

STRATEGIE ORGANIZZATIVE E BENESSERE RELAZIONALE

Promuovere il ben-essere e il bene-stare
dentro e fuori i servizi educativi
per l'infanzia

STRATEGIE ORGANIZZATIVE E BENESSERE RELAZIONALE

Promuovere il ben-essere e il bene-stare
dentro e fuori i servizi educativi
per l'infanzia

COLLANA EDITORIALE

L'educazione zerosei

Centro regionale di Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza di cui alla L.R. 31 del 2000, Partecipazione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze all'attuazione delle politiche regionali di promozione e di sostegno rivolte all'infanzia e all'adolescenza.

REGIONE
TOSCANA



Assessorato Istruzione, formazione professionale, università e ricerca,
impiego, relazioni internazionali e politiche di genere
Alessandra Nardini

Settore educazione e istruzione
Sara Mele

Istituto
degli
Innocenti



Presidente
Maria Grazia Giuffrida

Direttore Generale
Sabrina Breschi

Direttore Area Infanzia e Adolescenza
Aldo Fortunati

Servizio Formazione
Maurizio Parente

STRATEGIE ORGANIZZATIVE E BENESSERE RELAZIONALE
Promuovere il ben-essere e il bene-stare dentro e fuori i servizi educativi per l'infanzia

Coordinamento generale
Maurizio Parente

Gruppo di redazione
Lilia Bottigli, Farnaz Farahi, Jessica Magrini, Michele Mannelli

Progettazione grafica e impaginazione
Rocco Ricciardi, Ylenia Romoli
EDA Servizi

Stampa
Tiburtini srl, Roma - dicembre 2021

2021, Istituto degli Innocenti, Firenze
ISBN 978-88-6374-098-1

La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nel quadro delle attività del Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza.

Tutta la documentazione prodotta dal Centro regionale è disponibile sul sito web:
www.minoritoscana.it

La riproduzione è libera con qualsiasi mezzo di diffusione, salvo citare la fonte e l'autore.

Le fotografie a corredo del testo sono state fornite dai servizi educativi toscani 0-6 e raccolte nell'archivio documentale sul *Tuscan Approach* all'educazione dei bambini presso l'Istituto degli Innocenti, Firenze.

INDICE

- p. 04 **PREMESSA**
di Alessandra Nardini
- p. 08 **INTRODUZIONE**
di Sara Mele
- p. 12 **L'ATTENZIONE AL BENESSERE ORGANIZZATIVO
E RELAZIONALE NEI LUOGHI DI EDUCAZIONE E ISTRUZIONE
DELL'INFANZIA: MOTIVAZIONI E RIFERIMENTI**
di Lilia Bottigli e Jessica Magrini
- p. 42 **IL BENESSERE TRA ORGANIZZAZIONE, SPAZI E RELAZIONI**
di Michele Mannelli
- p. 72 **PRENDERCI CURA DI CHI SI PRENDE CURA:
IL BENESSERE NEI SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA**
di Farnaz Farahi
- p. 84 **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

1
2
3

PREMESSA



La qualità dei servizi per l'infanzia passa senz'altro anche dal prendersi cura di chi si prende cura delle bambine, dei bambini e delle famiglie.

Si tratta di un accompagnamento quotidiano, costante, finalizzato alla promozione del benessere di tutti coloro che abitano i contesti educativi.

In questa prospettiva, nell'ambito delle attività formative che Regione Toscana realizza a favore del sistema dei servizi educativi per l'infanzia e della storica collaborazione avviata con l'Istituto degli Innocenti con la costituzione del Centro regionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, è stato ritenuto fondamentale avviare un percorso teso ad approfondire le strategie organizzative e le condizioni che favoriscono il benessere relazionale e più in generale il "bene-stare" dentro e fuori i servizi educativi per l'infanzia.

La Regione Toscana è da sempre impegnata a sostenere e costruire contesti e opportunità di riflessione sul lavoro educativo, sulla crucialità del ruolo delle educatrici e degli educatori per individuare strumenti di supporto ai gruppi di lavoro, al fine di prevenire situazioni di fragilità che possono venirsi a creare.

In questo quadro si colloca l'obiettivo da una parte di individuare strategie e strumenti per la progettazione di una buona organizzazione dei servizi e dall'altra la creazione di condizioni favorevoli allo sviluppo di relazioni positive dentro e fuori i contesti educativi.

La *governance* territoriale ha una funzione determinante nella realizzazione delle politiche educative toscane, nella qualificazione delle esperienze rivolte non solo al benessere delle bambine, dei bambini e delle famiglie ma anche alla crescita professionale di chi opera nei servizi quotidianamente.

La formazione e le funzioni di coordinamento costituiscono pratiche che accompagnano positivamente e rafforzano in modo efficace competenze e consapevolezze professionali, in una prospettiva *lifelong learning*.

In questo quadro si inserisce questa pubblicazione che ha la finalità di offrire un contributo alla riflessione intorno alle più opportune strategie organizzative a supporto del benessere relazionale nei contesti educativi per la prima infanzia.



INTRODUZIONE



Questa pubblicazione rappresenta una sintesi delle occasioni di incontro e di scambio che si sono realizzate con le coordinatrici, i coordinatori e alcuni esperti sul tema del benessere nei servizi educativi per la prima infanzia e che hanno costituito una delle azioni inserite tra le attività formative che Regione Toscana realizza ogni anno a favore del sistema 0-3, a partire dalle esigenze formative che i territori stessi esprimono.

I contenuti trattati nei capitoli successivi sono scaturiti dal confronto realizzato, coinvolgendo i 35 coordinamenti gestionali e pedagogici delle zone toscane, durante il ciclo dei seminari *Dialogando con le zone* che, nel 2019-2020, ha previsto riflessioni sul tema *Strategie organizzative e benessere relazionale: promuovere il ben-essere e il bene-stare dentro e fuori i servizi educativi per l'infanzia*.



Il percorso è nato dalla convinzione che esista un profondo legame tra la qualità della condizione (personale e di gruppo) di chi opera in campo educativo e quella di chi beneficia del servizio, ovvero le bambine e i bambini, le famiglie e anche gli enti.

Con questa consapevolezza, Regione Toscana investe – da anni – non solo con azioni dirette ai servizi ma anche attraverso la ricerca di strumenti che possano implementare il sistema di *governance* regionale, “dispositivi” che possano garantire lo sviluppo e la realizzazione di esperienze educative di qualità rivolte alle bambine e ai bambini e alle famiglie. Tra questi strumenti si collocano, prioritariamente, un coordinamento multilivello – di servizio, comunale e zonale – la formazione per il personale educativo e ausiliario impiegato nei servizi, il monitoraggio e raccolta dati che confluiscono nell’osservatorio di educazione e istruzione regionale.

Le funzioni di coordinamento del sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia sono regolate, ormai dal 2013, dal regolamento regionale che ne individua i compiti e le componenti in una visione integrata, progressivamente sviluppata nell’ottica 0-6, di competenze gestionali e pedagogiche al fine di garantire coerenza degli interventi e sinergia di risorse, competenze e idee attraverso un sistema positivo di relazioni tra tutti i soggetti, istituzionali e non, che intervengono nell’ambito del sistema integrato “zerosei”.

I coordinamenti zonali, nello specifico, sono orientati a garantire la crescita e lo sviluppo del sistema integrato dei servizi in termini qualitativi e quantitativi coinvolgendo, a tale scopo, i coordinatori pedagogici e pedagogisti di tutti i servizi educativi per la prima infanzia pubblici e privati e promuovendo il confronto tra questi e gli altri soggetti, organismi, strutture (es. Az. Usl. SUAP, enti di ricerca, Università) che, a vario titolo, si occupano di servizi e di cultura dell’infanzia.

La finalità è promuovere, realizzare, sostenere, implementare un sistema integrato di servizi educativi per la prima infanzia complesso, diversificato e articolato e, soprattutto, coerente con i bisogni espressi da ogni territorio; in tal senso i coordinamenti zonali promuovono e progettano la formazione del personale individuandone i bisogni formativi e programmando gli interventi in una prospettiva di accompagnamento e di cura dei gruppi di lavoro.

A partire dalla consapevolezza che la qualità dei servizi è alimentata soprattutto da azioni di concreto sostegno ai gruppi di lavoro che quotidianamente operano con le bambine, i bambini e le famiglie, Regione Toscana sostiene e finanzia, attraverso i progetti educativi zonali (Pez), sia i coordinamenti gestionali e pedagogici che le azioni formative rivolte annualmente al personale educativo e ausiliario anche nella prospettiva 0-6 che è attuale obiettivo strategico di livello nazionale. Attraverso le linee guida per i Pez e la riserva di finanziamento finalizzato, Regione Toscana sostiene la progettazione e realizzazione di una formazione che muove dai bisogni reali dei destinatari per offrire risposte concrete ai problemi che gli stessi, in modi diversi, incontrano quotidianamente nei servizi; l’obiettivo non è tanto creare percorsi formativi “ideali” ma dare spazio e voce alle situazioni concrete in cui i formandi abbiano la possibilità di “ricevere” e “dare” attraverso un processo di co-costruzione delle conoscenze e delle esperienze; una formazione in cui la riflessione sulla pratica è una dimensione ineliminabile perché riflettere sulla pratica significa riconoscere il senso del fare dando valore ai comportamenti della quotidianità e comprendendo il significato preciso che ognuno di essi acquisisce all’interno del progetto educativo. Educatori e insegnanti, come in generale chiunque altro intervenga nei servizi educativi dell’infanzia da zero a sei anni, deve essere un “professionista riflessivo”, termine e concetto caro a Enzo Catarsi, in grado di pensare l’esperienza per ricavarne strategie di azione più consapevoli ed efficaci, in grado di attuare una costante, motivante, riflessione pedagogica oggi riconosciuta «strumento principale per sostenere e alimentare la professionalità educativa» dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”* (documento della Commissione nazionale infanzia presentato il 31 marzo 2021, p. 37).

L'ATTENZIONE AL BENESSERE ORGANIZZATIVO E RELAZIONALE NEI LUOGHI DI EDUCAZIONE E ISTRUZIONE DELL'INFANZIA: MOTIVAZIONI E RIFERIMENTI



A Ogimi, villaggio dell'isola di Okinawa nel sud del Giappone continentale, vive la più folta comunità di ultracentenari felici a oggi conosciuta; dalle numerose ricerche, sociologiche e non, li effettuate emergono come fattori di benessere "sentirsi amati dagli amici", "aiutarsi a vicenda", "ridere tanto", "cantare assieme": in altre parole, buone relazioni.

Lilia Bottigli
Psicologa, formatrice,
esperta infanzia e famiglie,
già coordinatrice tavolo tematico regionale

Jessica Magrini
Pedagogista, consulente
Regione Toscana

1.1 LA QUALITÀ SISTEMICA DELL'EDUCAZIONE DELL'INFANZIA "ZEROSEI" IN REGIONE TOSCANA

1.1

La Regione Toscana è da sempre impegnata nello sviluppo di politiche educative, rivolte all'educazione e alla cura dei bambini¹ in età prescolare, che includono i processi formativi in una prospettiva *lifelong learning*. La costituzione del sistema regionale integrato "zerosei" ha dato avvio a un lungo e costante approfondimento culturale, scientifico e sulle pratiche che ha fatto emergere sia il profilo identitario dei servizi educativi che la puntuale definizione delle dimensioni della qualità nonché dei processi di *governance* che devono accompagnarla e supportarla. Tra questi ultimi rientra, senza dubbio, anche l'individuazione e il consolidamento di strategie e strumenti per garantire il benessere del personale che opera all'interno dei servizi educativi e che è il perno del benessere complessivo del contesto di educazione e cura dell'infanzia dalla nascita fino ai sei anni di vita. Regione Toscana ha riconosciuto come fondamento del miglioramento continuo della qualità dei servizi, la consapevolezza delle pratiche e dello stato di attuazione, soprattutto nei suoi aspetti qualitativi, del progetto educativo che sono elementi essenziali per la valutazione dell'efficacia delle scelte effettuate nella prospettiva del loro aggiustamento in funzione dell'emergere di nuovi bisogni e della riprogettazione dei contesti.

Negli anni numerosi sono stati gli strumenti regionali messi a disposizione dei territori – in ambito normativo, programmatorio e finanziario – a supporto dell'offerta e della domanda al fine di favorire lo sviluppo qualitativo e quantitativo del sistema integrato "zerosei". È risultata fondamentale la definizione della *governance* del sistema territoriale e, in essa, l'individuazione delle funzioni di coordinamento gestionale e pedagogico come sistema articolato a più livelli (di servizio, comunale, zonale, regionale) che trova nel livello zonale (ambito territoriale subprovinciale e sovracomunale che ripartisce il territorio regionale in 35 zone) il luogo privilegiato dell'analisi, della condivisione, della programmazione e della gestione delle politiche territoriali "zerosei". I coordinamenti zonali – di cui Regione Toscana altresì finanzia la costituzione, l'implementazione e il funzionamento – costituiscono il cardine tecnico del sistema regionale di educazione e istruzione dell'infanzia "zerosei" e trovano, a loro volta, nel coordinamento



regionale, garantito dagli uffici del Settore educazione e istruzione, un luogo di confronto, scambio, condivisione tra loro e con la Regione.

