclusività dell'insegnamento a quello dell'apprendimento; di conseguenza gli ambienti in cui si esplica la didattica si articolano anche al mondo extrascolastico, approdando anche nei servizi educativi.

Così facendo il rapporto vigente tra insegnamento ed apprendimento si problematizza, la didattica trova dunque nuovi stimoli spostando l'attenzione dall'istruzione alle diverse forme di cura e di educazione. Cambia dunque il quadro di riferimento della didattica, se in precedenza essa veniva relegata al mondo scolastico, oggi si configura come un'unità composta (Calvani, 2009) da metodologie che non si esauriscono esclusivamente nell'ambiente scolastico, in quest'ottica la didattica propone schemi, criteri ed ipotesi di lavoro che trasferisce e riadatta a contesti diversi.

Alla luce di quanto scritto in precedenza, possiamo affermare con sicurezza che la progettazione, la didattica e la programmazione siano competenze estremamente

importanti per la figura del coordinatore pedagogico all'interno di tutti i servizi educativi, nonostante siano ben differenziate a seconda della tipologia del servizio.

Nonostante i numerosi manuali, libri e articoli riguardanti questi temi, dalla ricerca emergono dati nettamente diversi, in pochi rilevano la progettazione come competenza tra quelle proprie del coordinatore (4/33, il 12,12%). Sono diversi invece i dati che restituiscono la progettazione come funzione dove riscontriamo una maggior concentrazione dei dati (57/267, il 21,34%). Entrambe percentuali molto lontane da ciò che ci aspettavamo dalla ricerca, partendo dal presupposto che la progettazione è ritrovabile tra gli obiettivi generali delineati dal D.G.R. 535/2015³⁹.

Affermando ciò appare ancora più strano come emergano pochi dati in relazione a queste categorie, che appaiono così importanti per gli operatori dei servizi educativi

Durante la nostra ricerca abbiamo chiesto ai nostri intervistati quali fossero gli strumenti funzionali al ruolo del coordinatore pedagogico, in base alle risposte siamo riusciti a rilevare un'importante distinzione.

All'interno dei servizi educativi per l'infanzia vi è una progettualità molto più strutturata rispetto a quella riscontrata all'interno delle CEA, le motivazioni potrebbero essere molte e svariate, tra cui la stessa condizione di emergenza che si riscontra quotidianamente all'interno dei servizi educativi residenziali.

All'interno delle comunità educative, il P.E.I. viene compilato non seguendo una logica di progettazione a medio-lungo termine o un progetto pedagogico più ampio, ma viene concepito come un ulteriore documento richiesto dalla burocrazia. Visto sotto questa luce il progetto perde la sua intenzionalità pedagogica.

³⁹ Deliberazione della Giunta Regionale 535/2015: *“Sistema socioeducativo di promozione, prevenzione e tutela per bambini e adolescenti.”*, p. 11.

In merito agli strumenti funzionali per il ruolo di coordinatore pedagogico i dati emersi dalla ricerca, risultano allarmanti, soprattutto per i coordinatori pedagogici delle comunità educative: solo il 25% dei coordinatori individua possibili strumenti funzionali per il ruolo, contro il 75% dei nidi d'infanzia. La percentuale potrebbe sembrare non così grave, ma se si considera il numero totale delle risposte, 20, la percezione della percentuale assume una rilevanza diversa.

Si potrebbe avanzare l'ipotesi che probabilmente i coordinatori delle C.E.A. non abbiano effettivamente alcun supporto a sostegno del loro ruolo perché, non esistono; l'altra faccia della medaglia ci riporta il fatto che i coordinatori non riescano a riconoscere quali potrebbero essere i loro strumenti.

La situazione di emergenza in cui vivono le comunità educative porta ad esasperare qualsiasi posizione lavorativa all'interno delle comunità. Perciò, ogni figura professionale presente all'interno di quel contesto prova a "sopravvivere" alla comunità stessa, facendo del proprio meglio per i ragazzi; in aggiunta a ciò, i coordinatori devono adempiere a tutti gli iter burocratici che coinvolgono la struttura, il personale e l'utenza. Dovendo pensare a tutto ciò il coordinatore pedagogico non riesce ad avere una progettualità a lungo raggio che viene delegata all'equipe educativa, spesso con scarsi risultati. L'assenza, o il mancato riconoscimento, di strumenti a supporto per il ruolo del coordinatore pedagogico è una problematica che il mondo dell'educazione si deve preparare ad affrontare, in vista di un bene comune che porterà allo sviluppo del modello utilizzato all'interno delle comunità educative e dei nidi.

