

Il coordinamento pedagogico situazionale

Ennio Ripamonti

Saggio pubblicato in

Premoli S. (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*,
Franco Angeli, Milano, 2008

Il coordinamento pedagogico come ruolo specifico o modalità funzionale

Quando ci si appresta, come nel nostro caso, ad addentrarsi nella disamina di un'attività professionale specifica è importante partire da una sua collocazione contestuale.

Ci pare infatti che si possa parlare di coordinamento pedagogico facendo riferimento ad almeno due declinazioni di significato differenti: come un *ruolo* specifico o come la *modalità di esercizio* di una funzione.

Nel primo caso ci si riferisce ad operatori che agiscono all'interno di organizzazioni squisitamente educative con un ruolo e un profilo professionale espressamente denominato *coordinatore pedagogico*. Un esempio evidente a questo riguardo è il ruolo di coordinatore pedagogico di una Scuola per l'infanzia.

Nel secondo caso possiamo invece riferimento a operatori che sono chiamati a esercitare funzioni di coordinamento di servizi e progetti ed esercitano questa funzione adottando una cultura prevalentemente pedagogica. Un esempio a questo riguardo può essere la funzione di coordinamento di un "progetto giovani" attivato da un Comune.

Per quanto ci siano molti elementi di sovrapposizione fra le due declinazioni ci pare importante tenerle distinte per meglio chiarirne i contorni.

Se nel primo caso, infatti, la funzione di coordinamento coincide con un profilo professionale di formazione pedagogica (pedagogista), un servizio/progetto dalla mission educativa esplicita e riconosciuta e una discreta omogeneità di competenze (equipe di educatori); nel secondo caso la funzione di coordinamento può essere esercitata da professionisti di formazione differente (psicologo, pedagogista, sociologo e/o laureati in altre discipline umanistiche), in servizi /progetti con mission composite (educative, preventive, sanitarie, psico-sociali) e una accentuata eterogeneità di competenze in campo.

Rispetto al ruolo del coordinatore pedagogico come ruolo specifico si sono sviluppati negli ultimi anni diverse esperienze che hanno cercato di delinearne i contorni e le caratteristiche.

Un esempio è rappresentato dalla riflessione prodotta dal "Coordinamento pedagogico provinciale di Reggio Emilia" (CPPRE, 2001) che individua tra aree di funzione riferibili alla gestione delle *risorse umane* (organizzazione del lavoro, attribuzione di funzioni, orari, sostituzioni, etc.), alla gestione dell'*utenza* (rapporti con le famiglie, iscrizioni, etc.) e alla gestione *amministrativa* (acquisti, appalti, forniture, etc.).

Sul piano più squisitamente contenutistico si mettono a fuoco una serie compiti di ruolo già consolidati e alcune aree di competenza da sviluppare per il futuro

Per quanto attiene i compiti di ruolo storicamente consolidati i coordinatori pedagogici sono impegnati in:

- Costruzione di progetti educativo-culturali complessivi per le politiche dell'infanzia di un determinato contesto territoriale.
- Promozione culturale di tematiche relative all'educazione dell'infanzia nel suo insieme (anche coinvolgendo il mondo adulto).

- Progettazione specifica di varie tipologie di servizi per l'infanzia.
- Raccordo e messa in rete di tutti gli interventi educativi presenti sul territorio (progetti di continuità, attività di raccordo fra pubblico e privato, iniziative extrascolastiche).
- Riorganizzazione dei servizi scolastici (Riforma dei cicli, autonomia, razionalizzazione).

Queste aree di competenza di ruolo consolidate e in larga parte riconosciute sono oggi sollecitate da una serie di tematiche emergenti che interrogano le funzioni del coordinatore pedagogico in maniera significativa e che il CPPRE individua in:

- *Spazi urbani.* Vi è una domanda crescente di coordinamento di interventi tesi a favorire la creazione e la fruizione di spazi liberi accessibili da bambini ed adolescenti (campi giochi, cortili, aree attrezzate, etc.). L'aumentata attenzione alle tematiche della *vivibilità urbana* ha contribuito a far nascere una "generazione di interventi" che intrecciano la dimensione infrastrutturale (urbanistica, architettonica, dei trasporti) con la dimensione antropologico-sociale (appartenenza, accessibilità, socialità).
- *Genitorialità.* Si tratta di un coordinamento di iniziative tese a sviluppare la cultura della genitorialità e l'idea di "società educante", capace cioè di superare le derive privatiste e individualiste che hanno relegato la tematica dell'educazione in spazi sempre più specialistici e separati. Si richiama in questo caso un ruolo più "pubblico" e meno circoscritto agli ambienti professionali, più capace di entrare in contatto con la cultura diffusa e con gli ambienti informali in cui si costruisce una certa idea di genitore e di educazione.
- *Disagio e prevenzione.* Si pongono in maniera sempre più evidente richieste di un coordinamento di azioni capace di entrare in contatto e gestire le situazioni di disagio adolescenziale con un approccio e in una prospettiva fortemente educativa, in grado cioè di valorizzare le vicende della crescita in maniera alternativa ad approcci caratterizzati da una forte tecnologizzazione del disagio¹.
- *Integrazione culturale.* La realtà di fatto di una società dai caratteri multiculturali pone la questione del coordinamento di iniziative che si caratterizzano per una prospettiva di educazione interculturale, come capacità di vedere, riconoscere e gestire le differenze nelle relazioni interpersonali e nel contesto della comunità locale.

Questa disamina evidenzia quanto il terreno d'azione del coordinamento pedagogico (sia nel senso di un ruolo specifico che di una modalità di esercizio) si sia progressivamente allargato e approfondito, producendo un più elevato numero di situazioni operative (Moretti, 2006), per la sua interpretazione, fra le quali possiamo riconoscere le seguenti configurazioni:

- coordinare figure professionali dello *stesso livello* funzionale e con lo *stesso profilo* (ad esempio un'equipe composta da educatori coordinata da un educatore, o uno staff di assistenti sociali coordinata da un assistente sociale)

¹ "Il pedagogista su questo punto deve far valere la soggettività come scelta di fondo; gli esseri umani non sono macchine che una volta rotte possano essere velocemente riparate, farmacologicamente ricostruite, ma soggetti nella cui evoluzione e nel cui esistere è iscritta la necessità della sofferenza mentale, della separazione dalle figure di riferimento, della graduale costruzione della propria immagine del mondo, come dati esistenziali" (CPPRE, 2001, pag.25)

- coordinare figure professionali dello *stesso livello* funzionale ma di *diverso profilo* (ad esempio un'equipe di progetto in cui sono presenti educatori, assistenti sociali, animatori sociali)
- coordinare figure professionali di un livello funzionale *inferiore* ma appartenenti alla *stessa professione* (ad esempio un gruppo di operatori socio assistenziali)
- coordinare figure professionali di un livello funzionale *inferiore* ma appartenenti a *diverse professioni* (ad esempio un gruppo di infermieri, operatori socio assistenziali e ausiliari)
- coordinare *servizi esterni* della stessa tipologia del proprio o anche con tipologie di servizi diversi e con *professioni diverse*
- coordinate *servizi esterni* con operatori della *stessa professione*

E' del tutto evidente come questa casistica presenti fattori di vantaggio e svantaggio equamente distribuiti. Se, ad esempio, l'omogeneità professionale potrebbe avvantaggiare la comunicazione reciproca e la progettazione congiunta (in forza di una comune cultura di riferimento e di un linguaggio condiviso) di contro la multidisciplinarietà aumenta il potenziale di efficacia di un gruppo di lavoro, sia sul versante dell'analisi dei problemi che nella messa in campo di azioni molteplici e dalla variegata natura.

Ma anche i fattori gerarchici giocano una parte determinante e

“(...) il grado di difficoltà è diverso se il ruolo è esercitato con personale subordinato, di pari livello professionale o con personale interno al proprio servizio. Non esercita un potere gerarchico ma quello che gli viene riconosciuto, oltre che dal suo ente o servizio, dalla sua autorevolezza, dalla capacità di assumere rapidamente decisioni, anche innovative, e dal rigore con le quali le persegue” (Moretti, 2001, pag.163)

L'autorevolezza pedagogica del coordinare: auspicio o possibilità?

Il complessivo processo di espansione dei ruoli e delle funzioni di coordinamento ci pare quindi configurare una situazione di potenziale affermazione o di potenziale crisi dello specifico pedagogico.