Gli organismi e le funzioni di coordinamento sono compiutamente normate con la modifica del regolamento regionale per i servizi educativi per la prima infanzia approvata con il DPGR 41/2013, al cui interno trovano definizione anche i procedimenti di autorizzazione e accreditamento, i parametri organizzativi e strutturali, la formazione iniziale (con la previsione, al tempo unica in Italia, della laurea quale titolo di accesso del personale educativo) e continua in servizio: ovvero la definizione, per i servizi educativi pubblici e privati della Toscana, di veri e propri standard non solo quantitativi ma anche qualitativi che promuovono, in modo diffuso, un sistema regionale "sufficientemente buono" *in progress*.

A tale scopo la regolamentazione regionale, che fa da cornice al sistema, è annualmente aggiornata e implementata con linee guida per la programmazione dei piani educativi zonali (Pez) che, indicando finalità prioritarie e riservando finanziamenti finalizzati, incentivano sia il funzionamento dei coordinamenti territoriali che la formazione in servizio congiunta, in ottica "zerosei", di educatori di nidi, servizi integrativi e scuole dell'infanzia. L'attenzione storicamente riservata da Regione Toscana alla qualificazione del sistema integrato di educazione e istruzione dell'infanzia è testimoniata anche dal più recente documento intitolato *Il sistema qualità dei servizi educativi per*

¹ Per non appesantire il testo si utilizzano i termini al maschile per indicare entrambi i generi: per es. "bambini" per indicare anche le bambine ed "educatore/insegnante/coordinatore" per indicare anche educatrice e coordinatrice.

l'infanzia in Regione Toscana che – articolato con una prima parte di orientamenti per la qualità e una seconda parte che è un vero e proprio strumento per la valutazione della qualità – è stato elaborato, da un tavolo tecnico composto da Istituto degli Innocenti, Regione Toscana e alcune coordinatrici pedagogiche di servizi educativi per l'infanzia sia pubblici che privati della Regione (Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza, 2015, p. 9), con l'obiettivo di mettere a disposizione dei sistemi territoriali strumenti aggiornati in grado di «orientare processi di riflessione critica e costruttiva tesi allo sviluppo e al miglioramento continuo delle esperienze [...] individuare il profilo di qualità del servizio mettendo in evidenza i punti di forza da consolidare e gli eventuali punti di debolezza da rafforzare» (*Ibidem*, p. 37).

Le politiche e le azioni di Regione Toscana in tema di qualità dei servizi educativi per l'infanzia hanno concretizzato le sollecitazioni internazionali² e, insieme a quelle di altre Regioni “avanzate” in materia, hanno, a loro volta, sollecitato il livello istituzionale superiore che, con il D.Lgs. 65/2017 (attuativo della L. 107/2015 istitutiva) ha dato forma, per la prima volta in Italia, al sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni. Anche tale decreto individua, come strategie fondamentali per la realizzazione del sistema integrato zero-sei, il coordinamento pedagogico territoriale e la formazione di educatori e insegnanti che il successivo documento *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (presentato il 31 marzo 2021) della Commissione nazionale infanzia (istituita dallo stesso decreto) declina come strumenti per lo sviluppo di una professionalità educativa zero-sei riflessiva, collegiale e coerente in grado di padroneggiare «osservazione, documentazione e valutazione, in circolarità, [come] strumenti di professionalità che caratterizzano la pedagogia dell'infanzia del nostro Paese e hanno contribuito alla costruzione e al riconoscimento della sua qualità» (Ministero dell'istruzione, Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, 2021, p. 27) e in grado di essere regista di «luoghi di benessere, di promozione di uguaglianza educativa, di integrazione culturale e sociale [in] attuazione degli articoli 2, 3 e 31 della Costituzione italiana» (*Ibidem*, p. 5).

² Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale, Raccomandazione Commissione europea, 20 febbraio 2013.

1.2 IL BENESSERE, DIMENSIONE DELLA QUALITÀ

1.2

Le trasformazioni dell'organizzazione del lavoro e la crescente complessità della conciliazione vita-lavoro che caratterizzano la “società postmoderna” hanno reso attento anche l'ambito scientifico alla promozione del benessere nei luoghi di lavoro quale elemento rilevante della sicurezza (che ha visto significativi passaggi normativi³) e fondamentale, per ogni organizzazione, al fine dell'incremento della produttività attraverso il migliore dispiegarsi di ogni professionalità.

Contemporaneamente le politiche europee per l'educazione dell'infanzia e in particolare per i servizi 0-3 anni (Balageur, Mastres, Penn, 1992)⁴, hanno dato grande impulso alla promozione della qualità in un'accezione dinamica e multidimensionale (com'è, peraltro, il lavoro educativo) di “qualità totale” (*Total Quality Management*) come insieme di fattori attraverso cui il gestore (pubblico o privato) realizza un servizio che soddisfa le esigenze, esplicite e implicite, degli utenti (efficacia) e ottimizza le risorse disponibili (efficienza) tramite una ben definita struttura organizzativa fondata su funzionali interazioni e interdipendenze tra ruoli e responsabilità.

Nell'educazione dell'infanzia il benessere dei bambini (la qualità delle loro esperienze, della loro crescita, della loro vita) e quello degli adulti a cui sono affidati sono inscindibili perché lo sviluppo dei bambini si nutre ed è regolato anche – forse soprattutto – dalle condizioni emotive dei *care givers* da cui dipende la qualità delle relazioni che gli stessi sono in grado di instaurare con i bambini che «imparano quello che vivono», come ha scritto Dorothy Nolte (USA 1924-2005) poetessa, pedagogista e insegnante.

Una letteratura psicopedagogica (Converso, Badagliacca, Viotti, 2014; Converso, Piccardo, 2003; Iori, 2007; Maggiolini, Zanfroni, D'Alonzo, 2017) evidenzia il legame tra la condizione personale (in termini di salute psicofisica) e di gruppo (in termini di dinamiche costruttive) di educatori e insegnanti e la loro capacità di garantire il benessere di bambini e famiglie, suggerendo che non è possibile prendersi cura degli altri se non ci si prende cura di se stessi (Mortari, Camerella, 2014) e non si vive un sufficiente (in senso winnicottiano) stato di benessere.

³ Dalla L. 626/1994 al D.Lgs. 81/2008.

⁴ Comunicazioni Commissione Europea 481/2006 e 66/2011, Raccomandazione della Commissione 112/2013.

Tuttavia non sono molte, soprattutto in Italia, le ricerche sul benessere (sulla comprensione dei fattori, sulle correlazioni con l'organizzazione e con il clima organizzativo, sulle strategie di promozione, ecc.) dei professionisti dell'educazione e istruzione dell'infanzia da zero a sei anni poiché è stato maggiormente indagato, prevalentemente in ambito psicologico, lo stress da lavoro correlato e il suo sviluppo nella forma cronica di *burnout* (Maslach, 2000; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Gabola, Albanese, 2015) inserito, come "fenomeno professionale", tra le sindromi di natura fisica o psichica dall'Organizzazione mondiale della sanità nel 2019.

È dunque particolarmente significativa l'attenzione istituzionale di Regione Toscana al tema del benessere nei servizi educativi dell'infanzia, acuitasi, nel 2016, in occasione dell'emergere di situazioni, fortunatamente sporadiche, di maltrattamento dei bambini, da parte di educatrici e insegnanti, all'interno di scuole e nidi dell'infanzia toscani sia pubblici che privati; situazioni che hanno suscitato – e suscitano ogni qual volta si ha notizia di un nuovo fatto di cronaca – grandi interrogativi e discussioni tra i professionisti dell'educazione, le famiglie, la cittadinanza tutta e accesi dibattiti, su mass media e social network, centrati sul tema del controllo nelle strutture che accolgono bambini in età prescolare. In tali dibattiti, spesso, l'introduzione diffusa di webcam e/o telecamere emerge come Soluzione (con la S maiuscola) che consentirebbe di esercitare una sorveglianza diretta e costante sull'agire di tutti gli adulti che entrano in contatto con i bambini. Premesso che l'esperienza, per es. nella sicurezza urbana, lascia emergere che con le telecamere si possono risolvere casi giudiziari ma non si riesce ad avere una città migliore, l'introduzione della videosorveglianza nei nidi e nelle scuole dell'infanzia⁵ ha trovato ostacoli, prima che di natura pedagogica, di ordine legale⁶ che comunque evidenziano, ancora una volta, la complessità del tema⁷ e il rischio di soluzioni semplicistiche. Per evitare tale tipo di soluzioni e promuovere la consapevolezza e la responsabilità di tutta la comunità educante, Regione Toscana ha attivato, dal 2016 tramite il coordinamento regionale dei coordinamenti gestionali-pedagogici zonali, una riflessione partecipata finalizzata ad attuare, nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia, la "pedagogia del benessere"⁸ fondata

5 La Camera ha approvato nell'ottobre 2018 la proposta di legge (che prevede anche l'installazione di telecamere): *Norme per prevenire e contrastare condotte di maltrattamento o di abuso, anche di natura psicologica, in danno dei minori nei servizi educativi per l'infanzia e nelle scuole dell'infanzia e delle persone ospitate nelle strutture socio-sanitarie e socio-assistenziali per anziani e persone con disabilità e delega al Governo in materia di formazione del personale*, che non ha ancora terminato l'iter parlamentare.

6 Il Garante della Privacy ha espresso parere negativo altresì richiamando le linee della Commissione Europea (Direttiva 95/46/EC).

7 La citata pdl *Norme per prevenire e contrastare condotte di maltrattamento...*, insieme all'utilizzo di sistemi di videosorveglianza, prevede test psicoattitudinali e formazione continua per il personale.

8 Le già citate *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* promuovono il curriculum per il benessere.



sulla capacità dei soggetti di auto-costruire il proprio benessere nella dimensione della cura la cui essenza è la relazionalità (Falaschi, 2017).

Le neuroscienze, gli studi sulla plasticità neurale, affermano che il cervello umano è come un hardware della buona relazione, predisposto per sviluppare la capacità di avere buone relazioni (come un software da programmare) che deve essere appresa come qualsiasi altra abilità.

A sostegno della riflessione è stato istituito un gruppo di lavoro regionale formato dai referenti dei coordinamenti pedagogici di alcune zone toscane⁹ a cui è stato dato il compito di «riflettere sul lavoro educativo e sulla delicatezza del ruolo dell'educatore per individuare alcuni strumenti di supporto per i gruppi di lavoro al fine di prevenire situazioni di fragilità», ovvero individuare strumenti per promuovere il benessere individuale e collettivo, di bambini e adulti, nei servizi per l'educazione e l'istruzione dell'infanzia da 0 a 6 anni.

Rispetto alle problematiche iniziali (si veda relazione conclusiva del primo anno in appendice) permangono, nella riflessione attuale, alcuni elementi di cornice che, pur esulando dalle competenze regionali, comunque convergono ancora a determinare o meno condizioni di benessere per educatori e insegnanti e, di conseguenza, per bambini e famiglie.

9 Partecipanti al gruppo di lavoro: Roberta Baldini (Alta Val d'Elsa), Cristina Felline e Tania Meoni (Pisana), Gloria Tognetti e Barbara Pagni (Valdarno Inferiore), Augusta Provenzani (Valdarno e Valdisieve), Alba Cortecchi, Anna Tomaselli, Lucia Paglione (Firenze), Silvana Guerriero (Pratese), Roberta Cardini (Empolese), Andrea Citano, Catia Cambi, Rossella Lanni (Fiorentina Nord-Ovest), Daniela Donadio (Val di Nievole), Lorena Cottini (Val di Chiana Senese e Val di Chiana Aretina), Chiara Melani (Piana di Lucca), Tania Mariotti (Lunigiana), Catia Buselli e Lilia Bottigli, coordinatrice del gruppo (Livornese).

Ancora oggi, infatti, la promozione del benessere nei servizi dell'infanzia 0-6 deve considerare, seppur come elementi di cornice, il regime pensionistico e le modalità con cui è possibile costituire i gruppi di lavoro e dare loro stabilità. Il regime pensionistico continua a determinare un allungamento dei tempi di permanenza in servizio fino a età non sempre compatibili con l'impegno, anche fisico, che la cura di bambini comporta e incide negativamente sulla presenza equilibrata di età diverse che favorisce la dinamica degli scambi nei gruppi di lavoro. Il reperimento del personale continua prevalentemente a dipendere – sia nel pubblico che nel privato, seppur diversamente – dal possesso di requisiti formali (come i titoli di studio) e non dalla rilevanza dell'“attrezzatura mentale” (emotiva e cognitiva) necessaria in contesti educativi dinamici in costante trasformazione quali sono i nidi e le scuole dell'infanzia. La stabilità dei gruppi di lavoro continua a essere messa a rischio, nel pubblico, dalle difficoltà di garantire il *turnover* e le sostituzioni e, nel privato, dalla inevitabile temporalità degli appalti e delle convenzioni nonostante i “correttivi” – per il pubblico periodicamente introdotti con i “decreti mille proroghe” e per il privato temporaneamente attivati con le associazioni di imprese – che hanno comunque un “sapore” contingente che non assicura il superamento di una precarietà che sembra restare strutturale.