4.5 La valutazione.

La valutazione costituisce una componente molto importante all'interno del processo formativo che coinvolge gli ambiti formali, non formali e informali dell'educazione. L'atto valutativo riguarda diversi attori, dinamiche cognitive, spazi, tempi e strumenti che si coniugano in una dimensione caratterizzata da dinamicità. La valutazione non rappresenta il momento finale dell'intervento educativo (Bonaiuti & Dipace, 2021), essa per essere rilevante deve essere concepita come parte integrante della progettazione e non come attività a sé.

A livello nazionale, il Decreto Ministeriale del 22 novembre 2021 n°334: *“Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei.”*, definisce l'approccio della valutazione come: *“[...] contestuale, narrativo e descrittivo dei progressi e delle conquiste del singolo e del gruppo, escludendo qualsiasi forma di classificazione ed etichettamento in relazione a standard definiti a priori.”*

In merito alla valutazione della struttura e dei servizi educativi, per quanto concerne i servizi per l'infanzia possiamo fare riferimento alla Deliberazione della Giunta Regionale del 6 marzo 2015 n° 222 il quale tratta le linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socioeducativi per la prima infanzia, in attuazione dell'articolo 30, comma 1, lettera D) della legge regionale 6/09.

Inoltre, all'interno della Deliberazione della Giunta Regionale del 3 giugno 2016 n° 505: *“Estensione sistema di accreditamento regionale ai sensi della l.r. 6/09 e D.G.R. 222/15 ai servizi socio-educativi integrativi per la prima infanzia denominati centri bambine-bambini.”* e nella Deliberazione della Giunta Regionale del 30 dicembre 2016 n° 1284: *“Estensione sistema di accreditamento regionale ai sensi della l.r. 6/09 e D.G.R. 222/15 ai servizi socio-educativi integrativi per la prima infanzia denominati centro bambino-genitori e servizi domiciliari.”*, sono stati riportati i criteri, i requisiti e le

modalità di accreditamento per altre tipologie di servizi socioeducativi per la prima infanzia, come ad esempio: servizi integrativi e servizi educativi domiciliari.

Grazie a questi riferimenti normativi, riusciamo a cogliere che, la valutazione delle strutture è di pertinenza della Regione, in quanto supervisore generale dell'andamento del processo.

Alla luce di quanto scritto in precedenza, è necessario fare un cenno al Sistema di qualità dei servizi educativi, utilizzato all'interno dei servizi per la prima infanzia, esso è stato reso possibile attraverso la Deliberazione della Giunta Regionale del 20 marzo del 2015 n° 337: *“Sistema di Qualità dei nidi d'infanzia in Regione Liguria: orientamenti per la qualità dei nidi d'infanzia e strumento di valutazione della qualità dei servizi educativi ai sensi D.C.R. 18/2013 piano sociale integrato regionale - azione tematica 8G.”*, questo documento all'allegato A fa riferimento a: orientamento per la qualità, strumento per la valutazione/autovalutazione della qualità. Il sistema qualità rappresenta un valido supporto per coloro che operano e gestiscono i servizi educativi per la prima infanzia. Lo strumento per la valutazione illustrato nell'allegato A, si presenta con una struttura molto ordinata e di facile comprensione, esso è suddiviso in dieci dimensioni della qualità che a loro volta si suddividono in altre aree a cui porre attenzione, la stessa struttura dello strumento fa riferimento al fatto che la qualità del servizio non dipenda unicamente da fattori singoli, ma piuttosto sia composta da più fattori in sinergia e armonia tra di loro.

All'interno della ricerca abbiamo rilevato uno squilibrio tra i dati rilevati nelle comunità educative e quelli rilevati nei servizi educativi per la prima infanzia; solo il 39,7% dei coordinatori delle C.E.A. ha risposto alle domande relative alla valutazione, contro il 60,27% dei coordinatori dei nidi d'infanzia.

Dai dati e dalle interviste emerge chiaramente una confusione generale inerente alla dimensione della valutazione, confusione accentuata maggiormente tra i coordinatori delle comunità educative.