Se su un versante si deve fare riferimento ad un mondo prevalentemente *interno* ai campi tradizionali d'interesse della pedagogia quali la scuola e i servizi per la prima infanzia e l'età evolutiva, sull'altro versante si è invece prepotentemente sospinti a misurarsi con aree d'intervento (anche) *esterne* ma che hanno un *focus* educativo potenzialmente fertile per il contributo della cultura pedagogica, come ad esempio: prevenzione del disagio e promozione dell'agio giovanile, educazione alla salute, volontariato e cittadinanza attiva, educazione alla politica, promozione di competenze sociali e *life skill*, formazione continua, riabilitazione, formazione professionale, terza età, imprenditorialità giovanile, educazione alla legalità, sviluppo locale partecipato, rigenerazione urbana e altro ancora.

La nostra tesi può essere riassunta in questa espressione: la cultura pedagogica deve uscire dagli steccati tradizionali dei setting (più o meno) scolastici e candidarsi con forza e convinzione a coordinare servizi, programmi e progetti che, su temi diversi e in contesti differenziati, mettono in campo strategie a forte impronta educativa.

Ma quanto succede oggi questo? Ci pare molto poco. Molto spesso il coordinamento di programmi fa riferimento a paradigmi e modelli culturali che rimandano di più al sociologico, al sanitario, allo psicologico, all'assistenziale piuttosto che al pedagogico.

Questo dato non ci pare sia spiegabile solo con un problema di maggior potere di altre culture (e figure) professionali ma anche per un dato di scenario riferibile al ripiegamento della cultura pedagogica nella contemporaneità².

Non ci interessa rinforzare dinamiche corporative quanto affermare l'opportunità di attrezzare culturalmente e metodologicamente ruoli e funzioni che svolgono azioni di coordinamento pedagogico in una prospettiva interdisciplinare. In questo senso lo sguardo pedagogico non esclude o subordina le altre visioni ma le focalizza intorno al focus e alla mission educativa dentro cui si trovano ad operare.

Detto questo possiamo procedere ad approfondire alcuni aspetti metodologici e tecnici del coordinamento a carattere pedagogico nel contesto contemporaneo.

Per prima cosa è necessario inquadrare la particolare congiuntura storico-sociale in cui si trova oggi il sistema di welfare nel nostro Paese, perché è a partire da alcune di queste condizioni che è possibile tratteggiare il "paesaggio operativo" dentro cui il coordinamento pedagogico si iscrive.

Nel corso degli anni Novanta del secolo scorso vi sono stati significativi cambiamenti nell'assetto istituzionale italiano che interessano il comparto delle servizi educativi e delle politiche di *welfare* nel suo insieme.

Alcuni di questi cambiamenti hanno interessato in modo rilevante gli ambiti operativi in cui si esercitano i ruoli e le funzioni di coordinamento pedagogico. Fra i diversi elementi di questa trasformazione ci pare di poterne individuare almeno tre: il *problema dei costi*, l'*esternalizzazione dei servizi*, il *governo del sistema* pubblico-privato.

Per prima cosa, a seguito della crisi economica e della crescita del debito pubblico e degli anni '80, si è posta in maniera forte il problema dei costi del *welfare* e del ruolo dello Stato nel campo dei servizi alla persona. Si tratta di una questione di grande rilevanza e che risulta ancora aperta, non solo a livello del nostro Paese ma dell'intera Unione Europea.

L'approccio a questo tema vede contrapposte due diverse visioni della società e del ruolo del "pubblico".

Da una parte vi è una posizione che chiede un forte ridimensionamento dello stato sociale a favore di un maggior protagonismo degli individui e del mercato.

Dall'altra parte si sostiene di contro il valore dei diritti e della funzione di investimento delle spese destinate all'educazione e all'assistenza.

Ma qualsiasi sia la posizione a riguardo è un dato evidente come negli ultimi quindici anni si sia assistito ad una contrazione degli investimenti e ad una crescente domanda di efficienza e risparmio. Dal punto di vista del nostro ragionamento questo ha significato una maggiore pressione di aspetti gestionali nei confronti del coordinamento pedagogico. Se in alcuni casi questo dato si limita ad aspetti di gestione del personale (ore, ferie, recuperi, permessi, risultati) in altri si estende ad attività di *budgeting* di progetto (gestione cassa, monitoraggio spese, rendicontazione, etc.).

Un secondo evento che ha contribuito a riconfigurare la cornice operativa del coordinamento pedagogico fa riferimento alla cosiddetta esternalizzazione dei servizi. Uno dei modi in cui si è cercato di diminuire i costi è infatti consistiti nell'affidare i servizi a organizzazioni esterne alla pubblica amministrazione. Questa operazione ha consentito al pubblico di alleggerirsi dei

² Tesi affermata quasi vent'anni fa da Riccardo Massa in un testo intitolato provocatoriamente "*La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*" (Massa (a cura di), 1988) e in cui si esaminava quanto "(...) la squalifica intellettuale di questo campo consueto del sapere sembra giunta al suo apice, mentre i discorsi sulla formazione si vanno moltiplicando dappertutto in maniera sempre più ingenua e forsennata".

costi di gestione del personale ma ha contemporaneamente fatto emergere una serie di criticità relative alla qualità dei servizi.

Nello scenario attuale questo può voler dire esercitare una funzione di coordinamento pedagogico alle dirette dipendenze di un ente pubblico o su incarico di una impresa sociale convenzionata, con personale pubblico a tempo indeterminato o con equipe di operatori con contratti a progetto.

A ognuno di questi esempi (ma se ne possono aggiungere altri) corrisponde un'insieme di variabili (organizzative, logistiche, economiche, istituzionali) più o meno favorevoli per chi è chiamato/a a esercitare un ruolo così delicato.

Il maggior protagonismo del privato sociale (cooperative, consorzi, fondazioni, associazioni) nella gestione dei servizi pubblici ha sicuramente reso questo mondo molto più composito e variegato, con punte di eccellenza e innovazione ed esempi non tanto edificanti di approssimazione e bassa professionalità.

In questo quadro dal coordinamento pedagogico ci si deve giustamente aspettare un forte presidio degli aspetti qualitativi del servizio, in particolare nei suoi aspetti essenziali che riguardano il rapporto con l'utenza (bambini, adolescenti, giovani, genitori, adulti, etc.).

Un terzo elemento che impatta le aspettative di ruolo nell'esercizio di funzioni di coordinamento pedagogico è individuabile nella questione del "governo di sistema".

Se sempre di più gli enti pubblici svolgono compiti di programmazione, controllo e valutazione affidando la gestione degli interventi (servizi, progetti, programmi) ad attori del terzo settore tanto più emerge una esigenza di *governance* che garantisca la tenuta e l'efficacia del sistema stesso, contenendo rischi di frammentazione, particolarismo, competitività esacerbata, affarismo, delega acritica.

Se è difficile capire cosa possa significare oggi questa funzione di *governance* di certo si chiede al coordinamento pedagogico di assumere un ruolo significativo a questo proposito, almeno a livello locale.

Si tratta di un passaggio cruciale che smarca definitivamente questo ruolo da un suo assetto rassicurante e protetto di un ambiente stabile e conosciuto (ruoli chiari, attori poco numerosi, setting definiti) per chiedergli di avventurarsi in territori inediti e poco conosciuti, in cui si tratta di collaborare con attori molteplici in setting che non sono *solamente* la Scuola o il Centro socio-educativo ma che possono chiamare in causa l'azienda sanitaria locale, l'associazionismo, il volontariato, il mondo delle imprese, i gruppi di auto-aiuto, le forze dell'ordine.

Un'accresciuta esigenza di coordinamento, ma poche linee guida

Ma il proiettarsi del coordinamento pedagogico al di là dei territori più conosciuti significa attrezzarlo sul piano strategico e metodologico.

Sono diversi i progetti in cui si chiede a chi coordina non solo di gestire una equipe di lavoro ma di costruire processi operativi che coinvolgono persone appartenenti a diverse organizzazioni. Un esempio emblematico è rappresentato dall'esperienza progettuale che si è sviluppata a partire dalla L.285/97 "*Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*" nota anche come "Legge Turco".

Come si sa con questa legge si istituiva presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, il fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza finalizzato 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'adolescenza.