Elementi di cornice con tali caratteristiche non corrispondono alle necessità del lavoro educativo che è fondato sulla *cura* e in cui dimensione professionale e personale si intrecciano toccando, inevitabilmente, il mondo interno di ogni professionista che contiene, come grande risorsa, l'energia vitale della persona ma anche le fragilità, i “nodi irrisolti”, che fanno parte della vita di ognuno. Per questo la cura educativa dell'infanzia può essere, per educatori e insegnanti, fonte di “pienezza” (per es. per la possibilità di dare spazio e far crescere le proprie “parti piccole”) e di benessere (per es. per la gratitudine di bambini e famiglie e la gratificazione che ne deriva) e, nel contempo, fonte di malessere per il carico fisico ed emotivo che la quotidiana gestione dei bisogni di bambini e famiglie comporta.

Se il benessere «nella “società postmoderna” [...] non [è] più circoscritto all'assenza di malessere ma riferito a un equilibrio complessivo tra mente e corpo, [...] psiche e tecnica, [...] istanze personali e risposte collettive» (Mariani, 2016), nelle scuole e nidi d'infanzia “postmoderni” è benessere organizzativo (collegato a un'organizzazione del servizio e del lavoro efficace ed efficiente) e relazionale (collegato a relazioni “nutritive” con le colleghe, con i bambini, con le famiglie) che può – deve – contenere e sostenere la fatica psicofisica della cura educativa che, altrimenti, diviene fonte di uno stress (Lazarus, Folkman, 1984) che può essere espresso tramite una “presa di distanza” (distrazione, indifferenza, delega, rifiuto del coinvolgimento, assenteismo) che può sfociare in auto ed etero distruttività (insofferenza, spersonalizzazione delle relazioni, disturbi psicosomatici, perdita del controllo di emozioni e comportamenti, aggressività).

La pandemia di Covid-19 ha incrementato, in media rispetto a quello misurato prima dell'emergenza sanitaria, di 10 punti percentuali il livello di stress degli italiani (monitoraggio Centro studi Consiglio nazionale ordine degli psicologi, gennaio 2021); nella ricerca sulle famiglie al tempo del Covid-19, condotta dalla Società Human Highway in collaborazione con l'Università Cattolica di Milano (De Carli, 2020), su un campione rappresentativo di tremila famiglie italiane, oltre il 60% ha dichiarato forte stress¹⁰ con livelli maggiori per le famiglie con figli piccoli, investiti anche direttamente dallo stress come appare, da subito, nell'indagine sull'impatto psicologico della pandemia nelle famiglie, promossa dall'IRCCS dell'Istituto Gaslini di Genova a giugno 2020¹¹. Educatori e insegnanti dell'infanzia sono stati “travolti” dalla pandemia nel privato e nella professione per la cui continuità di svolgimento hanno dovuto adottare modalità e strumenti della “didattica a distanza” (Dad) che la Commissione infanzia sistema integrato zerosei (istituita presso il Ministero dell'istruzione dal D.Lgs. 65/2017) ha “sostituito” con i Lead (Legami educativi a distanza) per sottolineare che «l'esigenza primaria, in questo inedito contesto [è] ristabilire e mantenere un legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, genitori tra di loro, per allargare quell'orizzonte quotidiano divenuto all'improvviso ristretto, per costruire un progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia anziché sulla paura»¹². I Lead, fondati sull'utilizzo esclusivo di tecnologie dell'informazione e della comunicazione online, hanno richiesto un grande e improvviso cambiamento a una professionalità fino ad allora caratterizzata dalla condivisione in presenza di spazi, tempi, esperienze, scoperte, emozioni e da una relazionalità sviluppata in gran parte tramite il contatto e la comunicazione corporea. Dalla documentazione dei coordinamenti pedagogici che hanno accompagnato educatori e insegnanti in questo cambiamento¹³, emerge che l'utilizzo dei Lead ha provocato inizialmente, in modo diffuso, reazioni emotive di negazione, resistenza, incertezza che – in breve tempo, in virtù della creatività e della capacità di adattamento

10 Per motivazioni riconducibili alle preoccupazioni per la salute – 85% – e per il lavoro – 69% –, alla difficoltà di conciliare *smartworking* e cura dei figli – 36% –, alla prevista diminuzione delle entrate – 45%.

11 Dalla ricerca emerge che il 65% dei bambini di età inferiore ai 6 anni monitorato durante il *lockdown* ha manifestato irritabilità, ansia (inquietudine, ansia da separazione), disturbi del sonno (difficoltà ad addormentarsi e a svegliarsi, alterazione dei ritmi), problemi comportamentali, aggressività e regressioni.

12 Ministero dell'istruzione, Commissione infanzia Sistema integrato zerosei, *Orientamenti pedagogici sui Lead: legami educativi a distanza, un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*, 2020, p. 2. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017.

13 A titolo esemplificativo si cita la ricerca-azione 2020: *Il cambiamento trasformativo nei vissuti personali e professionali del personale educativo e docente dei servizi comunali “zerosei” di Livorno*, di Elena Falaschi, assegnista di ricerca UnIFI e componente del coordinamento gestionale-pedagogico della zona Livornese.



che caratterizzano i professionisti dell'educazione dell'infanzia – si sono positivamente evolute consentendo di recuperare, almeno in parte, il benessere che deriva dalla coniugazione “psiche e tecnica” e di mettere a punto forme e strumenti di comunicazione che si sono rivelati efficaci, che sono stati mantenuti alla ripresa delle attività in presenza e continuano a essere utilizzati, soprattutto con le famiglie, nel permanere dei limiti imposti, dal contrasto alla diffusione del contagio, alla piena condivisione del servizio educativo e della scuola dell'infanzia tra bambini e familiari e tra le famiglie stesse.

La formazione continua in servizio resta, in ogni tempo, uno strumento fondamentale per la promozione del benessere organizzativo e della relazione nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia, purché si tratti di una formazione anche finalizzata:

- al riconoscimento, alla comprensione, alla gestione consapevole delle proprie e delle altrui emozioni (la pandemia ha suscitato quelle più difficili da contattare e tollerare: paura dell'ignoto, angoscia della malattia e della morte), allo sviluppo della “giusta distanza” emotiva dai bambini, dalle famiglie e anche da/nel gruppo di lavoro;
- alla consapevolezza delle proprie modalità comunicative, del proprio stile relazione, delle motivazioni che guidano i propri comportamenti e alla ricerca della coerenza con il progetto educativo;
- al potenziamento della capacità di mettersi in gioco e in discussione, di divergere (dal proprio orizzonte conoscitivo ed esperienziale), di essere flessibile (ovvero di “aggiustarsi” a situazioni sociali diverse contattando e comprendendo anche i propri pregiudizi), di mediare e negoziare tra bisogni/idee/ aspettative diversi/e;

- alla capacità di sentirsi parte di un gruppo/di un'organizzazione e di collaborare per il raggiungimento di un risultato professionale condiviso.

Per promuovere benessere, è necessario che i contesti formativi per educatori e insegnanti dell'infanzia consentano di “dare luogo” (nel senso winnicottiano di collocare fuori da sé per poi poter interiorizzare più consapevolmente; Winnicot, 1970) all'azione educativa (anche esplicitando la fatica dell'educare), di dare spazio al confronto (in piccolo gruppo tra gruppi diversi) e ai “trasferimenti” intergenerazionali.

L'ambito formativo del confronto, in particolare negli aspetti operativi della co-conduzione e co-osservazione pedagogica, tra educatori e insegnanti necessita/necessiterebbe della possibilità di scomporre e ricomporre i gruppi di lavoro e di attivare gruppi di lavoro integrati “zerosei” che però incontra ostacoli (di “cornice”) di natura sia oggettiva che soggettiva. Gli ostacoli di natura oggettiva, ancora oggi, derivano principalmente dalla presenza di CCNL diversi (della scuola dell'infanzia statale, comunale e almeno due della privata e dei nidi comunali e almeno due dei privati) che mette a rischio la legittimità e sicuramente “sconsiglia”, per la funzionalità del gruppo, la condivisione della stessa situazione lavorativa da parte di lavoratori che hanno trattamenti giuridici ed economici tra loro spesso molto diversi. Anche gli adempimenti a carico dei datori di lavoro nel caso in cui lavoratori afferenti ad aziende diverse, prestino la loro opera (contestualmente o meno) nello stesso luogo di lavoro (l'“interferenza” di cui all'art. 26 del D.Lgs. 81/2008 e s.m.i.), diventa spesso ostacolo alla costituzione di gruppi di lavoro integrati.

Gli ostacoli di natura soggettiva possono derivare sia dall'umana “tendenza alla nicchia”, ovvero a economizzare le proprie risorse cognitive ed emotive (Rosch, Mervis, Grey, Johnsen, Boyes-Braem) che dalla capacità di ogni educatore e insegnante di sentirsi appartenente non solo al gruppo (del proprio servizio / della propria scuola) ma anche al sistema; in contesti fortemente relazionali (e forse, a volte, troppo familiari) come sono quelli educativi per l'infanzia, il cambiamento ha più spesso il sapore della “rottura” (delle relazioni) e dell'“abbandono” che non dell'espansione (delle esperienze e delle relazioni).

La formazione come fattore di benessere deve anche essere specificatamente rivolta alla relazione con le famiglie che, negli ultimi decenni, è diventata più complessa per l'aumento delle diversità familiari, per il crescere delle fragilità personali e di coppia e della conflittualità intergenerazionale e interfamiliare; educatori e insegnanti devono confrontarsi anche con la delusione delle loro aspettative nei confronti delle famiglie spesso vissute come fonte di difficoltà, di “fallimento”, di stress; educatori e insegnanti possono sentirsi emotivamente stretti tra i due poli – datore di lavoro e famiglie – che possono rappresentare un “nemico” bifronte funzionale ad attribuire,

all'esterno del gruppo educativo, le difficoltà e gli insuccessi della conduzione del servizio e delle relazioni educative.

La co-progettazione delle azioni di promozione del benessere organizzativo e relazionale rientra nelle funzioni del coordinamento pedagogico-gestionale, strumento inscindibile e senza il quale ogni altro fattore di promozione del benessere perde efficacia; coordinamento come struttura organizzativa e gruppo tecnico non solo come singolo professionista (al tal proposito è significativa l'organizzazione toscana per coordinamenti zionali che consente la sinergia delle risorse umane) per svolgere le funzioni di accoglienza/ascolto (più "materne") e di regolazione/limite (più "paterne") che sono indispensabili a un gruppo di lavoro. Il coordinamento - componente strutturale del sistema, insieme interno ed esterno ai gruppi di lavoro - può svolgere la funzione, più che di supervisione, di tutoraggio come accompagnamento formativo che sostiene la riflessione sull'agire individuale e di gruppo in educazione.

«Solo la presenza del coordinamento [...] gruppo e non singolo/a [...] può innescare quel "processo di matrioskamento" (un'espressione anche di Enzo Catarsi) in cui tutti ci si sente contenuti e si contiene [perché] anche le educatrici - come singole e come gruppo - possono avere [...] "contenuti indigeribili" (per la loro stessa mente, come per es. delusione, rabbia, aggressività) che se non trovano "filtro" e "restituzione detossificata" (la funzione mentale definita da Bion (1972) *rêverie*) rischiano di tradursi in pericolosi agiti di delusione, di rabbia, di aggressività verso i bambini, le famiglie, le colleghe»¹⁴.

Se, nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia, il benessere organizzativo deriva da «la capacità dell'organizzazione di promuovere e mantenere il più alto grado di benessere fisico, psicologico e sociale dei lavoratori in ogni tipo di occupazione» (Avallone, 2003) e quello relazionale dalla capacità, prima di ogni altro del coordinamento, di creare fiducia, comprensione e armonia tra le persone, occorre nutrire anche il coordinamento (e i coordinatori) con formazione specifica finalizzata a fornire strumenti per il monitoraggio e il sostegno di educatori e insegnanti come singoli e come gruppo; strumenti di natura processuale e ricorsiva per sostenere, come strategia di autoregolazione, l'automonitoraggio e l'autovalutazione costante da parte degli stessi gruppi di lavoro poiché il benessere e la qualità in educazione non possono mai essere dati per scontati e devono essere ridefiniti costantemente.

¹⁴ Relazione 2016 in Appendice al presente contributo.