Tali dati, anche se non in linea con le nostre ipotesi iniziali, possono essere giustificati dal fatto che per i servizi educativi per la prima infanzia vi è una maggiore armonia tra le indicazioni nazionali, legislative o regolamentari, e le indicazioni regionali che si traducono in una minor complessità a livello valutativo. Ciò può essere spiegato dal fatto che, al momento, vi è una maggiore attenzione a livello nazionale, sul tema della prima infanzia; infatti, anche a livello documentario vi è una maggior disponibilità di articoli e riferimenti bibliografici, e non solo, sull'argomento.

Per C.E.A., C.E.T., C.T., C.A. e C.D. non è così; il quadro d'incertezza normativo e situazionale, in cui si muovono le comunità educative porta inesorabilmente ad una situazione caotica dove le comunità provano a fronteggiare i bisogni dell'utenza e al tempo stesso a soddisfare i requisiti richiesti dalle istituzioni che molto spesso non coincidono con i bisogni della struttura. I coordinatori, pertanto, si trovano a lavorare in un quadro assai frammentato e disomogeneo, entro cui diviene veramente complesso fare riferimento ad una "cultura della valutazione".

Oltre ai dati generali relativi alla valutazione, dalla ricerca emerge un'ulteriore distinzione:

- I servizi per la prima infanzia si concentrano maggiormente sulla qualità del servizio, categoria che viene poco considerata all'interno delle comunità. Una possibile spiegazione, anche in riferimento a quanto scritto in precedenza, è che il sistema qualità rappresenta un obbligo istituzionale per la fascia educativa 0-3 anni. Inoltre, tra gli strumenti valutativi più utilizzati dai coordinatori pedagogici dei nidi, emergono quelli di tipo quantitativo come: le schede di valutazione degli operatori e

i questionari della valutazione; strumenti probabilmente offerti a livello regionale. In merito ai dati emersi dalla ricerca e alle relative considerazioni, possiamo dedurre che all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia la valutazione è maggiormente orientata ad esaminare la struttura e gli operatori presenti al suo interno, andando a valutare gli standard di qualità, organizzativi e strutturali della struttura e del personale educativo.

- Nelle comunità educative si configura un'idea di qualità differente, il sistema di qualità delle comunità viene definito a partire da un modello che viene reso disponibile dagli enti competenti. I dati a nostra disposizione sono poco rilevanti, a causa della poca concentrazione, ma anche con i pochi dati a disposizione emerge con decisione che il primo destinatario della valutazione è il minore, in particolar modo le comunità tendono a concentrarsi sull'analisi degli obiettivi individualizzati e sul loro raggiungimento. Il rapporto tra valutazione ed obiettivi emerge decisamente nella valutazione, attuata dalle comunità educative, attraverso il P.E.I. inteso come strumento fondamentale della stessa struttura. Il P.E.I. viene firmato anche dal coordinatore pedagogico, pertanto, non stupisce che esso sia preso maggiormente in considerazione. All'interno delle comunità educative per minorenni, non emerge una valutazione della qualità relativa al lavoro, ciò potrebbe essere spiegato, dalla condizione di emergenza in cui vivono le comunità, tale condizione è profondamente invalidante per la comunità stessa, per il lavoro e per gli operatori che ogni giorno si trovano a fronteggiare problemi di ogni sorta. Inoltre, all'interno delle comunità non si parla mai di progetto pedagogico, ma solo di P.E.I.; questo rappresenta un problema di grande rilevanza all'interno delle strutture, così facendo si corre il rischio di perdere o distaccarsi dall'idea generale. Per evitare ciò è necessario che il coordinatore e l'équipe pedagogica si percepisca in un progetto più

ampio che vada oltre alla progressione personale del singolo e che prenda in considerazione un approccio olistico, in modo tale da poter esplicitare al meglio l'intenzionalità pedagogica delle figure professionali presenti all'interno dei servizi educativi.

Dalle interviste e dai dati dalla ricerca in merito alla valutazione emerge un quadro generale enormemente frammentato, all'interno del quale è difficile trovare un ordine preciso ed un'armonia metodologica di fondo che si discosti dalle linee guida generali adottate da tutti i servizi regionali. Nella prassi, e nella quotidianità, ogni servizio educativo fa quello che può senza avere in mente uno schema fisso da poter seguire e calare, con le dovute precauzioni, all'interno del proprio servizio.