La legge prevedeva inoltre che gli enti locali (a livello di ambito territoriale) dessero vita ad accordi di programma con i provveditorati agli studi, le aziende sanitarie locali e i centri per la

giustizia minorile per varare piani territoriali di intervento della durata massima di tre anni. Per la definizione di questi piani di intervento gli enti locali dovevano inoltre coinvolgere in forma attiva le organizzazioni non lucrative di utilità sociale.

L'impianto progettuale era fortemente caratterizzato in senso educativo, dato che le finalità perseguite erano: sostegno alla genitorialità, misure alternative al ricovero dei minori in istituti, la sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia, la realizzazione di servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero, la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, il miglioramento della fruizione dell'ambiente urbano e naturale da parte dei minori, lo sviluppo del benessere e della qualità della vita dei minori, la valorizzazione, nel rispetto di ogni diversità, delle caratteristiche di genere, culturali ed etniche e altri ancora.

Dieci anni di esperienze realizzate a partire dalla Legge 285 mostrano con chiarezza la necessità di mettere in campo forme di coordinamento che sappiano costruire collaborazioni vaste e differenziate ma con una marcata impronta pedagogica, in grado cioè di non smarrire la *mission educativa* dell'insieme in una pletera di singoli obiettivi organizzativi di ogni realtà partecipante ai progetti.

E' quindi fondamentale che la funzione di coordinamento sappia muoversi con autorevolezza su questo terreno, con la necessaria consapevolezza che questa funzione di "governo di sistema" è tanto importante quanto difficile.

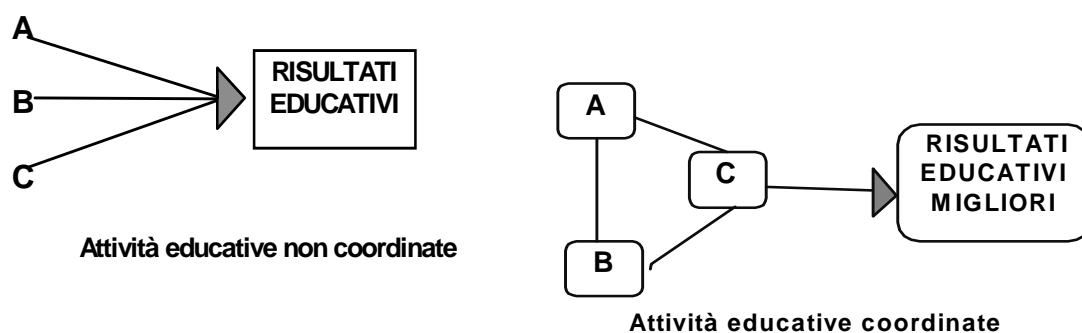
Non è un caso che negli ultimi anni è aumentata richiesta di operatori dotati delle competenze necessarie per svolgere questa funzione, anche perché sia gli amministratori pubblici che i dirigenti delle diverse organizzazioni hanno avuto modo costatare i vantaggi che un buon coordinamento può produrre per tutti.

Purtroppo nel nostro Paese sono ancora molto diffuse modalità di lavoro sociale ed educativo fortemente settorializzate e sono numerosi gli interlocutori poco abituati ad operare in modo coordinato. Ragion per cui, parafrasando un proverbio inglese, coordinare significa spesso fare "il cane pastore ad un gregge di gatti"; cioè un faticoso inseguimento di soggetti che tendono a muoversi in maniera totalmente autonoma.

Lo scopo finale del coordinamento è in questo caso quello di ottenere un impatto maggiore dell'attività delle organizzazioni coinvolte, attraverso la pianificazione e l'azione concertata di tutti. In sostanza, si suppone che se le diverse organizzazioni impegnate in attività educative coordinando i loro sforzi ottengono risultati migliori di quelli che otterrebbero operando isolatamente (vedi Fig.1).

Ed è esattamente su questo terreno che si colloca la funzione di "sistema" di un efficace coordinamento pedagogico

Fig.1. L'impatto del coordinamento sui risultati



Ma quali sono le forme in cui si può realizzare questo coordinamento? Come è possibile, ad esempio, trovare una modalità che consenta di coordinare gli sforzi di una Scuola secondaria superiore (statale), un Centro di formazione professionale (regionale) e un Centro di aggregazione giovanile (comunale) su un programma di riduzione della dispersione scolastica? I dirigenti di queste tre organizzazioni fanno riferimento a istituzioni diverse (Ministero della pubblica istruzione, Assessorato alla formazione regionale, Assessorato alle politiche sociali comunali) e gli operatori hanno formazioni e profili eterogenei (insegnanti, formatori, educatori). Chi e come può esercitare una funzione di coordinamento degli sforzi di ognuno? In che modo quest'azione di coordinamento si caratterizzerà in senso pedagogico?

L'esperienza mostra che il coordinamento fra diverse organizzazioni educative si realizza a partire da almeno tre condizioni principali:

- Coordinamento *volontario a carattere informale*
- Coordinamento *volontario, ma con un accordo formale*
- Coordinamento *obbligatorio (vincolante)*

Nel primo caso le tre organizzazioni attivano processi di confronto e di lavoro comune a partire da un'intenzionalità che nasce dal loro interno, senza la richiesta o la pressione di un livello superiore. L'iniziativa può partire a livello della dirigenza o degli operatori e funziona in maniera informale e spontanea.

Nel lavoro sociale ed educativo sono molti i casi in cui i processi di coordinamento si attivano in questo modo. Se è evidente l'importanza che assume la motivazione e la spontaneità è ugualmente evidente la fragilità e la estemporaneità di questa situazione operativa.

Nel secondo caso, sovente dopo una fase di "rodaggio" informale, le tre organizzazioni decidono di formalizzare la loro collaborazione attraverso un documento scritto che li impegna rispetto al progetto. Per quanto permane la volontarietà (e quindi un certo grado di aleatorietà) sono maggiori le garanzie di durata e di solidità.

Nel terzo caso il coordinamento viene attivato a partire da un vincolo posto da un livello superiore: può trattarsi del vincolo di un bando di progetto o di della norma di una legge a cui si è tenuti ad adeguarsi.

L'esempio precedente della Legge 285 è emblematico a questo riguardo, dato che poneva come vincolante la costruzione di reti formalizzate fra organizzazioni per poter partecipare. Coordinarsi in questi casi è un obbligo, e come ogni obbligo può generare comportamenti più o meno coerenti che vanno dall'adesione piena e convinta al formalismo di facciata .

Per quanto riguarda la struttura del coordinamento si possono distinguere tre modelli :

- Coordinamento *gerarchico*
- Coordinamento *negoziale*
- Coordinamento *informale*

Il coordinamento *gerarchico* ha luogo all'interno di una stessa organizzazione, una persona ne è incaricata, la richiesta è formalizzata e sono possibili sanzioni per chi non si coordina. Se ad esempio in un Ser.D (Servizio dipendenze) viene attivato un nuovo progetto di prevenzione delle dipendenze patologiche e si affida il coordinamento del *team* ad uno psicologo dirigente i colleghi degli altri servizi dell'Azienda sanitaria locale coinvolti (per esempio educatori, psicologi, assistenti sociali del Consultorio familiare o dello Sportello adolescenti) si possono trovare in una posizione di subalternità gerarchica (più o meno gradita ed accettata). Il coordinamento è stato cioè determinato dall'alto, con un provvedimento che segue la "catena

di comando” dell’organizzazione (in questo esempio dell’ASL) e le sue procedure (nomina, deliberazione, lettera d’incarico, direttiva, comunicazione circolare, etc.)

Nel caso del modello *negoziale* non è invece possibile fare affidamento sulla “catena di comando”, ma all’esigenza di coordinamento si risponde comunque in modo formale attraverso strutture condivise. Questo modello è necessario quando si devono coordinare soggetti appartenenti a ambiti diversi, es.: servizi pubblici, volontariato, privati.

Seguendo sul terreno precedente sono molti i progetti di prevenzione finanziati con il *Fondo nazionale per la lotta alla droga* che prevedono la collaborazione fattiva in gruppi di lavoro misti di operatori appartenenti sia al Ser.D (ASL) che alla Scuola, che a cooperative sociali specializzate. In questi casi non ci si può affidare ad un modello chiaramente “verticale” poiché ogni membro del team fa riferimento ad una sua gerarchia funzionale, che non ha posizioni di subalternità rispetto alle altre. Sono i casi in cui la funzione di coordinamento è, appunto, negoziata fra le parti e va esercitata con uguale approccio negoziabile.