1.3 LA FORMAZIONE DEI COORDINAMENTI GESTIONALI-PEDAGOGICI ZONALI PER LA PROMOZIONE DEL BENESSERE

1.3

Dal 2020, Regione Toscana, nell'ambito delle attività del Centro regionale per l'infanzia e l'adolescenza presso l'Istituto degli Innocenti, ha attivato uno specifico percorso formativo, sul tema del benessere nei servizi educativi dell'infanzia, rivolto alle funzioni di coordinamento gestionale e pedagogico (responsabili, staff, pedagogisti dei coordinamenti comunali e zionali) delle 35 zone toscane. La riflessione si è sviluppata dalle considerazioni espresse dal già citato Gruppo di lavoro regionale del 2016 approfondendo, in sede formativa, i nodi problematici riportati nella sintesi del gruppo: l'organizzazione del lavoro, il contesto inteso nella duplice accezione di ambiente e clima, lo stress, le motivazioni al lavoro, la gestione degli stati emotivi e delle relazioni, il ruolo del coordinamento pedagogico, i possibili strumenti di osservazione e auto-osservazione. Su questi temi, Regione Toscana ha proseguito l'indagine conoscitiva e dato avvio a percorsi di ricerca-azione che sono stati, per le modalità e per i primi risultati, oggetto di confronto e approfondimento nei seminari formativi realizzati secondo il programma di seguito riportato (si veda box 1).

I seminari regionali

Lunedì 13 gennaio 2020 presso Istituto degli Innocenti, Firenze
Zone: Fiorentina, Fiorentina Nord-Ovest, Fiorentina Sud-Est, Valdarno e Valdisieve, Empolese, Mugello, Aretina, Pistoiese, Val di Nievole, Pratese.

Lunedì 20 gennaio 2020 presso Auditorium Liceo Scientifico Galileo, Siena

Zone: Val di Chiana Senese, Senese, Val di Chiana Aretina, Val di Cecina, Alta Val d'Elsa, Amiata Valdorcia, Valdarno, Valtiberina, Casentino.

Lunedì 27 gennaio 2020 presso Auditorium Pamela Ognissanti, Livorno

Zone: Livornese, Pisana, Valdera, Valdarno Inferiore, Lunigiana, Apuane, Piana di Lucca, Valle del Serchio, Versilia.

Martedì 28 gennaio 2020 presso Residence Borgo Ulivi, Riomarino

Zone: Grossetana, Bassa Val di Cecina, Val di Cornia, Colline Metallifere, Colline dell'Albegna, Amiata Grossetana, Elba.



Obiettivo prioritario dei seminari è stato sostenere gli organismi di coordinamento gestionale e pedagogico a ogni livello – di servizio, comunale e zonale – nell'esercizio consapevole ed efficace del proprio ruolo e, in specifico, nella capacità di valorizzare, nell'ambito della programmazione degli interventi sul territorio, la co-progettazione che si può sviluppare dall'utilizzo consapevole degli strumenti di monitoraggio della qualità che, come già detto, "mettendo in evidenza i punti di forza da consolidare e gli eventuali punti di debolezza da rafforzare" (Centro regionale di documentazione, 2015, p. 9), possono costituire elemento-chiave per la promozione del benessere organizzativo e relazionale.

I quattro seminari realizzati sono stati introdotti con la presentazione di principi teorici e di elementi di orientamento generale che sono stati approfonditi anche in tre gruppi tematici denominati:

- qualità organizzativa e benessere relazionale: quali connessioni;
- costruire buone relazioni con le famiglie: quali prospettive;
- costruire buone relazioni tra servizi educativi e il territorio: monitorare per migliorare.

I lavori hanno restituito degli spunti interessanti di seguito elencati la cui analisi più compiuta è riportata nell'ultimo capitolo della presente pubblicazione:

- garantire e promuovere il benessere prevede necessariamente un percorso di integrazione con il mondo circostante: prevede dunque la relazione (rapporto relazione-cura);
- il lavoro educativo è lavoro di cura, le richieste emotive importanti che comporta lo rendono un lavoro a rischio;
- è necessario che ci si prenda cura di chi si prende cura;
- gli strumenti di prevenzione devono valorizzare l'azione pedagogica ed educativa dei lavoratori dei servizi educativi;
- il coinvolgimento può essere antidoto alla burocratizzazione;
- occorre assumere pienamente un'ottica sistemica;
- sono necessari orientamenti condivisi, non uno strumento *tout court*;
- una buona relazione e una buona comunicazione richiedono di distinguere e separare l'osservazione dalla valutazione (occorre osservare con chiarezza ciò che si vede, si sente e si tocca che influenza il benessere, senza attribuirvi alcuna valutazione);
- il ruolo della formazione per l'assunzione della responsabilità del benessere individuale e collettivo;
- il benessere dei lavoratori nei luoghi di lavoro è interesse anche dei datori di lavoro perché genera produttività e innovazione.

Gli incontri seminariali hanno attivato interessanti discussioni, riflessioni e collaborazioni facendo emergere un atteggiamento, complessivamente e diffusamente, positivo e proattivo verso la costante rivisitazione dei processi e delle pratiche organizzative che animano convivenza e relazionalità positiva nei luoghi di educazione dell'infanzia; particolare attenzione è stata rivolta ai processi di interazione tra benessere personale e benessere collettivo che i partecipanti hanno ritenuto debbano essere al centro di ogni intervento di progettazione, organizzativo ed educativo, costantemente sostenuti da momenti di riflessione "autentica" sul quotidiano *stare e fare* con i bambini e le famiglie.

1.4 CONCLUSIONI

1.4

In virtù delle azioni regionali costanti negli anni, nei territori sono stati raggiunti traguardi importanti, su formazione e coordinamento (nella direzione del superamento dell'estemporaneità della prima e della precarietà del secondo) e, di conseguenza, sulla realizzazione, nei contesti educativi, di condizioni di benessere e bene-stare dei bambini e delle famiglie come dei lavoratori che si prendono cura di entrambi.

Tuttavia la cura educativa dell'infanzia (come il sostegno alla genitorialità) si caratterizza per essere costantemente un "lavoro in corso" proprio affinché il benessere organizzativo e relazionale sia volano di reale integrazione (pubblico-privato, servizi educativi - scuole dell'infanzia, competenze professionali - talenti personali, ecc.) e di qualità *in progress* di ogni sistema territoriale e dell'intero sistema regionale di educazione e istruzione dell'infanzia da 0 a 6 anni.



1.5 APPENDICE: IL RUOLO DELL'EDUCATORE, DOCUMENTO DEL GRUPPO DI LAVORO REGIONALE¹⁵

Lilia Bottigli, psicologa, formatrice, esperta infanzia e famiglie, coordinatrice del gruppo di lavoro

1.5

La Regione Toscana ha affidato a questo gruppo (che si è incontrato tre volte, verbalizzando ogni incontro) il compito di «riflettere sul lavoro educativo, sulla delicatezza del ruolo dell'educatore per individuare alcuni strumenti di supporto per i gruppi di lavoro al fine di prevenire situazioni di fragilità che possono venirsi a creare».

Premessa l'assoluta ingiustificabilità dei maltrattamenti nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia, abbiamo affrontato il tema con la consapevolezza delle problematiche che "fanno da sfondo" alla nostra riflessione, riconducibili:

- al regime pensionistico che determina un allungamento dei tempi di permanenza in servizio fino a età non sempre compatibili con l'impegno (anche fisico) che la cura di bambini piccoli comporta; situazione che unita all'assenza – o comunque riduzione – del *turnover* (almeno nei servizi comunali) determina l'"invecchiamento" dei gruppi educativi facendo venir meno il positivo equilibrio tra età diverse;
- alla riduzione all'"essenziale", da parte di molti Comuni, dell'intervento (della spesa) nell'area dei servizi educativi (per es. mantenendo i nidi ma riducendo o eliminando altri "servizi di educazione non formale") che ha significato/significa (per le educatrici comunali) la riduzione delle possibilità di "impiego altro" (con carichi di lavoro diversi) ma nella stessa area professionale. La prospettiva del passaggio nei ruoli amministrativi (spesso tramite la dichiarazione di inidoneità alla mansione educativa) "spaventa" molte educatrici che così preferiscono restare tali anche in presenza di problemi fisici o comunque di una "stanchezza" che invece suggerirebbe un cambiamento; cambiamento che – si ritiene – potrebbe essere accompagnato da vissuti positivi, di sviluppo della professionalità, se fosse possibile verso altri servizi comunque dell'area educativo-formativa (pensiamo per es. ai CRED e ai CIAF e allo sviluppo – se così si può dire – che hanno avuto);
- alla difficoltà – in particolare dei Comuni – di garantire le sostituzioni delle educatrici assenti da cui può derivare un aumento dei carichi di lavoro e da cui comunque deriva una "destabilizzazione" dei servizi e dei gruppi di lavoro quando l'impossibilità di sostituire (verificate le presenze dei bambini) viene affrontata (dagli uffici, dal coordinamento) con mobilità delle educatrici da una sede all'altra.

Abbiamo discusso anche se/come la medicina preventiva – comunque presente – possa essere uno strumento efficace per il monitoraggio dei fattori di rischio; attualmente non lo è ai fini del monitoraggio del benessere personale e di gruppo e del sostegno delle possibili fragilità (personali e di gruppo), anche perché i fattori di rischio, in molti Comuni, sono individuati in:

- "movimentazione carichi pesanti" (intendendo i bambini che non ci sembra possano essere assimilati a "carichi" da "movimentare");
- uso eccessivo della voce (che è poco coerente con l'utilizzo prevalente del non verbale e comunque con toni di voce non "urlanti");
- stress da lavoro correlato (per cui non è chiara la rilevazione e la misurazione);

Si è discusso di quanto lo stress – e l'eventuale *burnout* – derivino (anche) da:

- disfunzioni organizzative (es. le mancate manutenzioni e le mancate sostituzioni);
- condizioni personali e familiari spesso legate all'età "avanzata" delle educatrici (la fruizione di "permessi L. 104" appare una condizione sempre più diffusa);
- "attrezzatura mentale" (emotiva e cognitiva) delle persone, toccando qui il tema delle modalità di reperimento del personale e delle differenze in questo ambito tra pubblico e privato.

Ci siamo confrontate sulle azioni sviluppate da alcuni Comuni che hanno promosso una rilevazione dello stress (Prato) e attivato, con il Dipartimento SciFoPsi di UniFi, una ricerca-azione su "benessere organizzativo e relazionale" (Livorno).

È stato valutato positivamente il coinvolgimento delle Az. Usl per una riflessione circa modalità e strumenti di rilevazione e misurazione dello stress così come per iniziative preventive da sviluppare in ambito formativo.

Per quanto riguarda le modalità di reperimento del personale abbiamo discusso le esperienze "per le assunzioni" nel pubblico (dove prevale la ricerca di requisiti tecnico-professionali oggettivi che mettono al riparo dai possibili ricorsi) e nel privato (dove soprattutto nei "piccoli" – meno attrezzati rispetto alle "grandi" cooperative/impresе – è in carico al coordinamento esaminare i *curricula* ed effettuare i colloqui preassuntivi).

Abbiamo concordato nel ritenere che le modalità di selezione del personale più diffuse non corrispondono alla complessità richiesta oggi in/per organizzazioni che – anche quando sono PP. AA. – sono realtà dinamiche che hanno bisogno di persone/personale capace di *trasformarsi* e *trasformare* (perché i profili professionali sono sempre meno definiti e sempre più interscambiabili). In educazione – forse soprattutto in educazione – i processi di selezione dovrebbero, più che attestare il possesso di alcune caratteristiche da parte dei/delle candidati/e, sondare anche le “potenzialità” rispetto al ruolo (sono diffuse esperienze di “candidati/e migliori” nei concorsi che si sono poi rivelati/e i meno adeguati nei servizi).

Si ritiene importante, in questa direzione, realizzare percorsi formativi che, escludendo qualsiasi ipotesi di “trasformare” i coordinatori in psicologi del lavoro, sostengano la costruzione, da parte del coordinamento stesso, di strumenti per la selezione ma anche per il monitoraggio degli educatori/dei gruppi educativi rispetto a:

- la cultura generale e pedagogica, l’interesse a tenersi aggiornato, la curiosità conoscitiva;
- l’intelligenza – intesa come capacità logiche, analitiche, di valutazione, di concentrazione, di intuizione, sensibilità ai segnali deboli – ma anche come capacità di riconoscere, comprendere, gestire e utilizzare in modo consapevole le proprie e altrui emozioni (intelligenza emotiva);
- le attitudini intese come tratti di personalità: stabilità emotiva, pazienza, autocontrollo, capacità di ascolto, di aiuto, di gestire autorità e potere, di affrontare e gestire il conflitto, di assumere la *leadership*, di mantenere un *calm-alert state* (stare all’erta e rimanere concentrato) evitando situazioni di tensione e sovraccarico mentale, di contattare e di “riflettere-su” le motivazioni che guidano i propri comportamenti e le proprie scelte, di comprendere e “riflettere-su” il proprio stile di relazione e le proprie modalità comunicative, di mettersi in gioco, di divergere (dal proprio orizzonte conoscitivo ed esperienziale);
- il comportamento sociale: flessibilità come capacità di adattamento/aggiustamento a diverse situazioni sociali, di contattare e comprendere i (anche propri) pregiudizi, di partecipare creativamente alle situazioni, di autocritica, di mettersi in discussione, di maturare convinzioni da/nel confronto socio-professionale, di mediare e negoziare tra bisogni/idee/aspettative diversi/e, di riconoscere e di integrare i diversi talenti personali;
- le motivazioni al lavoro (intese come “spinta interiore” che si traduce in impegno e diligenza): interesse specifico per l’educazione, interesse all’aggiornamento continuo, all’esplorazione dell’“area potenziale” del ruolo educativo, capacità di collaborare per il raggiungimento di un risultato professionale condiviso, di sentirsi parte di un gruppo/di

un’organizzazione, di sentirsi gratificato dal raggiungimento di obiettivi professionali condivisi, dal raggiungimento di obiettivi generali dell’organizzazione, anche se non strettamente personali/professionali.