4.6 L'autovalutazione.

L'autovalutazione se resa efficace può promuovere: *“pratica di empowerment professionale degli operatori [...]; l'autovalutazione e la valutazione esterna possono, infatti, essere viste come momenti di analisi della pratica lavorativa in prospettiva di miglioramento di strategie operative e di risultati. L'atto valutativo, in tale ipotesi, recupera una valenza positiva, grazie sia alla partecipazione degli operatori che alla condivisione di finalità formative e autoformative”* (Gatti, 2009, p. 122). L'autovalutazione rientra nelle valutazioni formative, essa permette di analizzare il proprio lavoro, in tale senso, risulta uno strumento valido per le valutazioni in itinere.

L'approccio autovalutativo si configura come qualitativo (Panadero & Alonso, 2013, p. 556), infatti tale atto non mira ad attribuire un punteggio di tipo quantitativo all'operato dell'evaluando, ma cerca di indurre una riflessione che possa far comprendere i propri errori, al fine di migliorare le proprie prestazioni e decidere autonomamente come modificare la propria attività.

Questo strumento è quindi caratterizzato da una presa di coscienza da parte del singolo che permette di migliorare ed attivare strategie metacognitive, che a loro volta aumentano la consapevolezza dell'operatore in merito al suo sviluppo professionale.

Grazie all'autovalutazione il coordinatore può divenire protagonista attento e vigile all'interno del suo sviluppo lavorativo e personale mettendo in evidenza punti di forza e punti di debolezza propri e della struttura. Inoltre, un approccio autovalutativo permette una riflessione critica e continua nell'ottica dell'apprendere all'imparare. L'autovalutazione insieme alla valutazione appaiono come strumenti che promuovono una sorta di sistema riflessivo che opera in una direzione propositiva e generativa, tale argomento è emerso principalmente in merito ai servizi per la prima infanzia, dove è

maggiormente probabile poter promuovere e proporre una tipologia di sistema riflessivo che miri all'empowerment del singolo e della struttura.

L'autovalutazione emerge in maniera residuale nella nostra ricerca, ma, nonostante ciò, abbiamo deciso di trattare ugualmente l'argomento e di posizionarlo in un paragrafo a parte per far cogliere ai lettori l'importanza di questo strumento. Questo approccio risulta molto rilevante, in un'ottica di apprendimento e miglioramento costante a cui è chiamato il coordinatore pedagogico, il quale dovrebbe essere pronto a mettersi in discussione, ogni volta che le situazioni lo richiedono, e in perenne posizione di ascolto.

Dai pochi dati a disposizione, l'autovalutazione viene citata come: competenza; tema di discussione durante le riunioni d'équipe, in riferimento alla qualità del servizio; e come strumento valutativo per il personale e per gli spazi della struttura. Come riportato nell'estratto seguente:

“[...] una autovalutazione di quella che può essere gli spazi, l'andamento dell'anno.... ci scegliamo un argomento e lo valutiamo in base a quelle che sono le caratteristiche delle attività della struttura quindi le criticità, le cose da sviluppare, le cose da tenere [...]”

(Intervista numero 15: Marengo, nido d'infanzia.)

Da questo estratto possiamo intendere l'autovalutazione come un atto trasversalmente relazionale. L'autovalutazione della qualità del servizio e degli spazi viene affrontata attraverso le riunioni d'équipe, dove il tema scelto, verrà discusso. In questo modo i colleghi possono progettare, realizzare e valutare il loro stesso operato, attraverso un approccio dialogico. Assumendo ciò non è difficile giungere alla

conclusione che parallelamente all'autovalutazione del servizio, il singolo attua un processo autovalutativo su sé stesso.

Inoltre, in merito anche alla scarsità dei dati rilevati, ritengo che all'interno dei servizi educativi, soprattutto in riferimento alle comunità educative per minorenni, non esista, per adesso, una cultura dell'autovalutazione ben radicata.

L'autovalutazione all'interno dei servizi educativi non emerge come categoria rilevante per il coordinatore pedagogico. C'è da chiedersi a questo punto se sia necessario avviare dei corsi di formazione per il personale, o universitari che mirino a valorizzare ed incrementare tale aspetto dell'agire formativo. Come abbiamo visto nei capitoli precedenti sono molte le aree e i temi che presentano delle lacune, e i relativi corsi di formazione per poterle colmare. Ponendo la questione su un piano di priorità, forse, il tema dell'autovalutazione è quello che per il momento potrebbe essere tralasciato, soprattutto in riferimento alle comunità educative.