Nelle forme di coordinamento *informale* basato sull’influenzamento reciproco le organizzazioni si riuniscono quando è necessario, si informano reciprocamente ma non ci sono accordi scritti e non esiste nessuna forma di obbligo formalizzata. Si tratta delle forme più “leggere”, impiegate laddove il tipo di progetto non richiede la messa in campo di una funzione più forte.

L’approccio situazionale al coordinamento

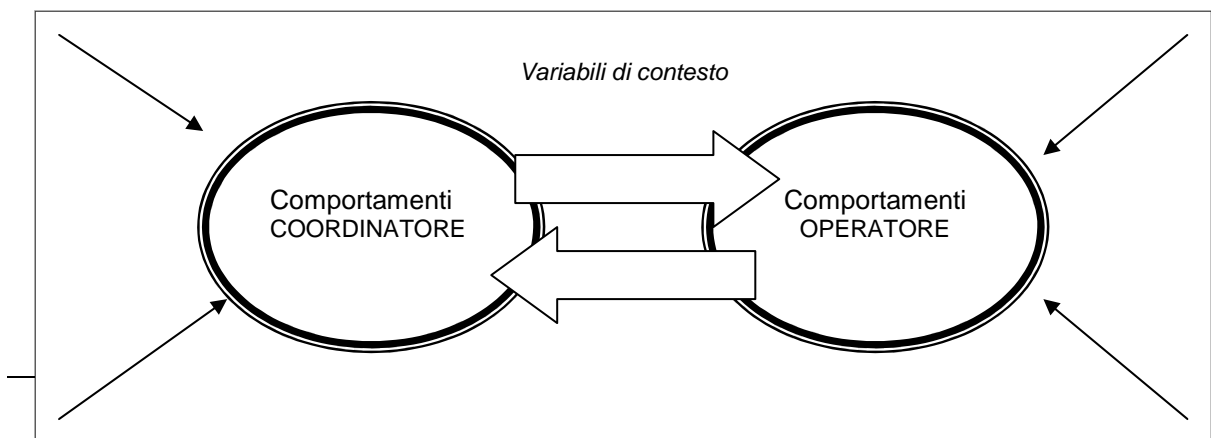
L’affermarsi di un’efficace coordinamento pedagogico deve quindi fare i conti con le mutevoli condizioni dei contesti organizzativi che, oggi più che mai, appaiono segnati dalla indeterminatezza e dalla continua ridefinizione.

In questo senso può essere utile rileggere la condizione del coordinamento pedagogico attraverso la chiave di lettura della teoria della *leadership situazionale* che, com’è noto, supera i modelli tradizionali arrivando ad affermare che non esiste un modo giusto di “essere capo”, e non è possibile definire un solo stile di leadership che sia coerente con tutte le variabili di contesto possibili, ma al contrario, lo stile deve essere scelto in funzione delle diverse situazioni che il leader si trova di fatto a gestire.

All’interno di questa visione sistemico-relazionale del rapporto fra leader e collaboratore il comportamento dell’uno è influenzato da quello dell’altro (e viceversa), mentre entrambi gli attori sono in relazioni con le caratteristiche del contesto in cui si sviluppa l’interazione (vedi Figura n.2).

Si tratta quindi di porsi fondamentalmente due ordini di domande: come si analizzano e si definiscono le situazioni e quali sono i comportamenti di ruolo e gli stili più coerenti.

Fig.2. L’interazione di ruolo nella situazione contestuale



Nel processo di analisi e definizione delle situazioni un primo elemento discriminante è rappresentato dal livello di *maturità* dei collaboratori, concetto da intendersi come l'insieme di aspetti riferibili alla "maturità nel lavoro" e fattori connessi alla "maturità psicologica".

Per "maturità nel lavoro" possiamo intendere il grado di competenza professionale specifica di un operatore, l'esperienza complessivamente sedimentata nello svolgere una particolare funzione e nel raggiungere determinati obiettivi. Si può dire ad esempio che un educatore che ha quindici anni di esperienza nelle comunità alloggio per minori dove ha e operato con risultati significativi (testimoniati da diversi interlocutori) mostra un alto livello di "maturità nel lavoro". Di contro un educatore venticinquenne neo-assunto all'interno di un progetto giovani, con scarse esperienze nel settore dell'adolescenza e delle politiche giovanili parte con un livello basso di "maturità professionale".

Vi sono alcune domande che un coordinatore dovrebbe porsi quando si appresta ad analizzare questa dimensione: "l'operatore ha precedenti esperienze di lavoro utili?", "possiede le conoscenze professionali necessarie a svolgere la sua funzione?", "ha la piena comprensione dei requisiti del lavoro che deve affrontare?", "è ha conoscenza dei principali approcci educativi al problema e ha avuto modo di sperimentarli sul campo?".

Con il concetto di "maturità psicologica" si designa la disponibilità e la volontà di un operatore di assumersi in prima persona le responsabilità che derivano dagli obiettivi assegnati, cioè l'impegno attivo nello svolgere il proprio lavoro. Si tratta quindi di una dimensione che rimanda ad aspetti di personalità che non necessariamente si sviluppano solo in contesti di lavoro educativo. La "maturità psicologica" viene infatti stimolata da svariate esperienze e contesti: famiglia, tempo libero, relazioni interpersonali, volontariato, impegno sociale, lavoro, sport, viaggi, etc.

Se un singolo operatore o un gruppo di professionisti possiedono un elevato livello sia di maturità lavorativa che di maturità psicologica sono massime le condizioni di *autonomia professionale*, una situazione cioè dove sono presenti le capacità di stabilire obiettivi di lavoro personali elevati ma nel contempo realistici, raggiungibili.

In sintesi possiamo quindi dire che un operatore (o un gruppo) è "maturo" quando:

- possiede le competenze e le capacità necessarie per svolgere il proprio lavoro;
- è disponibile ad assumersi le responsabilità che ne derivano ed è capace di prefiggersi obiettivi ambiziosi e raggiungibili.

La gestione dei collaboratori è una funzione tipica dei profili di leadership, sia nei contesti pubblici che privati, ed il coordinatore pedagogico si trova spesso a svolgere questa funzione, con il conseguente problema di percepire e definire il livello di maturità complessiva di ogni collaboratore e di un'equipe.

E' opportuno ricordare che quando si coordina un gruppo di operatori il livello di maturità non è rappresentato dalla "media" dei singoli. La competenza di un gruppo non è infatti data dalla semplice sommatoria di fattori individuali ma è un fattore di natura sistemica.

Nel determinare la "maturità del gruppo" contribuiscono infatti altri variabili quali il livello di conoscenza reciproca, l'età del gruppo (cioè da quanto tempo l'equipe è costituita come tale), il tipo di rapporti che intercorrono fra i membri, il livello di fiducia reciproca, il grado di coesione, e altro ancora.

Va detto inoltre che il livello di maturità (sia individuale che gruppale) è influenzato da ulteriori fattori quali la natura del compito operativo e le caratteristiche del contesto organizzativo all'interno del quale si svolge l'azione e viene perseguito il risultato.

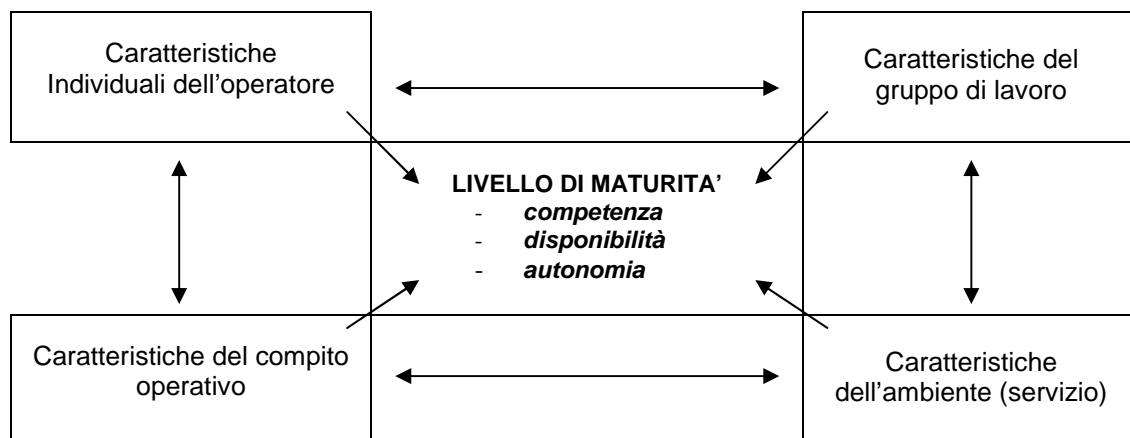
E' evidente il coordinamento di un'equipe di tre educatori (stabile da anni) all'interno di un piccolo centro di aggregazione giovanile ha un grado di complessità inferiore alla gestione di un'equipe di quindici operatori (con elevato turno over) impegnati in un ampio progetto di intervento di educativa di strada.