Si è pensato soprattutto a strumenti in grado di sostenere l’autovalutazione, l’automonitoraggio valutativo, da parte degli stessi gruppi educativi, di un lavoro che è di natura processuale e ricorsiva.

Nei maltrattamenti (nei servizi educativi) resi noti dalla cronaca, ci ha molto colpito non solo il comportamento dei/delle singoli/e ma anche il “non vedere”, l’omertà, la connivenza di ogni altro/a nel gruppo educativo, nel gruppo di lavoro tutto. Considerando che, a volte, la denuncia è giunta da parte delle ausiliarie o di personale “precario” (come se, forse, la maggiore distanza rispetto al ruolo, la minore identificazione con il ruolo avesse consentito di rendersi conto della gravità di ciò che stava accadendo), si è discusso se/quanto le situazioni / i comportamenti (di educatori/trici) possano – in generale e in particolare quelli relativi ai momenti routinari del pasto e del sonno – essere (anche) riconducibili a una *con-fusione* tra ruolo professionale e “posizionamenti” personali, a un eccessivo coinvolgimento personale rispetto alla professione.

Si è discusso anche dell’essersi rivolti – non solo i genitori ma gli stessi educatori od operatori, nelle situazioni maltrattanti – direttamente alle forze dell’ordine come segnale che lascia emergere l’assenza, almeno nella percezione delle persone, non solo di un’organizzazione (anche gerarchica) efficace ma proprio di una catena di responsabilità (che invece comunque esiste, anche giuridicamente). Di conseguenza si è discusso della:

- rilevazione della percezione che gli educatori, i gruppi educativi – ma anche le famiglie – hanno (possono avere) dell’organizzazione a cui appartengono, dei ruoli che esistono all’interno della stessa, di come sono agiti;
- riflessione sulle differenze tra percezione (della realtà) e aspettative/convinzioni (personali e di gruppo), condotta confrontando i diversi punti di vista tra gli attori della stessa organizzazione, dello stesso sistema educativo;
- come “strade” utili a fornire riferimenti e interlocutori ai gruppi educativi come alle famiglie.

Il “non visto” ci ha fatto convenire – come “strumento di supporto per i gruppi di lavoro”, anch’esso comunque gestito/gestibile dal coordinamento – sulla necessità dello/degli scambio/i tra educatrici/tori di servizi diversi, sulla costruzione di reti (tanto più necessarie per i servizi domiciliari caratterizzati da lavoro in solitudine).

Abbiamo anche discusso dell'installazione di telecamere nei nidi e nelle scuole dell'infanzia (per cui è intervenuta, nel corso del nostro confronto, una proposta di legge approvata dalla Camera) che sembra un tema controverso perché, da una parte, l'interesse delle famiglie per questo argomento crea "tensione" soprattutto con le educatrici "storiche" mentre, dall'altra, ci sono educatrici che sono favorevoli all'installazione.

Considerando che:

- uno dei requisiti fondamentali su cui si fonda il patto educativo tra il servizio e le famiglie è la fiducia reciproca;
- la fiducia è un sentimento radicato nella parte istintiva di ciascuno di noi, che nasce e cresce – o non nasce o muore – nella relazione, che implica l'affidamento anche – in parte – all'imprevisto;
- un approccio alla relazione famiglia/servizio fondato sul controllo, che alimentata la logica del sospetto, ci sembra fortemente pregiudicante il dialogo, la reciprocità e la fiducia, nonché fautore di "equivoci" derivanti dall'evidenziazione di dettagli snaturati dal contesto.

Un altro tema che ha attraversato tutto il nostro confronto è quello della relazione con le famiglie, tra educatrici e famiglie, spesso indicato (dalle educatrici che esprimono la paura di "fare cose sbagliate") come fonte di difficoltà, di stress, di vissuti "fallimentari", di demotivazione.

È innegabile che, negli anni più recenti, la relazione con le famiglie nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia è diventata più complessa; oggi le famiglie portano (spesso "scaricano") nei servizi e nelle scuole dell'infanzia anche molte domande che riguardano le dinamiche interne alla coppia, quelle tra/con le famiglie di origine, tra/con le famiglie scomposte, ricostituite, allargate ecc.; domande che riguardano la stessa identità personale della madre, del padre, di entrambi i genitori. Le famiglie portano domande "importanti" chiedendo risposte che spesso non ci sono (o almeno non ci sono come le chiedono); le educatrici devono comprendere (spesso anche in tempi brevi) l'unicità di ogni famiglia, la funzionalità dell'agire delle diverse persone in ogni famiglia per il senso che ha nell'insieme delle condizioni psicologiche, sociali e culturali che caratterizzano *quel* contesto; devono confrontarsi con la delusione delle loro aspettative nei confronti delle famiglie ecc.

Riteniamo fondamentale attivare, per e con le famiglie, "azioni preventive" di sistema (gestite dal coordinamento) come, per es., incontri informativi di piccolo gruppo, colloqui individuali, incontri a tema, così come è fondamentale precisare, senza alcun occultamento, le difficoltà educative (che inevitabilmente ci sono anche per i professionisti) alle famiglie (che peraltro non hanno bisogno di incontrare "perfezioni" ma piuttosto di accettare l'inevitabile fallibilità genitoriale) e aprire loro i servizi ordinariamente non come rara o preordinata occasione ma come strategia per costruire servizi e gruppi

educativi *trasparenti*; una *trasparenza* che si può nutrire anche dell'accoglienza di altri soggetti/persone: tirocinanti, volontari del servizio civile, studenti per l'alternanza scuola-lavoro.

Anche le dinamiche tra famiglie e servizi richiamano la necessità della formazione (anche specificatamente orientata alla relazione con le famiglie), un altro importante "strumento di supporto per i gruppi di lavoro" anch'esso difficilmente separabile dal coordinamento se deve – come deve – tradursi non solo in incremento di *sapere* (più o meno teorico) ma anche in incremento di *saper essere* (come consapevolezza e capacità di comprensione, di comunicazione, di interazione ecc.) e di *saper fare* (come capacità di tradurre in azione pedagogica il "saputo" e il "compreso").

Abbiamo discusso del *tipo* di formazione più "utile" convenendo che dovrebbe essere quella che ha come finalità:

- la consapevolezza del fare rispetto al progetto educativo;
- lo sviluppo della "giusta distanza" emotiva (dai bambini, dalle famiglie e anche dal/nel gruppo di lavoro);
- lo sviluppo della capacità di affrontare "difficoltà" nella/della relazione educativa come per es. le provocazioni e il pianto dei bambini (e degli adulti).

Abbiamo sottolineato l'importanza di contesti formativi che consentano:

- di esplicitare la fatica dell'educare;
- di confrontarsi in piccolo gruppo, tra piccoli gruppi anche di servizi diversi;
- di dare spazio al confronto tra "vecchie" e "nuove" educatrici, alla contaminazione e ai "trasferimenti" intergenerazionali;
- di utilizzare, per la comunicazione e il confronto, anche videoriprese delle situazioni con i bambini (per cui occorre una disponibilità e maturità delle educatrici che il coordinamento può costruire).

Abbiamo convenuto che sarebbe interessante sapere/capire meglio la "sostanza" della formazione congiunta realizzata, per ottimizzarla come «strumento di supporto dei gruppi di lavoro – anche – al fine di prevenire situazioni di fragilità».

Il nostro confronto ha prevalentemente interessato il coordinamento pedagogico-gestionale (peraltro lo stesso emerge anche negli altri gruppi di lavoro regionali, dicono le/i colleghe/i inserite/i in questi altri gruppi) che riteniamo sia il perno intorno a cui ruota ogni possibilità di agire in modo efficace «sul lavoro educativo, sulla delicatezza del ruolo dell'educatore per individuare alcuni strumenti di supporto per i gruppi di lavoro al fine di prevenire situazioni di fragilità che possono venirsi a creare».

Il coordinamento è lo strumento primo "di supporto". Discutendo delle funzioni del coordinamento, ci siamo interrogate/i sulla (possibilità, funzionalità, opportunità, di) coesistenza – nel coordinamento, rispetto alle educatrici della dimensione più relazionale (che orienta all'accoglienza e all'ascolto) con quella gerarchica (che, nell'organizzazione del lavoro, richiede – anche – agire l'autorità e il potere).

Riteniamo che si debba parlare di integrazione di *funzioni* diverse (ascrivibili al *materno* e al *paterno*) nello stesso *ruolo* che però solo così può garantire dall'essere il coordinamento pedagogico (non a caso definito "gestionale e pedagogico" dal regolamento regionale) una "sovrastuttura" (nel senso del "di più", del non essenziale) rispetto ai ruoli (e ai luoghi) che sono decisionali nei Comuni ma anche nelle imprese private. Il ruolo così inteso comporta che al coordinamento, come struttura organizzativa, facciamo carico anche adempimenti amministrativi, finanziari, contabili ecc., gestionali, appunto, con la complessità che la gestione di un servizio educativo dell'infanzia comporta; sappiamo che qui entra in gioco anche l'assetto organizzativo degli enti (come delle imprese), la posizione del coordinamento nella macrostruttura e quindi l'autorità – non solo l'autorevolezza – di chi ricopre questo ruolo ma non a caso il regolamento regionale usa il termine "coordinamento" (più che coordinatore) che implica il gruppo, la "struttura" (organizzativa, come peraltro è ogni ufficio) che deve non assommare ogni competenza (anzi, la "tuttologia" è sempre un rischio incombente) ma intercettare, aggregare risorse e competenze di/da altri settori. D'altra parte, solo la presenza del coordinamento (gruppo e non singolo/a) può innescare quel "processo di matrioskamento" (un'espressione di Enzo Catarsi) in cui tutte/i ci si sente contenute/i e si contiene: una funzione fondamentale per il funzionamento mentale.

Bion ha usato il termine *rêverie* per indicare una funzione mentale attuata istintivamente dalla madre per accogliere i "contenuti indigeribili" per la mente in formazione del bambino e restituirglieli "detossificati" e "digeribili", ma la relazione contenitore-contenuto (con le sue vicissitudini) appare (nelle ricerche) come una funzione universale applicabile a contesti diversi individuali e di piccolo o grande gruppo; anche le educatrici, come singole e come gruppo, possono avere (sicuramente hanno, proprio perché il lavoro di cura "tocca" il mondo interno) "contenuti indigeribili" (per la loro stessa mente, come per es. delusione, rabbia, aggressività) che se non trovano "filtro" e "restituzione detossificata" (per cui anche il gruppo ha ruolo ma che da solo non può garantire) rischiano di tradursi in pericolosi *agiti* (di delusione, di rabbia, di aggressività verso i bambini, le famiglie, le colleghe).

Questa funzione può essere svolta, nella dimensione del "matrioskamento", solo dal coordinamento che, come parte del sistema, è *in contatto*, come interno ed esterno insieme, con il gruppo educativo, con il servizio.

Altri strumenti – come, per es., lo sportello d'ascolto condotto da uno/a psicologo/a – ci sembrano meno efficaci perché più esterni e orientati al/alla singolo/a mentre anche il colloquio individuale (con ogni educatore/trice) può essere uno strumento utile se condotto dal/dalla coordinatore/trice opportunamente formato/a.

Il coordinamento pedagogico-gestionale è inoltre uno strumento indispensabile per la relazione famiglie-servizi/scuole per creare quello *spazio transizionale* che può essere, per educatrici e famiglie, un luogo di trasformazione creativa in cui possono essere elaborate le complesse dinamiche relazionali famiglie-professionisti.

Nel confronto è stata sottolineata la responsabilità – peraltro definita anche dalla normativa regionale – del Comune anche verso ciò che accade nei servizi privati e quindi la responsabilità del sistema e del coordinamento del sistema.

Quando è stato reso pubblico ciò che accadeva in un nido comunale ci è sembrato di cogliere, nella "nostra parte pubblica", un senso maggiore (rispetto a quanto di simile accaduto in servizi privati) di incredulità, di sgomento e anche (forse, un po') di "tradimento"; anche per questo il nostro confronto ha ritenuto che ci sia ancora molto da lavorare, anche nel coordinamento regionale, rispetto all'assunzione di responsabilità del sistema.