Conclusioni.

Per provare a trarre delle conclusioni di questo capitolo monografico mi sembra opportuno chiedersi: *“Che cosa differenzia l'équipe educativa dalle altre équipe esistenti?”*

La specificità risiede in quello che Premoli definisce come: *“lavoro comune”*, in particolare: *“significa assumere una precisa direzione di senso sottolineando il carattere costruttivo, dinamico, collaborativo come componenti portanti di un fare educativo intelligente e appassionato.”* (Premoli, 2016, p. 38). Questa citazione, a mio avviso, non restituisce unicamente la specificità dell'équipe educativa, ma in parte anche del coordinatore pedagogico. Esso si pone come garante e mira a tutelare e sostenere quello che viene definito come lavoro comune. Per fare ciò però, anche il coordinatore pedagogico deve entrare in relazione con i servizi, con le équipe e con l'utenza. Allo stesso tempo, a causa della posizione professionale in cui si trova, deve mantenere una sorta di asimmetria relazionale, non solo con l'utenza, ma anche con le altre figure professionali in gioco.

All'interno di questo quadro che appare molto complesso, anche la relazione si configura come tale; flessibilità e problem solving (e non solo) sono quindi alla base dell'agire in relazione del coordinatore pedagogico.

Il prodotto del *“lavoro comune”*, alla luce di quanto scritto in precedenza, può essere identificato attraverso il progetto, inteso come il processo complessivo di ideazione, realizzazione e verifica; in questo contesto, si potrebbe intendere il progetto, come un sogno con delle scadenze, realizzabile attraverso il lavoro comune di tutte le figure professionali coinvolte, che operano al fine di sostenere e realizzare questo sogno. In questo senso il coordinatore pedagogico può essere inteso come la figura cardine,

all'interno di questo processo di interazione, il quale ha il compito di restituire la visione d'insieme di questo grande sogno portato avanti dall'équipe e dalla rete.

A questo punto, per rispondere in maniera esaustiva al quesito di partenza mi pare opportuno decostruire l'affermazione posta da Premoli, andando ad analizzare le sue componenti, e la loro rispettiva declinazione in merito all'équipe, al coordinatore pedagogico e alla relazione che intercorre tra questi soggetti.

“Precisa direzione di senso” come già detto numerose volte all'interno della tesi, dietro all'agire dell'équipe e del coordinatore pedagogico deve essere sempre presente un'intenzionalità educativa. Essa distingue l'équipe educativa dalle altre équipe esistenti. Questa forma di intenzionalità distingue inoltre le diverse professionalità che interagiscono con il soggetto in formazione con un'intenzionalità educativa da quelle che si relazionano con il soggetto, ma senza una precisa volontà di educare. L'intenzionalità educativa conferisce quindi quella che Premoli definisce una *“precisa direzione di senso”*, la sua applicazione pratica, è resa possibile attraverso il piano metodologico e si esplica nella progettazione educativa. Il coordinatore pedagogico gioca un ruolo importante nel conferire una *“precisa direzione di senso”*: esso coadiuvato dalle altre figure professionali, si pone come garante del suddetto andamento, non solo in relazione alla struttura, ma anche, e soprattutto, in merito al singolo progetto. In questo contesto la sua funzione di leadership, risulta essere molto importante, in quanto, dovrebbe riuscire ad armonizzare e mediare, su livelli diversi i punti di vista differenti, e alle volte anche divergenti, di tutte le figure professionali in gioco. Sempre in vista di quel *“sogno”* condiviso.

L'équipe educativa, e di conseguenza anche il coordinatore pedagogico, possiedono quello che Premoli definisce un: *“Carattere costruttivo, dinamico, collaborativo”*. Sicuramente altre équipe non educative condividono queste

caratteristiche, ma la specificità del lavoro educativo è riscontrabile nel futuro. In questo caso, il futuro non viene inteso come futuro immediato volto alla sola realizzazione di un'opera, in questo caso di un progetto; l'agire educativo dell'équipe e del coordinatore pedagogico si configura come un processo in continua evoluzione, inoltre, una volta raggiunti gli obiettivi predisposti, se si è svolto un buon lavoro, l'azione educativa non si esaurisce, essa si trasforma, divenendo parte integrante del soggetto preso in considerazione, una sorta di apprendimento latente che non mira a colmare le carenze immediate, ma che ponga il soggetto nelle condizione di far fronte ai propri bisogni anche in un futuro più lontano e non immediato.