Si tratta quindi di procedere ad una analisi del livello di *complessità* e di *novità* del compito e dell'ambiente, in relazione alle caratteristiche di maturità degli operatori coinvolti (vedi Figura 3)

Il livello di "maturità" non è quindi determinato da valori "assoluti" ma i rapporti relativi dell'interazione fra caratteristiche individuali dell'operatore, caratteri sistemici dell'equipe, aspetti specifici del compito (tipo di progetto educativo, obiettivi da perseguire) e infine variabili ambientali (tipo di servizio, struttura organizzativa, mission istituzionale, etc.).

Ovviamente non esistono indicatori *oggettivi* che consentano di "misurare" una dimensione complessa come quella della maturità, ma riteniamo che i coordinatori pedagogici debbano coltivare con attenzione sensibilità e capacità utili a *valutare* (nel senso letterale di "dare valore) il livello di *maturità* dei propri collaboratori per poter impostare una relazione efficace e soddisfacente.

Fig.3. L'analisi situazionale



Nell'approccio situazionale, infatti, l'individuazione del grado di maturità consente di mettere a fuoco i tratti dello stile di leadership più coerente.

Si possono individuare, in estrema sintesi, quattro livelli di maturità (bassa; medio-bassa; medio-alta, alta). Si tratta ovviamente di una classificazione indicativa e di una certa schematicità. Pensiamo però che si tratti di uno schema che può facilitare la descrizione delle più frequenti e tipiche situazioni operative in cui si esercita il coordinamento pedagogico.

Uno stile di leadership efficace si caratterizza per la sua capacità di esprimere un mix di comportamenti che possono privilegiare di volta in volta la dimensione della relazione o i contenuti tecnico-professionali.

Il *comportamento di relazione* è riguarda tutte quelle attività tese a favorire un buon rapporto coordinatore-operatore e a fornire sostegno e supporto attraverso: interazioni frequenti, coinvolgimento, scambio di opinioni, interesse per i problemi personali, accoglienza, attenzione, ascolto attivo, comunicazioni franche ed esplicite, feedback personalizzati, rimandi individuali, restituzioni specifiche, etc.

Il *comportamento centrato sui contenuti* tecnico-professionali fa largo uso di indicazioni operative e di istruzioni specifiche (osservazioni su casi, interpretazioni di situazioni

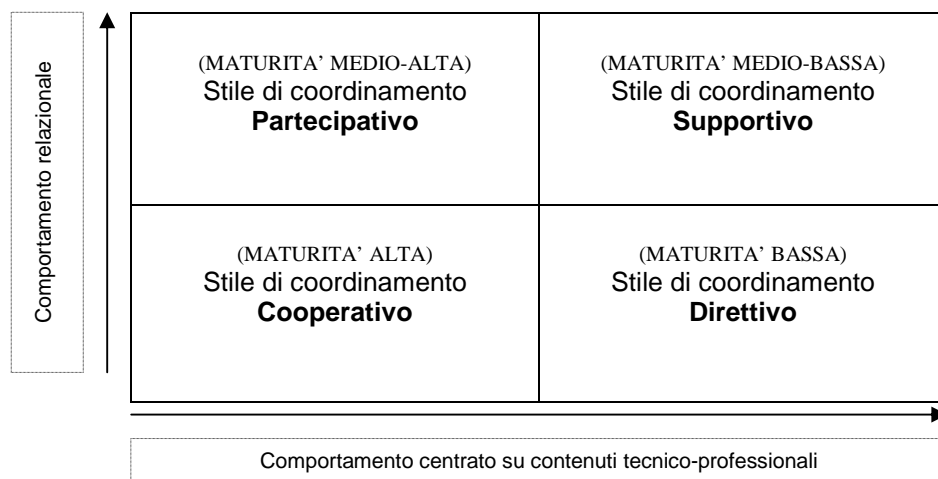
complesse, definizioni di problematiche, analisi di cause, messa a fuoco di obiettivi, individuazione di metodologie, scelta di tecniche, supervisione all'applicazione di strumenti di intervento, pianificazioni a lungo e medio termine, programmazione di azioni, valutazione dei risultati raggiunti, etc.) lasciando sullo sfondo (senza però trascurarle) le comunicazioni più direttamente inerenti gli aspetti relazionali

La coerenza fra maturità e stile è quindi il “cuore” di un approccio situazionale al coordinamento pedagogico, visto come funzione di leadership dei contesti educativi (servizi e/o progetti).

Riteniamo a questo proposito che siano individuabili 4 diversi stili di coordinamento (vedi Figura 3)

1. Stile di coordinamento *direttivo*
2. Stile di coordinamento *supportivo*
3. Stile di coordinamento *partecipativo*
4. Stile di coordinamento *cooperativo*

Fig.3. **Gli stili di leadership nel coordinamento pedagogico**



Modulare gli stili in base alle variabili di contesto

Di seguito ci apprestiamo ad approfondire nel merito ognuno di questi stili che, ripetiamo, possono essere *tutti* ugualmente necessari per la coerenza che mostrano in rapporto alle condizioni di maturità dei contesti di azione.

1. *Lo stile di coordinamento direttivo.* Nelle situazioni caratterizzate da maturità bassa è molto probabile che l'operatore (o il gruppo) abbia bisogno, prima di ogni altra cosa, di avere indicazioni precise sul lavoro da eseguire e di conoscere a fondo le procedure necessarie per svolgere adeguatamente le proprie mansioni. Si rende quindi necessario uno stile cosiddetto *telling*, cioè “che dice” con chiarezza le cose da fare, che pianifica e organizza il lavoro delle persone. In questa configurazione il coordinatore pedagogico è chiamato ad adottare un approccio direttivo capace di “guidare”, “indicare”, “prescrivere”, nonché una serie di comportamenti quali: sapersi assumere personalmente la responsabilità delle scelte che compie risponderne di fronte agli altri; laddove è reso

necessario saper intervenire anche in veste di “giudice” nel caso di controversie sul lavoro; approvare o disapprovare in modo chiaro ed evidente; argomentare le proprie decisioni in modo comprensibile per tutti; esporsi in prima persona e prodigarsi per l’equipe e il servizio; sapersi assumere ruoli di rappresentanza dell’equipe verso l’esterno. Ogni stile di leadership ha un suo specifico rischio di degenerazione e in questo caso è necessario guardarsi dall’*autoritarismo* o dall’eccessivo *protagonismo*.

Alcune declinazioni dello stile direttivo:

- “orientativo” (il coordinatore “da la linea”, orienta, porta, decide, ecc.)
- “punitivo” (giudicante, moralista, “si deve”, “è bene”, ecc.)
- “correttivo” (evidenzia errori e suggerisce il “modo migliore” di procedere)
- “chiarificativo” (chiarisce, suggerisce, traduce per chiarire, esemplifica)
- “strutturato” (indica le attività da fare in tempi e modi prefissati)
- “decisionale” (prende le decisioni e le comunica, delinea, prospetta)
- “controllante” (controlla, monitora, verifica, valuta)

2. *Lo stile di coordinamento supportivo*. Nelle situazioni caratterizzate da *maturità medio-bassa* il coordinatore si trova a gestire collaboratori che mostrano un livello di competenza ancora non sufficiente per garantire un buon livello di autonomia. Di contro però ci sono elementi che fanno pensare ad una certa disponibilità ad assumersi responsabilità, a sperimentarsi. E’ una situazione che si presenta frequentemente quando ci si trova a coordinare equipe molto giovani, sia per l’età degli operatori che per la scarsa esperienza su un determinato campo di azione (un nuovo servizio impegnato in un progetto sperimentale o il cambiamento radicale di approccio in un’iniziativa consolidata). Sono i casi in cui è opportuno mantenere relativamente alto il supporto per ciò che riguarda il contenuto del lavoro, affiancandolo ad una crescente attenzione alla spiegazione delle decisioni e alla consultazione delle opinioni. E’ uno stile di tipo *supportivo* nel quale il coordinatore gioca una parte ancora rilevante sul piano decisionale ma con l’obiettivo di coinvolgere maggiormente il collaboratore attraverso un comportamento di relazione sempre più intenso. Sono molto importanti in questo caso comportamenti di tipo persuasivo tesi a “spiegare”, “illustrare”, “argomentare” in relazione alle diverse situazioni lavorative, anche prestando attenzione al processo di “apprendimento” dei collaboratori. Questa funzione informativa-formativa che viene a svolgere il coordinatore espone questo stile ad un rischio di degenerazione di tipo *manipolatoria*, resa facile dalla differenza di sapere e di competenza fra leader e operatore.