Crediamo sia necessario riflettere sul significato di "sistema integrato" e di "coordinamento integrato" a partire da come queste due "cose" si sono concretamente realizzate/declinate nei territori e anche su come sono sentite/vissute da ognuna/o di noi.

Dal confronto e dalla stessa composizione del nostro gruppo si delinea uno scenario in cui ci sono:

- incarichi affidati spesso per un solo anno (per quante ore annue? Quanti sono quelli pluriennali?) – perché con il solo utilizzo della riserva di finanziamento regionale – a un/a professionista (più o meno esterno al sistema) prevalentemente per adempiere (i Comuni) agli obblighi ispettivi imposti dalla Regione (ma sostenere richiede continuità di presenza e di relazione);
- gruppi di coordinamento zonale integrato (diversamente composti, diversamente funzionanti e con/quale supervisione?);
- altre forme "miste" in cui un coordinamento interno – cioè parte integrante del sistema dei servizi – e sufficientemente stabile è integrato/implementato da risorse umane esterne al sistema;

Le situazioni territoriali sono molto diverse anche rispetto al coinvolgimento dei privati nel coordinamento zonale; sembra prevalgano i coordinamenti zionali composti dai rappresentanti (nemmeno sempre pedagogisti, spesso responsabili amministrativi) dei Comuni e ci sono differenze anche tra privato *no profit* e privato *profit*. Esistono realtà in cui:

- a. il coordinamento zonale è una struttura tecnica composta sia dai coordinatori dei servizi pubblici e dai coordinatori dei servizi privati nei diversi modi di seguito sintetizzati:
- coordinatori (pedagogisti) comunali (i Comuni che ancora non hanno coordinatore/i se ne stanno dotando anche associandosi) più coordinatori di alcuni consorzi della zona gestori di servizi comunali affidati e di servizi privati (convenzionati, accreditati, autorizzati) con costituzione, nel coordinamento zonale, di un gruppo di ricerca sulla qualità (zona Pisana);
 - coordinatrici (e pedagogiste responsabili dei servizi) comunali (dei servizi in gestione diretta) più coordinatrici (pedagogiste dipendenti e/o incaricate delle/dalle imprese affidatarie) dei servizi comunali in gestione indiretta più coordinatrici (pedagogiste/i dipendenti e/o incaricate delle/dalle imprese titolari) dei servizi privati convenzionati e accreditati; (sono assenti i servizi autorizzati) più alcune insegnanti (presenti con discontinuità) “funzioni strumentali” della scuola statale dell’infanzia (zona Livornese);
 - coordinamento zonale dei privati e coordinamento pedagogico zonale (formale) che prevede la convocazione di due referenti dei privati (Valdarno Inferiore);
 - presenza anche del privato religioso in una situazione di “contatti spot” (Val di Chiana Senese e Aretina);
- b. i coordinamenti comunali accolgono anche i privati mentre il coordinamento zonale composto dai rappresentanti dei Comuni (zona Fiorentina Nord-Ovest).

Il Regolamento regionale (art. 8 co. 3) detta: i coordinamenti zonali «sono presieduti da un referente individuato dai Comuni della zona (ovvero pubblico). In essi trovano rappresentanza i titolari o i gestori pubblici e privati dei servizi educativi in ambito zonale...». Crediamo opportuno che la Regione, aggiornando il monitoraggio sulla composizione dei coordinamenti, definisca una scadenza per l’adeguamento di tutti i coordinamenti zonali, vincolando alla composizione prevista dal Regolamento l’accesso ai finanziamenti regionali finalizzati.

Ancora rispetto alla composizione del coordinamento zonale, abbiamo discusso delle situazioni (tipiche dei privati “piccoli”) in cui il/la coordinatore/trice è anche un/una educatore/trice. Tutto il gruppo ritiene che la sovrapposizione dei due ruoli non sia (né pedagogicamente né funzionalmente) corretta, tuttavia non tutti i Comuni vincolano l’autorizzazione al funzionamento anche alla presenza documentata (nominativo, titolo di studio, curriculum, copia del contratto da cui si evince il n. delle ore di impiego oppure, per i dipendenti, la programmazione delle presenze) del coordinatore pedagogico (non necessariamente esclusivo) come ruolo distinto e, soprattutto, “fuori parametro” educatori/bambini. L’art. 6 co. 1 del Regolamento regionale (e di quanto dello stesso riportato nelle Linee guida per l’applicazione)

“impone” le «funzioni di direzione gestionale e di coordinamento pedagogico» a *tutti* «i soggetti titolari o gestori pubblici e privati» e al co. 2 “impone” lo svolgimento di tali funzioni da parte di soggetti in possesso dei titoli di studio di cui all’art. 15 solo per i servizi educativi *accreditati*. Quindi il co. 1 definisce un requisito per l’autorizzazione (ovvero la presenza del coordinamento come funzione distinta dalle altre e di conseguenza “fuori parametro” perché distinta da quella degli educatori) mentre il co. 2 “deroga”, per i soli autorizzati, alla “professionalità” del coordinamento (che, per gli autorizzati, può non avere i titoli di cui all’art. 15) ma *non* alla sua esistenza come funzione distinta da quella degli educatori e, quindi, ai sensi del co. 1, come requisito, tra gli altri, per l’autorizzazione. Questa interpretazione è rafforzata dal co. 3 dello stesso art. 6 in cui è specificato che «nell’ambito delle funzioni di cui al comma 1...» si collocano “attività” quali «supervisione del gruppo degli operatori... monitoraggio e valutazione del progetto pedagogico... aggiornamento e formazione del personale...» che sono incompatibili con il ruolo degli educatori e con la loro collocazione “nel parametro”.

Ovviamente la presenza del coordinamento come requisito per l’autorizzazione impone, prima di tutto, ai Comuni il possesso di una struttura tecnica atta a svolgere le «funzioni di direzione gestionale e di coordinamento pedagogico» comunque ai sensi dell’art.7 del Regolamento regionale e – in presenza di servizi in titolarità comunale (gestiti direttamente o indirettamente) – anche ai sensi dell’art. 6.

Siamo tutte/tutti consapevoli delle difficoltà che, soprattutto in questa fase, i Comuni hanno nel garantire forme stabili di coordinamento (in cui però ci pare abbia senso confluiscono anche risorse esterne, anche temporanee) e che anche quelle realtà in cui è stato “storicamente” garantito sono “in sofferenza” per la mancata sostituzione dei pensionamenti e per il mancato adeguamento, quantitativo ma anche qualitativo, del coordinamento alla crescita del sistema integrato e alla conseguente necessità di nuove capacità e competenze da assumere.

Dal nostro confronto emerge invece che:

- ci sono Comuni che, pur avendo servizi anche in gestione diretta, non hanno alcun coordinamento pedagogico;
- ci sono Comuni che appaltano servizi e insieme – allo stesso soggetto privato – anche il coordinamento pedagogico dei servizi in appalto e – in alcuni casi – anche dei servizi in gestione diretta, creando quindi una situazione in cui il “controllato” è anche controllore di se stesso e anche di colui (il Comune) da cui riceve il mandato al controllo.

Riteniamo che la Regione dovrebbe vincolare:

- alla presenza, nei Comuni, del coordinamento, ovvero al rispetto del Regolamento regionale, l’accesso, da parte degli stessi, ai finanziamenti che, a qualsiasi titolo, possono interessare il sistema dei servizi educativi dell’infanzia;

- i Comuni allo svolgimento delle “funzioni di direzione gestionale e di coordinamento pedagogico” di propria competenza con modalità che escludano sovrapposizioni “controllore/controllato”, ovvero senza affidamento (in appalto o in altro modo) di tali funzioni a soggetti che, nello stesso territorio comunale, sono gestori di servizi di cui è titolare il Comune, sono titolari e/o gestori di servizi privati.

Dalle esperienze in atto emerge, come alternativa allo svolgimento delle funzioni in questione tramite personale dipendente, la convenzione (o altra forma simile di rapporto) tra Comune, Università, istituti di ricerca pubblici. Abbiamo anche discusso:

- dei servizi privati in cui il/la coordinatore/trice è il/la titolare dell'impresa (con titolo pedagogico) che, così, riunisce in sé tutte le funzioni (“cosa” ritenuta non funzionale); abbiamo convenuto che potrebbe essere proposta come “buona pratica” l'esperienza di un consorzio (della zona Livornese) che riunisce “piccole” imprese titolari e gestori di servizi convenzionati in cui le responsabili delle imprese (titolari dei servizi) con titolo pedagogico hanno abbandonato il ruolo di coordinamento pedagogico per i servizi di cui sono titolari, assumendolo per i servizi di cui è titolare un'altra impresa consorziata;
- dell'importante – nella prospettiva 0-6 – anche se difficile da realizzare presenza della scuola dell'infanzia convergendo sulla necessità di formalizzazione, da parte delle conferenze zonali, di richiesta ai dirigenti scolastici – e agli uffici scolastici territoriali – di garantire tale presenza, assunta come vincolo per la possibilità di fruire dei progetti finanziati con i contributi regionali Pez da parte delle scuole statali.

Fermo restando le funzioni di coordinamento “di servizio” (Linee guida regionali per l'applicazione del Regolamento), si è discusso sulla necessità di chiarire meglio i diversi livelli di competenza del coordinamento pedagogico-gestionale rispetto al sistema integrato, precisando quanto segue:

- il livello comunale interviene nella gestione diretta e indiretta di servizi in titolarità comunale e, in presenza di servizi privati, nei procedimenti di autorizzazione, accreditamento, convenzionamento, controllo (e quanto ne consegue) applicando gli strumenti (per il monitoraggio) definiti e concordati nel livello b;
- il livello zonale (integrato pubblico/privato) interviene nell'analisi della domanda, nella programmazione dell'offerta, nel coordinamento dell'accesso, nella omogeneizzazione delle tariffe, nella progettazione e realizzazione della formazione professionale (degli addetti pubblici e privati) nella definizione degli strumenti per il monitoraggio della qualità. Nelle zone “complesse” (composte da molti Comuni) questo livello può ulteriormente articolarsi in coordinamenti comunali integrati e, in questo caso, il coordinamento zonale può essere un “tavolo tecnico” (che “fa sintesi”) formato dai rappresentanti dei coordinamenti comunali integrati.

Dal nostro confronto è emersa anche la necessità di un “completamento” delle importanti azioni promosse dalla Regione (con riserva di finanziamento finalizzato) attraverso la definizione, a livello regionale, di un parametro servizi/coordinamento; abbiamo ritenuto che una quantificazione minima potrebbe essere calcolata in 200/250 ore (per servizio, non automaticamente moltiplicabili per il coordinamento di più servizi) tenendo conto:

- di una presenza (minima) mensile del coordinatore nel (un) servizio per una intera giornata (min. 8 ore di osservazione e min. 2 ore per l'incontro con il gruppo di lavoro) per (considerando il minimo di 10 mesi di funzionamento) un totale di 100 ore (per servizio);
- delle ore per formazione/confronto/ecc. del coordinatore/coordinamento;
- delle ore per altre tipologie di incontro con il/i servizio/i e con referenti del Comune, dell'Az. Usl, ecc.

Firenze, dicembre 2016

IL BENESSERE TRA ORGANIZZAZIONE, SPAZI E RELAZIONI



2.1 I CONTRIBUTI ZONALI

Attraverso l'esperienza formativa realizzata a gennaio 2020 dal Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza, coinvolgendo pedagogisti, responsabili e staff dei coordinamenti comunali e zonali dei servizi educativi per l'infanzia delle 35 zone dell'educazione e dell'istruzione, è stato possibile cooperare nell'individuazione di strategie e strumenti finalizzati alla progettazione di una buona organizzazione del servizio educativo e alla creazione di condizioni favorevoli allo sviluppo di relazioni positive dentro e fuori il contesto educativo. L'obiettivo principale è stato quello di approfondire il tema del lavoro educativo, sulla delicatezza del ruolo dell'educatore e di chi opera nei servizi educativi, per individuare alcuni strumenti di supporto ai gruppi di lavoro e prevenire situazioni di fragilità. In ognuno degli incontri territoriali, sono state promosse attività di indagine, condivisione e riflessione attraverso sottogruppi tematici.

A partire dalle premesse indicate sono stati affrontati 3 temi principali:

- qualità organizzativa e benessere relazionale: quali connessioni;
- costruire buone relazioni con le famiglie: quali prospettive;
- costruire buone relazioni tra servizi educativi e territorio: monitorare per migliorare.

Per facilitare il lavoro di confronto e di raccolta di contributi da parte dei rappresentanti delle 35 zone, durante gli incontri, per ogni tema principale, sono state utilizzate schede orientative che indicavano le principali dimensioni e sottodimensioni presenti in letteratura in materia di benessere organizzativo.