Premoli, parla anche di : *“Fare educativo intelligente e appassionato”*, sebbene la passione non sia l'elemento imprescindibile all'interno del lavoro educativo, esso rimane certamente un elemento abbastanza importante. Ritengo che la passione all'interno di un ambito professionale sia effimera; la realizzazione di quel *“sogno”* non è possibile solo attraverso questa attitudine, grazie alla passione non si redigono progetti, né si stringono relazioni di fiducia e di collaborazione con le persone in carico, con l'équipe e con i servizi della rete. La buona volontà e la passione, sono sicuramente ottimi punti di partenza, ma è anche necessaria una formazione continua e permanente, e la capacità, non innata, di costruire legami, in primo luogo con la persona presa in carico, ed in secondo luogo con le altre professionalità. Con queste affermazioni non si vuole intendere che il lavoro educativo debba essere asettico ed esente dal provare emozioni, essendo un lavoro intriso di relazioni, sarebbe impossibile ritenere ciò; ma è necessario avanzare una riflessione in merito all'importanza della formazione, delle metodologie e delle tecniche impiegate nell'agire educativo. In questo senso, le conoscenze, e le competenze, sono uno strumento obbligatorio, senza di esse la passione non basta.

In queste pagine abbiamo parlato dell'équipe e del coordinatore pedagogico, tralasciando volutamente l'elemento più importante all'interno di questo lavoro, la persona presa in carico. Il "sogno" di cui abbiamo parlato in precedenza, non è quello dell'équipe, dei coordinatori pedagogici, e dei servizi della rete; quel "sogno" è prima di tutto quello della persona presa in carico. In questo senso le figure professionali coinvolte aiuteranno la persona a realizzare il suo progetto e a realizzarsi, imparando a sognare con lui/lei, e sognando per lui/lei, qualora fosse impossibilitato/a a farlo. Ovviamente la metafora del "sogno" risulta essere abbastanza discordante, prendendo ad esempio i servizi educativi per la prima infanzia, è logico che il minore non sia in grado di potersi proiettare nel futuro; nell'ambito delle comunità educative, per via soprattutto dell'età, si potrebbe affrontare la questione su un piano differente. Il minore in questo caso dovrà essere coinvolto ed ascoltato, in modo tale che possa fare suo quel "sogno".

Il primo passo che dovranno compiere, le équipe, i servizi della rete e i coordinatori pedagogici, per iniziare a "sognare" è quello di cogliere i bisogni, che spesso sono anche impliciti, della persona presa in carico, da essi si svilupperanno poi gli obiettivi, che dovranno essere raggiunti attraverso l'azione educativa dei diversi soggetti coinvolti.

Bibliografia

- Battistelli, A., Majer, V., & Odoardi, C. (1994). *Sapere, Fare, Essere. Formazione come percorso di cambiamento nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertani, B., & Manetti, M. (2007). *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bochicchio, F. (2017). *Formazione degli adulti e competenze degli educatori*. Tricase: Libellula.
- Bonaiuti, G., & Dipace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2009). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Camaioni, L., & Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Camaioni, L., & Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Il Mulino.
- Capperucci, D., & Franceschini, G. (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. . Milano: Edizioni Angelo Guerini.
- Carino, E., & Porcarelli, A. (2015). Alla ricerca di una logica pedagogica nelle reti dei servizi alla persona. *Pensa MultiMedia*, 57-69.
- Catarsi, E. (2008). Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia. *Rassegna bibliografica. Rassegna Bibliografica. Infanzia e adolescenza.*, 3-46.