Alcune declinazioni dello stile *supportivo*:

- “riassuntivo” (il coordinatore riassume, sintetizza, focalizza, ecc.)
- “attivo” (stimola, propone, si propone come esempio, lavora con.)
- “informativo” (chiede dà informazioni)
- “propositivo” (suggerisce, propone, indica, espone idee, ecc.)
- “incoraggiante” (conforta, sorride, appoggia gli sforzi, tira le fila, indirizza)
- “formativo” (promuove l’apprendimento, insegna)
- “persuasivo” (spiega dettagliatamente, convince)

3. *Lo stile di coordinamento partecipativo*. Nelle situazioni caratterizzate da *maturità medio-alta* ci si trova ad agire la funzione di leadership con un operatore (o un gruppo) dalla solida esperienza professionale ma che, per varie ragioni, manifesta insicurezza nell’assumersi responsabilità. Alla maturità lavorativa (adeguatezza ed efficacia nello svolgere le proprie funzioni) non corrisponde cioè un analogo livello di determinazione e

intraprendenza nell'affrontare le situazioni. Questa configurazione richiede a chi coordina di diminuire il grado di direttività sui compiti e mantenendo elevati i comportamenti relazionali in modo da "rassicurare", stimolare la "fiducia nelle proprie capacità", condividendo con lui il peso della responsabilità finale. In questo stile, che possiamo definire partecipativo, coordinatore ed operatore condividono le scelte qualificanti il lavoro e l'attenzione prevalente del primo è quella di facilitare il percorso di responsabilizzazione del collaboratore. I comportamenti di ruolo principali possono essere così riassunti: tende a prediligere e a favorire la discussione comune dei problemi e modalità decisionali di gruppo; si preoccupa di facilitare le attività di equipe proponendo modalità efficienti (buon uso del tempo) ed efficaci (buon uso delle risorse rispetto al risultato); stimola i collaboratori a riflettere, consentendo a ciascuno di esprimere la propria opinione; cerca di non assumere un atteggiamento difensivo riguardo agli errori e alle debolezze; si appella a valori comuni e li aiuta a sentire la forza che proviene dal far parte di un'equipe solida e coesa; si concentra su "ciò che si può fare" aiutando gli operatori ad individuare e perseguire obiettivi "alla portata" delle competenze e delle risorse; facilita l'emersione di nuove competenze nel gruppo e le sostiene nel tempo aiutandole ad affermarsi con efficacia; si preoccupa di intervenire nel caso di "attacchi personali" verso singoli o minoranze del gruppo in evidente difficoltà. La degenerazione di uno stile eccessivamente partecipativo sono l'empasse decisionale e la tendenza al caos, rischi da evitare accuratamente attraverso un sapiente uso dei meccanismi di coinvolgimento e responsabilizzazione.

Alcune declinazioni dello stile *partecipativo*

- "dialogico" (il coordinatore discute e fa discutere, si confronta)
- "facilitativo" (stimola, facilita, consente che, fa in modo di)
- "focalizzativo" (si preoccupa che il focus tematico sia alto)
- "tutelante" (difende le persone dagli attacchi interni, protegge)
- "legittimante" (da la parola, consente l'espressione)
- "responsabilizzante" (coinvolge, attiva, responsabilizza)
- "interpretativo" (decodifica, traduce, cerca di far chiaro l'oscuro)

4. *Lo stile di coordinamento cooperativo.* Nelle situazioni caratterizzate da maturità alta la funzione coordinamento pedagogico può fare affidamento su un operatore (o un gruppo) dalla competenza professionale solida ed efficace, con persone disponibili e motivate ad assumersi ruoli di responsabilità. All'interno di questo sistema lo stile più coerente è quello che valorizza l'autonomia e la corresponsabilità operativa. Coordinare significa qui definire le linee guida generali a cui tutti debbono fare riferimento (mission del servizio, obiettivi previsti, risultati attesi, vincoli posti dalla committenza, attese degli altri attori istituzionali) e manifestare la disponibilità a fornire ai collaboratori aiuto e supporto. E' uno stile che possiamo definire cooperativo che fa uso di meccanismi di delega tesi a far esprimere e valorizzare le competenze esistenti. In termini di comportamenti di ruolo si tratta di: espone il proprio punto di vista senza che questo sia vincolante ai fini della presa di decisione; tende a fare uso della negoziazione (confrontare il proprio punto di vista con quello degli altri riconoscendo il valore delle differenze) e di soluzioni in cui tutti si possono riconoscere; nel caso di controversia assume un ruolo attivo di "terzo mediatore" per facilitare la ricerca di soluzioni negoziali fra gli operatori; condivide coi membri del gruppo di lavoro la responsabilità dell'azione; accetta apertamente i propri limiti di conoscenza e di risorse rispetto all'oggetto in questione; ascolta attentamente e accoglie le idee degli altri, approfondendole e lavorandoci sopra, piuttosto che contrapporsi con proposte alternative; è disponibile a delegare le responsabilità ma, nel contempo, è pronto

ad assumerle in prima persona; riconoscendo il valore degli operatori e li coinvolge in maniera diretta; lavora per raggiungere il risultato invece che bloccare le soluzioni; propone la ricerca di forme di rappresentanza e di delega del servizio/progetto verso l'esterno che siano efficaci e circolari (alternanza delle persone); lascia agli operatori un elevato grado di libertà; preferisce non suggerire strade operative per il lavoro del gruppo se non nei casi di emparse, facendo affidamento sulle capacità residenti nel gruppo; tende ad assumere raramente decisioni individuali e solo nelle circostanze necessarie. Anche in questo ultimo stile di coordinamento vi possono essere delle degenerazioni negative che assumono principalmente il carattere del *lassismo*, cioè di un eccesso di delega unita ad una mancanza di controllo e di esercizio di ruolo.

Alcune declinazioni dello stile *cooperativo*

- “negoziativo” (il coordinatore usa la negoziazione e la mediazione)
- “corresponsabilizzante” (attiva responsabilità e rappresentanza)
- “maieutico” (fa emergere, fa uscire, fa crescere)
- “silente” (utilizza il silenzio e l’attesa)
- “delegante” (utilizza la delega e la fiducia)
- “non giudicante” (sospende il giudizio, condivide le valutazioni)
- “co-agente” (lavora insieme a, opera con, si muove in sinergia)

La natura pedagogica del tipo di leadership situazionale di cui ci stiamo occupando non può che enfatizzare una visione *educativa* dello stesso ruolo di coordinamento, dove cioè il *pedagogico* si manifesta nell’attenzione ai processi di crescita e apprendimento sia dei *destinatari* del progetto/servizio (bambini, adolescenti, giovani, genitori) che degli *operatori* impegnati in loro favore.

In questo senso una delle responsabilità principe del leader è quella di favorire lo sviluppo sia della “maturità professionale” che della “maturità psicologica” dei collaboratori che gli sono stati affidati.

La modulazione degli stili di coordinamento come fattore di efficacia

L’errore più grave che un coordinatore può commettere a questo riguardo è quello di adottare uno stile incoerente (o addirittura incompatibile) con il livello di “maturità” sia professionale che personale di un dato operatore o di un determinato gruppo di lavoro.

In questo caso gli esempi abbondano. Se ad esempio un coordinatore imposta in maniera fortemente direttiva una relazione con operatori di maturità medio-alta sarà molto probabile il rischio di essere percepito come troppo “pressante” e “dirigista”, innescando di conseguenza comportamenti poco auspicabili di conflittualità aperta o ritiro dall’impegno.

Un esempio emblematico è quello rappresentato dall’impatto demotivante di un giovane coordinatore giunto, alcuni anni orsono, in una comunità terapeutica per tossicodipendenti gestita da una cooperativa sociale.