Di seguito, viene riportato il lavoro realizzato dalle zone e raccolto durante questi incontri, in forma rielaborata e sintetica attraverso le riflessioni, i punti di attenzione e la declinazione delle dimensioni legate al benessere organizzativo. Dalla rielaborazione delle evidenze e dei suggerimenti provenienti dai territori da parte dei collaboratori dell'Istituto degli Innocenti, che sono stati parte integrante del lavoro, risulta questo capitolo che si offre come proposta di orientamento, più che come strumento definito, e che può indirizzare alla costruzione di uno o più strumenti: in questa direzione viene proposta la "Scheda orientativa per la realizzazione di strumenti di indagine sul benessere", realizzata facendo convergere i riferimenti individuati e riflettuti con i territori, con le indicazioni raccolte in letteratura scientifica.

2.2 QUALITÀ ORGANIZZATIVA E BENESSERE RELAZIONALE: QUALI CONNESSIONI

2.2



Il rischio di chi si prende cura e delle professioni educative

Essere profondamente coinvolti, essere premurosi verso i progressi dei bambini, sensibili alle loro necessità individuali e ai loro desideri è comunque uno sforzo, per quanto siano atteggiamenti intrinseci e fondanti il lavoro educativo. Questo sforzo è percepito come ripagato se avviene in un contesto in cui è chiaro che i bambini, grazie a questo, potrebbero avere opportunità migliori nella vita. Il nido d'infanzia è la prima agenzia educativa con la quale i bambini e le bambine interagiscono dopo la famiglia e riveste un ruolo fondamentale nello sviluppo sociale e relazionale dell'infanzia, oltre che nello sviluppo psicologico. Molte delle ricerche più recenti hanno scoperto che i modelli educativi nei quali viene a mancare la reciprocità e la relazione emotiva, possono compromettere in modo rilevante sia le abilità cognitive sia quelle emotive. A tal proposito Brazelton e Greenspan (2000, p. 1) scrivono che «relazionarsi emotivamente con i bambini, offrendo sostegno, calore e accudimento, favorisce uno sviluppo adeguato del sistema nervoso centrale. L'ascolto della voce umana, è ormai provato, aiuta i bambini a imparare a distinguere i suoni e a sviluppare il linguaggio. Le esperienze interattive possono far sì che le cellule nervose vengano impiegate per scopi particolari (per esempio cellule in più per ascoltare piuttosto che per vedere)». In questo contributo emerge come, sia lo scambio di gesti dal significato emotivo aiuti i bambini ad apprendere,

a percepire e a rispondere a segnali emotivi e a formare un senso di sé, sia come i tracciati cerebrali degli individui più anziani dimostrino che le esperienze emotive adeguatamente stimolanti e interessanti sollecitano i centri del cervello deputati all'apprendimento in maniera diversa dalle esperienze troppo o troppo poco stimolanti.

Considerato che l'intervento dell'adulto risulta determinante nello sviluppo delle competenze emotive e cognitive nel bambino, si comprende come l'efficacia degli interventi in ogni contesto educativo, anche in ambienti extrafamiliari, come il nido d'infanzia, sia strettamente legata alla qualità della relazione emotiva che si instaura tra chi educa e l'educando e dunque anche dall'equilibrio e dal benessere di chi ha la responsabilità educativa.

È nota l'importanza della parola, dei gesti e degli sguardi nei contesti educativi: in ottica pedagogica la comunicazione è una questione emergente.

Inoltre ogni comportamento, volontario o involontario che sia, è una forma di comunicazione e ha insito un valore di messaggio. È ormai consolidato da molte ricerche e studi che dimostrano che gli stati d'animo della madre influiscono sul comportamento del bambino e soprattutto che il bambino fin da piccolissimo è in grado di decodificare i messaggi comunicativi che derivano da questa relazione e reagisce a essi secondo le proprie capacità¹⁵. L'aspetto di relazione nella comunicazione umana, quindi, è importante perché, con la definizione della relazione tra i comunicanti, questi definiscono implicitamente se stessi. È attraverso atti comunicativi che impariamo, difatti, a riconoscere chi siamo.

L'identità, il sé, si costruisce attraverso le interazioni, i messaggi e le definizioni che, fin dall'infanzia, sono inviati da genitori, familiari, educatori, insegnanti, amici, ecc. Il regista consapevole di questa complessa dinamica comunicativo-relazionale è ovviamente la professionalità educativa, che deve avere precisa consapevolezza che la bambina o il bambino inseriti in un contesto educativo, costruiscono la propria identità attraverso i rapporti che li legano alle persone che si prendono cura di loro. Nella pratica educativa è importante la conoscenza, il saper fare, il saper comunicare ma ancor più rilevante è il saper essere. Con riferimento all'educatrice del nido d'infanzia è possibile, dunque, sostenere che questa figura tende a influire molto per gli atteggiamenti e i comportamenti assunti, le mentalità e i valori vissuti, oltre che per i contenuti proposti o trasmessi.

In questa prospettiva assumono una particolare rilevanza le attitudini e le qualità personali di chi educa, la sua

¹⁵ Lo studio, condotto da Betty Repacholi di I-LABS e Andrew Meltzoff, mostra che i bambini di appena 15 mesi possono rilevare la rabbia quando guardano le interazioni sociali di altre persone e quindi utilizzare tali informazioni emotive per guidare il proprio comportamento: <http://ilabs.washington.edu/i-labs-news/infant-control-thyself> University of Washington.



professionalità, la sua umanità, la sua cultura, il suo stile relazionale e la sua autoconsapevolezza. Naturalmente tutto ciò può emergere e fiorire solo in un contesto in cui è garantito un benessere organizzativo di cui l'educatrice o l'educatore è una componente attiva, soprattutto nella dimensione relazionale del gruppo di lavoro dei servizi educativi.

Le relazioni che si stabiliscono tra gli adulti che sono vicini a un bambino risultano molto importanti per il suo benessere e la sua crescita. Il contributo di Anna Lia Galardini, a tal proposito, ci ricorda come gli studi recenti abbiano dimostrato che lo sviluppo infantile dipende non solo dalle caratteristiche individuali, ma soprattutto dai sistemi di interazione in cui è inserito il bambino, all'interno dei quali egli apprende i comportamenti sociali, struttura il linguaggio e lo sviluppo mentale: «sono proprio alcune caratteristiche dello stile relazionale degli adulti che favoriscono il benessere dei bambini e, la piena espressione delle loro potenzialità, perché le relazioni che vivono nei primi anni contribuiscono alla definizione di atteggiamenti basilari come la sicurezza, la capacità di essere progressivamente autonomi, la fiducia nell'altro, tutti aspetti correlati alla loro capacità di apprendere e di sentirsi a proprio agio con gli altri» (2003, p. 161).

Fondamentalmente le emozioni non sono soltanto esperienze private e personali ma quanto piuttosto esperienze sociali. Quando si esprimono i propri sentimenti negativi il mondo circostante ne risente, diventando un luogo più sgradevole e questo a sua volta alimenta i nostri sentimenti negativi. In particolare è fondamentale porre l'attenzione ai luoghi, educativi e che ospitano bambini, considerando che tale

condizionamento avviene in ogni caso, indipendentemente dall'età: fin da piccolissimi, come dimostra uno studio condotto da Betty Repacholi, Andrew Meltzoff e Berit Olsen (2008) i bambini possono usare i segnali emotivi delle persone e dell'ambiente che li circonda, per regolare e guidare il loro comportamento, che ne risulta condizionato¹⁶.

Dato il ruolo che rivestono le emozioni nella motivazione al lavoro, nella prestazione professionale e nelle relazioni tra colleghi, è sorprendente che esse vengano sottovalutate dalla maggior parte delle persone e nella maggior parte delle professioni. Questo perché culturalmente spesso i lavori vengono definiti in termini di abilità e di risultati e all'interno di questa cornice i sentimenti sono secondari.

Per garantire un clima emotivo adeguato all'interno dei servizi, è dunque necessario prevenire e tutelare il benessere in ogni suo aspetto ed è importante che i servizi educativi e chi ha un ruolo di direzione e orientamento, considerino la "qualità organizzativa" e il "benessere relazionale" un investimento strategico per acquisire strumenti e procedure operative di valore che aumenteranno efficienza, efficacia e performance.

In coerenza con la promozione della chiarezza, della trasparenza e della partecipazione attiva, elementi chiave del benessere relazionale, alcune ricerche (Coli, Giachi, Giuffrida, Ippoliti, Micolitti, Rissotto, 2012, p. 103-104) e la letteratura scientifica (Avallone, Paplomatas, 2005) evidenziano come fondamentale che il personale conosca approfonditamente gli indicatori che il coordinatore/dirigente/direttore adotta per valutarne la capacità di fare squadra. Tali indicatori possono mettere in evidenza i seguenti aspetti lavorativi:

- la predilezione da parte dei membri del gruppo di lavoro per un contesto lavorativo dove si dà priorità alla precisione sul lavoro e all'attenzione ai dettagli;
- la capacità dei membri del gruppo di lavoro di lavorare in situazioni ben pianificate nelle quali i compiti del singolo siano armonizzati con i compiti dei rimanenti componenti della squadra;
- la preferenza dei membri del gruppo di lavoro a lavorare in collaborazione con altre persone che apprezzino le specificità di ognuno nell'adempire ai compiti assegnati;
- la capacità dei membri del gruppo di lavoro di apprezzare le opinioni e le tradizioni del gruppo;
- la tendenza dell'unità di personale a svolgere la maggior parte del lavoro in situazioni non esposte e a cercare sempre il parere e il contributo dei colleghi ritenuti più esperti;
- la tendenza dell'unità di personale a considerare il lavoro di squadra come un fattore importante indipendentemente dal vantaggio particolare che può derivare.

¹⁶ Nuovamente si fa riferimento allo studio, condotto da Betty Repacholi di I-LABS e Andrew Meltzoff indicato nelle note alla pagina precedente.

Le evidenze dal territorio: sintesi delle sottocategorie individuate e analizzate dai coordinamenti sul tema della qualità organizzativa e benessere relazionale.

Attraverso un'attenta analisi e riflessione, condotta in modo collegiale e partecipato nei vari incontri con il territorio regionale, i rappresentanti delle zone hanno evidenziato i punti di attenzione e la declinazione delle sottodimensioni che collegano la qualità organizzativa e il benessere organizzativo che sono qui riportati in forma rielaborata e sintetica e che trovano corrispondenza nell'elaborazione della "Scheda orientativa per la realizzazione di strumenti di indagine sul benessere" presente a conclusione del capitolo.

Cultura organizzativa

Ciò che è emerso dai contributi zionali è che il lavoro educativo è caratterizzato da atteggiamenti, strategie, assunti fondamentali, che sono percepibili sia all'interno che all'esterno e che in qualche modo si "tramandano": questi elementi determinano il modo in cui le persone interagiscono all'interno dei servizi, e influenza anche il raggiungimento di obiettivi qualitativi.

Abbiamo constatato che ciò trova conferme anche in letteratura, laddove «la cultura organizzativa è l'insieme coerente di assunti fondamentali che un certo gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato mentre imparava ad affrontare i problemi legati al suo adattamento esterno o alla sua integrazione interna, e che hanno funzionato in modo tale da essere considerati validi e quindi degni di essere insegnati ai nuovi membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a tali problemi» (Schein, 1985). La cultura organizzativa è un concetto polisemico, ma è in questa definizione di Schein che si ritrovano maggiori convergenze con le altre prospettive, prevalentemente sociologiche e antropologiche, che prendono in esame questo particolare aspetto della cultura. Essa determina il modo in cui le persone interagiscono con i colleghi, collaboratori e *stakeholders*, orienta i comportamenti e le intenzionalità, gli stili e gli atteggiamenti, così come i comportamenti per raggiungere gli obiettivi in diverse situazioni. Essa ha un effetto indicativo sui risultati produttivi (sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo), sui risultati economici, le prestazioni dei lavoratori e per questo impatta direttamente sulla conservazione del posto di lavoro, il tasso di *turnover* e i conseguenti costi di gestione delle risorse umane.

Questo tipo di cultura ha un impatto significativo sulla produttività e sul rendimento dei lavoratori, sulla produttività e sui risultati dal punto di vista economico, sui costi di gestione, sulla certezza di mantenere il proprio *status* e posto di lavoro, sulla qualità delle interazioni e relazioni all'interno dell'organizzazione (Coli, Giachi, Giuffrida, Ippoliti, Micolitti, Rissotto, 2012, p. 60).

Fra le dimensioni da monitorare sono state individuate:

- discrezione vs pettegolezzo: l'importanza attribuita a rispetto per i confini individuali e capacità dei membri del gruppo di definire e separare la sfera professionale da quella personale;
- cooperazione vs competizione;
- collettivismo vs individualismo.

In questa prospettiva il gruppo di lavoro diventa uno "strumento di lavoro" che favorisce l'accoglienza degli sguardi "altri". Il coordinamento stesso si farà garante di una professionalità che si impernia sull'utilizzo della dimensione collettiva come vero e proprio strumento di lavoro basato sul confronto e l'ascolto. Ciò permette di arricchire la dimensione operativa o riflessiva con sostegno reciproco, condivisione di competenze e punti di vista "altri". Questo "strumento" è efficace soprattutto quando favorisce il "dialogo dei sentimenti", legittimando e sostenendo il parlare di emozioni.