- Catarsi, E. (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Ciampa, A., Ciccotti, E., Salvi, A., Breschi, S., & Moretti, E. (2004, Dicembre). *I bambini e gli adolescenti negli istituti per minori*, 38. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- D'Angella, F., & Orsenigo, A. (1999). *La progettazione sociale*. Torino: EGA- Edizioni Gruppo Abele.
- Filomia, M. (2021). Dalla legge n. 1044/71 al sistema integrato “zerosei”: evoluzione storico-legislativa e riflessioni pedagogiche. *Open Journal of IUL University*, 159-174.
- Folgheraiter, F. (1998). *Teoria e metodologia del servizio sociale: la prospettiva di rete*. Milano: FrancoAngeli .
- Franceschini, G. (2020). *Didattica generale: ambiti di intervento e struttura epistemologica*. Studi sulla Formazione, 265-279.
- Gariboldi, A., Maffeo, R., & Pelloni, A. (2013). *Sostenere, connettere, promuovere. Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*. Bologna: Edizioni Junior.
- Gatti, R. (2009). *L'educatore sociale. Tra progetto e valutazione*. Roma: Carocci.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2012). *Essere leader*. Milano: BUR: Rizzoli.
- Malaguzzi, L. (1995). *La storia, le idee, la cultura*. In L. G. C. Edwards, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (p. 43-112). . Bologna: Edizioni Junior.

- Massara, M. G. (2021). Il pedagista come coordinaotre pedagogico in un centro socio-educativo. *Il pedagista come coordinaotre pedagogico in un centro socio-educativo* (p. 12). Milano: Università degli studi di Milano - Bicocca.
- Nigris, E., Teruggi, L. A., & Zuccoli, F. (2016). *Didattica generale*. Milano: Pearson.
- Noddings, N. (2002). *Starting at Home: Caring and social policy*. Berkley: University of California Press.
- Panadero, E., & Alonso, T. J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 551-576.
- Parmigiani, D. (2018). *L'aula scolastica 2*. Milano: Franco Angeli.
- Premoli, S. (2016). *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*. Milano: Franco Angeli.
- Regione Liguria. (2013). *Il sistema qualità dei nidi d'infanzia in Regione Liguria*. Genova: Istituto degli innocenti.
- Rosa, A., & Filomia, M. (2022, Giugno 15). Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato "zerosei": una figura in evoluzione. (A. G. Paletta, A cura di) *Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale.*, 3(5), 373-389.
- Saglietti, M. (2008, Gennaio 1). Le comunità per minori. *Età Evolutiva*, 89, 118-128.

- Saitta, L. R. (2000). *I nodi dei nidi. Ruolo e funzioni del coordinamento pedagogico in un'ottica di gestione del cambiamento*. Modena: Comune di Modena, Settore Istruzione .
- Salerni, A., & Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione. Tra teoria e pratica*. Bologna: Edizioni Junior.
- Sanicola, L. (2009). *Dinamiche di rete e lavoro sociale. Un metodo relazionale*. . Napoli: Liguori.
- Sanicola, L. (2013). Il lavoro di rete: concetti, modelli, metodologia e strumenti. In C. M. Giorgio Cerati, *Il case manager nei Dipartimenti di Salute Mentale della Regione Lombardia* (p. 43-76). Milano: McGraw-Hill Education.
- Savio, D. (2017). L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1*, 133-150.
- Silva, C. (2015, Dicembre 16). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, , p. 205-212.
- Silvani, S. H. (2007, giugno 6). Genesi, evoluzione e funzioni del coordinatore pedagogico nei servizi educativi per la prima infanzia. *Infanzia*, p. 259-268.
- Toni, P. (2014). *Coordinamento pedagogico professione multitasking, 30 modelli per gestire*. Bologna: Edizione Junior.
- Traverso, A. (2018). *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista ad un modello trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.

Normativa di riferimento.

Legge del 6 dicembre 1971, n. 1044: *“Piano quinquennale per l’istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato.”*.

Legge 4 maggio 1983, n. 184: *“Disciplina dell’adozione e dell’affidamento dei minori.”*.

Legge del 5 febbraio 1993, n. 104: *“Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.”*.

Legge Regionale 5 dicembre 1994, n.64: *“Disciplina degli Asili Nido e dei servizi integrativi.”*.

Legge 28 agosto 1997, n. 285: *“Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza.”*.

Legge 8 novembre 2000, n. 328: *“Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.”*.

Decreto Ministeriale 21 maggio 2001, n. 308: *“Requisiti minimi strutturali e organizzativi per l’autorizzazione all’esercizio dei servizi e delle strutture a ciclo residenziale e semiresidenziale.”*.

Legge di revisione Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3: *“Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione.”*.