Ci è capitato di osservare direttamente come l’interpretazione dello stile di coordinamento, particolarmente direttivo, non avesse tenuto in considerazione il fatto che nella comunità operasse una equipe solida e roduta da oltre quindici anni di attività in comune. In sede di supervisione è emerso progressivamente quanto allo base di questo approccio “dirigista” ci fosse un’esigenza d’affermazione del proprio ruolo nei confronti dei responsabili della cooperativa e dei servizi pubblici di riferimento. Non è raro che dietro un eccesso di direttività si nasconda l’insicurezza generata dalla giovane età, dall’inesperienza o dal bisogno di mostrarsi determinati e autorevoli agli occhi di operatori più “grandi”, che sovente vengono visti come minacciosi.

D'altra parte è altrettanto rischiosa l'adozione di uno stile di coordinamento delegante nei confronti di collaboratori giovani e inesperti i quali, con molta probabilità, si sentirebbero disorientati e interpreterebbero la delega come uno "scarico di responsabilità" sulle loro spalle. Nel condurre attività di consulenza alle equipe educative e sociali ci è capitato frequentemente d'imbatterci in situazioni in cui i coordinatori lamentano di dover lavorare con operatori che non apprezzano l'autonomia che viene loro concessa o l'indipendenza con cui gli si chiede di agire il ruolo sul campo.

Competenza e l'esperienza non sono un "dato di partenza" ma bensì un "punto di arrivo": equipe giovani, a forte turn over di operatori o con scarsa dimestichezza con lo specifico progettuale hanno bisogno di tempi di maturazione, nonché di indicazioni chiare e un accompagnamento paziente e rassicurante.

Ma dietro lo stile cooperativo molto spesso si cela una presa di posizione *ideologica* che vede nella "democraticità a priori" un valore in sé, a prescindere dal contesto e dagli attori.

Un approccio situazione alla leadership significa saper modulare gli stili in maniera dinamica anche nell'arco del tempo.

La grande maggioranza delle persone che ricoprono funzioni di responsabilità utilizza generalmente a un paio di stili di leadership, di cui uno primario (stile fondamentale) ed uno secondario (stile di sostegno) abbandonando gli altri.

Le persone tendono quindi ad adottare uno *stile prevalente* che è il risultato della combinazione dei due stili caratterizzanti, e che in genere ha che fare più con i bisogni e la personalità del soggetto che con le condizioni della situazione operativa e il livello di maturità dei collaboratori.

Ogni combinazione di stile prevalente rappresenta nel contempo una potenzialità e un limite nell'esercizio di una efficace funzione di coordinamento pedagogico.

Quando le condizioni di contesto richiedono l'adozione di un approccio che è molto coerente con lo stile prevalente del coordinatore siamo in presenza di una condizione di potenzialità positiva e di probabile efficacia situazionale di ruolo.

Quando invece le condizioni contestuali richiedono la messa in campo di un approccio distante e diverso dallo stile prevalente del coordinatore si evidenziano i limiti, si profilano i rischi e diminuisce l'efficacia situazionale di ruolo.

Di seguito proviamo ad evidenziare alcuni dei rischi insiti in ogni combinazione di stile prevalente. L'aumento della consapevolezza di sé e dei proprio comportamenti di ruolo ci pare debba essere una ricerca continua dei coordinatori pedagogici, e riteniamo una "mappa descrittiva" (per quanto schematica e semplificata) possa facilitare questo itinerario di crescita professionale.

Nel caso di coordinatori con stile prevalente di tipo *direttivo-partecipativo* il rischio più frequente è quello di compiere, più o meno consapevolmente, processi di etichettamento degli operatori, dividendoli in due grandi categorie polarizzate: gli operatori "positivi" da una parte (cioè persone motivate e affidabili) e quelli "negativi" dall'altra (cioè soggetti pigri e con scarsa responsabilità). Questo non significa che non ci siano anche nel campo dei servizi educativi persone passive e demotivate. Il problema è che la prevalenza di un approccio direttivo tende a influenzare a sua volta gli interlocutori inducendoli ad un atteggiamento dipendente e attendista. Pensare che le persone siano "poco responsabili" (e quindi trattarle di conseguenza) è il modo migliore per disincentivare la loro intraprendenza, confermando in tal modo la "profezia" auto-avverandosi. Non è raro incontrare situazioni in cui i coordinatori interpretino gli atteggiamenti di scarsa intraprendenza di alcuni educatori (persone che intervengono poco, sovente taciturne durante le riunioni, poco propositive) immediatamente come demotivazione e disinteresse per il lavoro. Ovviamente si può colpire nel segno oppure, come succede in diverse circostanze, essere in presenza di operatori in difficoltà (per insicurezza, scarsa conoscenza dei contesti o degli utenti, ansia rispetto alle attese).

Nel caso di stili di coordinamento prevalentemente *direttivo-deleganti*, in larga parte simili al profilo precedente, la tendenza a polarizzare i collaboratori avviene non tanto sui elementi motivazionali ma su aspetti di competenza. Da una parte ci sarebbero quindi i collaboratori che il coordinatore percepisce come “competenti” (a cui viene di conseguenza concessa una larga autonomia operativa) e dall’altra quelli percepiti come “incompetenti”, che richiedono di esercitare un ruolo di guida costante e ravvicinata, con indicazioni precise sui compiti da eseguire e un controllo ricorrente sui risultati raggiunti. Risulta evidente che, come nel caso precedente, si possono riscontrare non pochi rischi rispetto al meccanismo delle “profezie autoconfermanti”.

La sperequazione di trattamento delle persone può inoltre innescare dinamiche di gruppo involutive che colpiscono la coesione interna e la necessaria fiducia reciproca.

Il profilo generalmente più diffuso nelle organizzazioni sociali ed educative è quello di tipo *supportivo-partecipativo*, stile di coordinamento che viene in larga misura percepito come più efficace e rassicurante. L’adozione di questo approccio diminuisce di fatto il rischio di una eccessiva distanza o incoerenza fra il comportamento di ruolo del coordinatore e la maturità complessiva degli operatori.

Questo non significa però che sia una modalità di interpretazione della funzione totalmente immune da rischi e/o da derive. Il limite è rappresentato in questo caso da una certa tendenza ad “appiattare le differenze”, le persone e i contesti vengono cioè concepiti e trattati in maniera molto simili ed uniforme. Il coordinatore in questione considera aprioristicamente corretto e condivisibile questo modo di procedere poiché è ispirato a principi di uguaglianza e parità, pensa cioè che sia il miglior modo di svolgere il proprio lavoro. Questo atteggiamento rischia quindi di compromettere la capacità di “vedere” i contesti e le necessità reali, magari mettendo in campo funzioni più direttive o cooperative.

I coordinatori che mostrano un profilo di stile dove prevale la dimensione *direttivo-supportiva* hanno come caratteristica ricorrente (nel bene e nel male) quella di non rinunciare ad un ruolo di “guida per l’azione” nei confronti dei collaboratori. Si tratta in questo caso di un approccio che si riscontra con una certa frequenza fra gli educatori che sono passati ad esercitare funzioni di coordinamento, che “vengono dalla gavetta”.

La conoscenza approfondita del lavoro educativo e delle problematiche pedagogiche che connotano in modo specifico il servizio che sono chiamati a coordinare l’induce con una certa facilità a “guidare gli operatori” fornendo loro interpretazioni analitiche delle situazioni (“perché succede quel che succede”), indicazioni precise sul da farsi (“cosa è più opportuno fare”) o istruzioni dettagliate sulle metodologie presumibilmente più corrette (“come fare al meglio ciò che si dovrebbe fare”).

Il coordinatore in questione appare cioè come una specie di “super-educatore” che può mettere a valore tutte le conoscenze sedimentate nell’esercitare il ruolo che oggi è chiamato a coordinare. In diverse équipe dei servizi di Assistenza domiciliare ai minori (denominata anche Educativa di Comunità o Educativa territoriale) ci è capitato di osservare stili di coordinamento di questo tipo. Se i vantaggi di questo stile sono indubbiamente notevoli (in particolare con collaboratori poco maturi) risultano altrettanto evidenti i rischi quando l’eccesso di guida finisce per imbrigliare e inibire la necessaria autonomia operativa degli educatori.

Nel caso delle forme di coordinamento a prevalenza *supportivo-cooperativa* l’elemento che balza all’attenzione è l’intensità delle relazioni interpersonali fra coordinatore e operatori. E’ uno stile che nella maggioranza delle situazioni garantisce standard elevati sia di supporto tecnico che di direzione operativa. Il “tallone d’Achille” di questo stile è rappresentato, di contro, da un certo “deficit di gradualità” nel fare affidamento a relazioni cooperative che, come ricordiamo, richiedono interlocutori di maturità elevata.

Ne discende che il passaggio brusco e improvviso da modalità di supporto alla richiesta di impegno diretto attraverso l'uso della *delega* rischia di provocare un eccesso di responsabilizzazione dei collaboratori, prematuramente investiti di incombenze da loro percepite come troppo alte (per complessità durata, esposizione, o altro).

Al contrario la delega è uno strumento tanto importante quanto delicato, da utilizzare per gradi, verificandone l'applicazione e il livello di soddisfazione di chi la interpreta. Nei casi più estremi una delega prematura (non costruita consensualmente e per approssimazioni successive) può addirittura essere percepita dal collaboratore come un fattore di disinteresse da parte del coordinatore o peggio ancora come una punizione (cioè un compito gravoso e ansiogeno).

Concludiamo questa carrellata prendendo in esame il profilo di coordinamento pedagogico in cui prevale uno stile *partecipativo-cooperativo*. Si rende qui emblematico l'approccio situazionale nella sua interezza poiché si tratta di uno stile generalmente considerato auspicabile e positivo nell'ambito dei contesti educativi, in larga parte inclini a ricercare relazioni coinvolgenti, fatte di partecipazione attiva e cooperazione responsabile.

Si tratta infatti di un approccio al ruolo che ha indubbie qualità sul versante delle relazioni umane e del clima di lavoro ma che può mettere in ombra le necessarie attenzioni ai contenuti dello stesso.

Ne discende che questo stile mostra tutti i suoi limiti quando ci si trova a coordinare èquipe di collaboratori con bassa maturità, dove diventa quindi necessario provvedere ad una forte strutturazione e una dettagliata articolazione operativa (obiettivi, compiti, risultati attesi) capace di focalizzare il lavoro verso una mission chiara e condivisa.

Il rischio di un "deficit di guida", insito in questo stile, è però difficile da riconoscere e da legittimare per la frequente lettura "ideologica" che si tende a fare dei ruoli di leadership.

La dimensione plurale del coordinamento pedagogico

La disamina fin qui condotta ci porta a proporre alcune riflessioni conclusive rispetto la funzione di coordinamento pedagogico e, in maniera più precisa, rispetto alle modalità di esercizio del ruolo.

Si è detto in precedenza quanti i ruoli professionali nei contesti organizzativi contemporanei siano sempre più situazionali e richiedono perciò di essere concepiti come un evento "vivo" che riguarda la concretezza esistenziale del soggetto (uomo o donna) che lo "gioca" nella realtà, con tutte le sue contraddizioni e i suoi limiti.

Se questo vale per molti ruoli lavorativi in contesti aziendali vale ancora di più per una funzione così intrinsecamente processuale come il coordinamento pedagogico, funzione non di rado poco definita, poco chiara o decisamente controversa.

La complessità dei contesti educativi (sia sul piano organizzativo che delle mission) sollecita perciò ruoli sempre più discrezionali, aperti, in trasformazione continua ed a forte tasso d'integrazione.

Il ruolo diviene quindi (vissuto e giocato) il risultato dinamico della interazione delle diverse forze in campo: le prescrizioni dell'organizzazione (mansionari, ordini di servizio, mission, incarichi), le intenzioni del soggetto (determinate da ideali, valori, personalità formazione, stile di leadership, approcci) e le diverse attese e/o aspettative degli attori del contesto (siano essi operatori, utenti, genitori, volontari, referenti di altri servizi).

Sono quindi molteplici le domande che influenzano il comportamento finale del coordinatore pedagogico: cosa chiede si faccia la committenza? Quali priorità attribuisce la direzione del servizio? Quali sono le aspettative o le richieste degli operatori? Che cosa vorrebbero gli utenti e/o i loro familiari? Che richieste arrivano da altri servizi o da altre realtà organizzate? E, alla luce di tutto ciò, come vorrebbe lavorare il coordinatore?

La variabile situazionale implica perciò alcune conseguenze determinanti. Il ruolo di coordinatore può cambiare in modo rilevante i suoi “caratteri” distintivi o il suo “spazio di esercizio” sia per il tipo di azione espressa dal titolare (poiché ci sono modi diversi di fare lo stesso mestiere) che per le influenze presenti nel contesto (richieste, pressioni, delusioni, proposte, sollecitazioni, etc.).

Per questi motivi è necessario che il ruolo di coordinamento pedagogico venga pienamente governato dalle persone poiché:

- “Presidiare” un ruolo non è la stessa cosa che “presiederlo”
- Anche quando viene un ruolo viene “dato” dall’organizzazione deve comunque essere “preso” dal soggetto
- Il ruolo va esercitato come un diritto-dovere
- E’ importante che il ruolo venga definito in prima istanza dal titolare, in caso contrario lo definiscono gli altri (contesto)
- Se non è il titolare a “difenderlo” è molto improbabile che lo facciano altri
- Bisogna evitare di usare il ruolo come una “nicchia” in cui nascondersi e difendersi
- Va prestata attenzione a non considerare il ruolo come un diritto garantito: i ruoli possono cadere in prescrizione
- La centralità del ruolo sta nel *processo* e non nella *procedura* (la procedura è semmai un modo di realizzare il processo)
- E’ necessario fare appello più all’”autorevolezza” che all’”autorità”
- Andrebbe evitata con cura la polarizzazione “onnipotenza-impotenza” tipica di questi ruoli intermedi: l’analisi situazionale consente di valutare il “possibile” del ruolo
- E determinante saper coltivare l’”autonomia” guardandosi però dall’”autosufficienza” (il ruolo è sempre in un contesto di interazioni reciproche)

E’ in particolare la dimensione plurale del *gruppo di lavoro* quella che, più di ogni altra, caratterizzano l’agire concreto del coordinatore pedagogico: sia essa un’equipe omogenea di educatori che un’equipe mista con diversi profili professionali.

Con l’espressione “gruppo di lavoro” ci riferiamo ad un *insieme di persone* (sistema sociale) che attraverso un *processo di lavoro* (struttura organizzativa) persegue e raggiunge obiettivi in qualche misura condivisi utilizzando delle *risorse* (tempo, denaro, strumenti, know how, etc.). Coordinare un gruppo di lavoro significa mettere in campo comportamenti in grado di facilitare il raggiungimento di un alto livello di integrazione e di sinergia, condizioni che consentono la piena valorizzazione delle risorse interne del gruppo stesso, cioè le persone.

Il raggiungimento di un elevato livello di integrazione e di sinergia all’interno di un gruppo di lavoro è la condizione ideale per fare in modo che le persone operino in modo *efficace* (“fanno le cose giuste”) *efficiente* (“le fanno bene”) e *soddisfacente* (“le fanno con passione”). Ed è esattamente questa dimensione plurale quella che contraddistingue le funzioni di coordinamento che, nei contesti educativi, è il risultato di un felice intreccio di attenzioni alle aree del risultato, del lavoro, delle relazioni e della qualità.

La crescente incertezza e conflittualità che caratterizza molti contesti del lavoro sociale ed educativo ci pare quindi maggiormente governabile dalla messa in campo di funzioni di coordinamento pedagogico capaci di “stare nell’incertezza” senza farsene sopraffare (e quindi esercitando attivamente il ruolo) e di “sostare nei conflitti” ricercando compatibilità più ampie in grado di trasformarli in processi costruttivi per la vita delle persone. Un compito non facile ma di certo necessario che richiede una rinnovata intraprendenza affinché i processi educativi possano offrire il massimo di opportunità di crescita e benessere per i soggetti a cui si rivolgono.

BIBLIOGRAFIA

- CPPRE (2001), *Il coordinatore pedagogico*, Provincia di Reggio Emilia
- Massa R. (a cura di) (1988), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Moretti G. (2001), *Lo sguardo organizzativo* in Salomone I. (a cura di) (2001).
- Quaglino G.P. (1999), *Voglia di fare*, Guerini e Associati, Milano
- Reggio P. (2003), *L'esperienza che educa*, Unicopli, Milano
- Salomone I. (a cura di) (2001), *Bisogni di governo, problemi e prospettive del coordinamento nei servizi sociali*, Franco Angeli, Milano
- Santerini M. (1998), *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola, Brescia