Deliberazione del Consiglio Regionale (Liguria) del 04 dicembre 2001, n. 65: *“Piano Triennale dei Servizi Sociali 2002-2004 e indirizzi ai comuni per la redazione dei piani di zona. Modifiche ed integrazioni alla deliberazione del Consiglio regionale 6 luglio 1999 n. 44 recante il Piano Triennale dei Servizi Sociali 1999/2001.”*.

Legge 28 marzo 2003, n. 53: *“Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.”*

Deliberazione della Giunta Regionale (Liguria) del 01 agosto 2003, n. 930: *“Indirizzi regionali per una politica a favore dell'infanzia e delle famiglie.”*

Deliberazione della Giunta Regionale (Liguria) 29 luglio 2004, n. 821: *“Modifiche e integrazione alla Delib.G.R. 30 ottobre 2001, n. 1291 e alla Delib.G.R. 1 agosto 2003, n.930 in merito a standard strutturali degli asili nido e servizi integrativi per la prima infanzia.”*

Regolamento Regionale (Liguria) 2 dicembre 2005, n. 2: *“Tipologie e requisiti delle strutture residenziali, semiresidenziali e reti familiari per minori e specificazione per i presidi di ospitalità collettiva.”*

Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n.89: *“Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.”*

Legge Regionale (Liguria) 9 aprile 2009, n. 6: *“Promozione delle politiche per i minori e i giovani.”*

Deliberazione della Giunta Regionale (Liguria) 12 maggio 2009, n. 588: *“Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socioeducativi per la prima infanzia.”*

Decreto legislativo 28 dicembre 2013, n. 154: *“Revisione delle disposizioni vigenti in materia di filiazione.”*

Deliberazione della Giunta Regionale (Liguria) 6 marzo 2015, n. 222: *“Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socioeducativi per la prima infanzia, in attuazione dell'articolo 30, comma 1, lettera D) della legge regionale 6/09.”*.

Deliberazione della Giunta Regionale (Liguria) 20 marzo del 2015, n. 337: *“Sistema di Qualità dei nidi d'infanzia in Regione Liguria: orientamenti per la qualità dei nidi d'infanzia e strumento di valutazione della qualità dei servizi educativi ai sensi D.C.R. 18/2013 piano sociale integrato regionale - azione tematica 8G.”*.

Deliberazione della Giunta Regionale (Liguria) 27 marzo 2015, n. 535: *“Sistema socioeducativo di promozione, prevenzione e tutela per bambini e adolescenti.”*.

Legge 13 luglio 2015, n.107: *“Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.”*.

Deliberazione della Giunta Regionale (Liguria) 3 giugno 2016, n. 505: *“Estensione sistema di accreditamento regionale ai sensi della l.r. 6/09 e D.G.R. 222/15 ai servizi socio-educativi integrativi per la prima infanzia denominati centri bambine-bambini.”*.

Deliberazione della Giunta Regionale (Liguria) 30 dicembre 2016, n. 1284: *“Estensione sistema di accreditamento regionale ai sensi della l.r. 6/09 e D.G.R. 222/15 ai servizi socio-educativi integrativi per la prima infanzia denominati centro bambino-genitori e servizi domiciliari.”*.

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65: *“Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.”*.

Legge Regionale (Liguria) 11 maggio 2017, n. 9: *“Norme in materia di autorizzazione e accreditamento delle strutture sanitarie, sociosanitarie e sociali pubbliche e private.”*.

Legge 25 dicembre 2017, n. 205: *“Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.”*

Deliberazione della Giunta Regionale (Liguria) 16 novembre 2018, n. 944: *“Approvazione dei documenti in materia di autorizzazione al funzionamento delle strutture sanitarie, sociosanitarie e sociali: requisite e procedure per l’autorizzazione.”*

Legge 30 dicembre 2018, n. 145: *“Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.”*

Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334: *“Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei.”*

Atto Regione Liguria 2023, n. 675: *“Approvazione delle modalità di istituzione dei coordinamenti pedagogici territoriali e di costituzione dei Poli per l’infanzia di cui al d.lgs. 65/2017.”*

Disegno di legge 09 aprile 2024, n. 788: *“Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.”*

Legge 15 aprile 2024, n. 55: *“Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.”*

Sitografia

Sviluppo coordinamento pedagogico in Liguria:

https://www.minoritoscana.it/sites/default/files/Il_ruolo_del_coordinamento_pedagogico_o_ligure.pdf

Il ruolo del coordinatore in Italia

<https://www.minori.gov.it/>