Ambiente e sicurezza

L'*habitat*, inteso come ambiente di lavoro e relazioni, è in stretto collegamento con l'*habitus* delle persone, inteso come condivisione di uno spazio sociale che permette di avere una medesima percezione delle pratiche sociali tra i componenti di una società. Lo spazio infatti determina l'essere: partendo dal fatto che concorre alla crescita personale e allo sviluppo cognitivo, indubbiamente determina l'accrescimento delle capacità e il benessere quotidiano (nello stesso modo in cui può diventare impedimento, ostacolo o limite). Prendersi cura dello spazio di lavoro è oggi parte dell'attenzione al risultato e può influire direttamente dal punto di vista quantitativo e qualitativo sul lavoro e sul prodotto del lavoro stesso. Per questo motivo molte aziende hanno cominciato a ripensare e riorganizzare gli spazi di lavoro. Per favorire stili lavorativi che si basino sul *co-working*, sulla fiducia, sull'apertura e la flessibilità è necessario che lo spazio che accoglie abbia le stesse caratteristiche funzionali. Ciò che emerge dai contributi dei territori è che gli spazi hanno diversi significati, non soltanto legati alle esigenze fisiche e corporee, ma possono generare benessere anche attraverso la cura dell'estetica che riveste un ruolo importante dal punto di vista pedagogico anche nell'agire educativo. In particolare, per chi svolge un ruolo educativo, dell'ambiente educativo ben strutturato e pensato per la prima infanzia: poiché lo sviluppo sociale è visto come parte integrante dello sviluppo cognitivo, lo spazio deve essere progettato e predisposto per garantire che tutte le bambine e i bambini e gli adulti si sentano a loro agio e sviluppino il piacere del fare insieme.

Nella convinzione che la qualità degli spazi vada di pari passo con la qualità dell'apprendimento, Loris Malaguzzi ha definito proprio lo spazio come "terzo educatore" (Malaguzzi, 2010).

Coordinamento

Dai contributi è emerso in modo omogeneo e assodato come la struttura di coordinamento sia percepita come essenziale, non solo ai fini di promuovere la qualità in senso esteso all'interno dei servizi, ma soprattutto la qualità organizzativa e il benessere relazionale: è stato sottolineato il ruolo strategico proprio nel perseguire e garantire la dimensione della cura e del benessere a più livelli. Ciò trova conferme anche nel lavoro: «la presenza in struttura di questa figura di tipo tecnico, fra l'altro, favorisce la presenza all'interno di gruppi del personale di quella tensione intellettuale che è alla base dello *star bene* degli operatori e quindi dell'efficienza del servizio» (Catarsi, 2010 p. 14). È stata inoltre sottolineata la diretta proporzionalità tra i benefici apportati da questa figura in termini di benessere relazionale e la conoscenza di tecniche di comunicazione efficaci; questo ruolo chiave si estende anche nella diffusione della cultura dell'infanzia sul territorio e nelle azioni orientate alla partecipazione delle famiglie, percepite come strettamente interconnesse. Una dimensione ritenuta fondamentale da monitorare è risultata la *leadership promotrice*, generatrice di "motivazione" più che di "controllo", in contrapposizione alla *leadership inibitoria*. A tal proposito, risulta cruciale che i membri del gruppo di lavoro conoscano approfonditamente gli indicatori che il coordinatore/dirigente/direttore monitora per valutarne la capacità di cooperare all'interno del gruppo, di relazionarsi e di fare squadra.

Autonomia

Anche per la promozione dell'autonomia, il coordinamento svolge un'azione di sostegno dei gruppi di lavoro e si fa garante della partecipazione attiva e di una cultura del monitoraggio che favorisce la possibilità di esprimere chiaramente i fattori critici e formulare le proposte migliorative da parte di tutti i componenti dei gruppi di lavoro dei servizi.

La possibilità di esercitare iniziative individuali è strettamente correlata al clima di fiducia e al benessere organizzativo. Emerge una necessità (che trova riscontri anche in letteratura) di superare la dicotomia individuo/organizzazione: alcune indagini presenti in letteratura, concepiscono l'organizzazione come un risultato aggregato di azioni e reazioni individuali mentre altre considerano l'organizzazione come un'entità oggettiva che può essere osservata, descritta e spiegata in termini di principi generali e di leggi che governano il suo funzionamento (Reed, 1996). Alcune ricerche, inoltre, si sono concentrate sui processi e sulle pratiche "locali" o microrganizzative mentre altre indagini assumono una dimensione macro e globale della realtà dell'organizzazione, come punto di partenza delle loro analisi. Si avverte l'esigenza di andare oltre questa dicotomia, focalizzando l'attenzione sulle relazioni e soprattutto sull'analisi della relazione individuo-contesto.

L'individuo non più concepito solo come interlocutore della "realtà" organizzativa ma come co-costruttore, attraverso l'analisi delle sue performance nell'ambiente, le sue percezioni dell'ambiente e le rappresentazioni di sé nell'ambiente: risulta nodale, ai fini del benessere, la sua concreta presenza nell'organizzazione, concepita come entità dinamica basata sulle relazioni. L'attenzione, attraverso i contributi zonali, viene indirizzata verso il monitoraggio di come e quanto, di fronte ai problemi e difficoltà, i membri del gruppo di lavoro si espongono e sostengono la loro opinione piuttosto che assumere una posizione adempitiva.

Sviluppo professionale

In queste occasioni di confronto è stato appurato come cruciale tenere presente la specificità multidisciplinare e interdisciplinare che caratterizza le professionalità educative, utilizzando prospettive che non si limitino a un solo livello disconnesso. Sviluppare le professionalità educative è strettamente legato alla formazione, all'autoformazione, che deve tenere (ininterrottamente) in grande considerazione la dimensione dell'*ascolto di sé*: le professionalità educative tendono a influire molto per gli atteggiamenti e i comportamenti assunti, le mentalità e i valori vissuti, oltre che per i contenuti proposti o trasmessi. In questa prospettiva assumono una particolare rilevanza lo sviluppo delle attitudini e le qualità personali di chi educa, la sua professionalità, la sua umanità, la sua cultura, il suo stile relazionale, le competenze emotive e la sua autoconsapevolezza. Tutto ciò offre l'opportunità di affrontare la quotidianità ma anche le difficoltà delle bambine, dei bambini e delle famiglie, con efficacia ed efficienza. In questo caso nel confronto tra le zone, si è evidenziata anche la necessità di monitorare la disponibilità dei membri dell'organizzazione verso l'innovazione, curando il processo di adattamento ai mutamenti dell'ambiente esterno/società in contrapposizione a un atteggiamento più conservativo.

Svolgimento del compito lavorativo

Tra gli aspetti emersi, si rileva come la pianificazione ben organizzata, chiara e opportunamente condivisa del lavoro (orari, turni, mansioni, ruoli) sia un elemento imprescindibile per garantire il benessere. La chiarezza rispetto ai ruoli e alle funzioni, deve trascendere la dimensione del solo gruppo di lavoro ed estendersi anche alle famiglie accolte nei servizi. Inoltre, nella specificità dei servizi educativi, è stata sottolineata anche la dimensione non frontale, che spesso risulta difficilmente organizzabile, se non si tiene conto di una fisiologica flessibilità. Anche in questo caso è importante una partecipazione attiva da parte di tutto il gruppo di lavoro, la co-costruzione di strategie e soluzioni organizzative che possano fronteggiare eventuali criticità.

Interfaccia casa/lavoro

Proprio l'organizzazione della dimensione non frontale incide nella conciliazione dei tempi di vita e tempi di lavoro, e necessita di una cura approfondita, ma l'aspetto principale è legato anche alla dimensione emotiva della professionalità educativa, che può in alcune circostanze più critiche essere caratterizzata da una "scia" che accompagna anche fuori dal contesto lavorativo. Anche in questo caso il ruolo del coordinamento e la dimensione collegiale possono sostenere le difficoltà e ridurre l'impatto che queste possono avere anche al di fuori del servizio.

Ruolo professionale

C'è una stretta connessione tra benessere e dimensione collettiva del lavoro, nelle professionalità educative, che va ben oltre lo spirito di collaborazione. Il gruppo di lavoro, nell'ambito dei servizi educativi, è uno *strumento di lavoro* e come tale dev'essere percepito da ogni componente: ciò presuppone alcune pratiche riflessive, osservative, reciproco scambio e restituzione, e dunque caratterizza un ruolo professionale in continua costruzione, orientato all'ascolto, all'accoglienza e alla consapevolezza. Tale consapevolezza, oltre alla sfera emotiva identificata come una delle più centrali, comprende anche l'utilizzo di competenze specifiche e trasversali.

Il benessere risulta intrecciato a questa dimensione, che è stata evidenziata in modo più profondo come una caratteristica imprescindibile, per garantirlo all'interno di questa professionalità riflessiva e relazionale.

2.3 COSTRUIRE BUONE RELAZIONI CON LE FAMIGLIE: QUALI PROSPETTIVE

2.3



Le famiglie come risorsa per la comunità

La famiglia è un concetto in continua trasformazione tanto che non è semplice nemmeno definirne un'idea universalmente condivisa: le trasformazioni riguardano le relazioni, i vissuti, i ruoli genitoriali e i rapporti intergenerazionali. Allo stesso tempo sono maturate nuove consapevolezza rispetto ai bisogni educativi dell'infanzia e si sono affacciate nuove potenzialità educative che convivono con nuove difficoltà e nuove povertà educative. In mezzo a queste trasformazioni, resta immutato il compito educativo dei genitori e la caratteristica intrinseca di cura che lo contraddistingue, che spesso si scontra con la difficoltà di conciliare il lavoro e la vita familiare: si rende necessario un impegno dei servizi educativi orientato a far emergere e valorizzare le competenze già presenti nel nucleo familiare e a renderne tutti consapevoli. Questo impegno deve essere sostenuto dal coordinamento pedagogico e da un attento percorso formativo che vada a prendersi cura delle professionalità educanti e che le faciliti nel percepire le famiglie non soltanto attraverso i loro limiti e difficoltà, ma attraverso le risorse e competenze che possiedono. Il benessere relazionale potrà risiedere nel riconoscersi come risorse per se stessi e per le altre famiglie, nella reciprocità del sostegno, dando valore alla vicinanza e al prendersi cura della propria comunità, come parte attiva. I servizi educativi possono così diventare un luogo dove si co-progetta la solidarietà e ci si prende cura della propria

comunità: la qualità dell'incontro con la famiglia si concretizza dunque nella progettazione e nella dimensione della cura.

Le evidenze dal territorio: sintesi delle sottocategorie individuate e analizzate dai coordinamenti sul tema della costruzione di buone relazioni con le famiglie

Attraverso un'attenta analisi e riflessione, condotta in modo collegiale e partecipato nei vari incontri con il territorio regionale, i rappresentanti delle zone hanno evidenziato i punti di attenzione e la declinazione delle sottodimensioni legate alla costruzione di buone relazioni con le famiglie, che sono qui riportati in forma rielaborata e sintetica e che trovano corrispondenza nell'elaborazione della "Scheda orientativa per la realizzazione di strumenti di indagine sul benessere" presente a conclusione del capitolo.

Qualità e cultura organizzativa delle relazioni

I servizi educativi sono principalmente luoghi di relazione, generatori di relazioni di cura e processi educativi, e il concetto di *clima relazionale* è strettamente correlato al benessere: anche in questo caso è molto diffusa l'idea che il coordinamento pedagogico abbia un ruolo di garante della libertà espressiva, della diversità che avviene in un clima relazionale caratterizzato dalla cultura dell'ascolto e del rispetto. La qualità delle relazioni è dunque legata a registri comunicativi che sono espressione di fiducia e di accoglienza dell'altro nelle proprie diversità individuali, indipendentemente dal ruolo all'interno dei servizi. Come già approfondito, in questa prospettiva risulta rilevante il "saper essere" e la consapevolezza rispetto al proprio sentire, le capacità di comunicarlo e il "vocabolario dei sentimenti" che è necessario mantenere variegato e aggiornato, come la capacità di riconoscere ed esprimere i propri bisogni. In questa prospettiva il gruppo di lavoro diventa nuovamente uno "strumento di lavoro", che permette di accogliere gli altri sguardi, di facilitare il confronto e l'ascolto: esso può facilitare nelle difficoltà relazionali con le famiglie, offrendo dentro e fuori il gruppo stesso sostegno, competenze e punti di vista "altri" nei momenti di incontro programmati.

Educazione familiare

I servizi sono pensati nelle zone come contesti che accolgono le famiglie come risorse per conoscere e meglio osservare i bambini, per giungere alla costruzione di un'intesa educativa che tiene conto delle peculiarità di ciascun interlocutore, muovendosi nella logica della massima inclusione sociale e culturale che caratterizza la società e che può convergere in questi contesti. È stato condiviso che stiamo assistendo a una forte trasformazione sociale della famiglia, tale da far risultare difficoltosa anche la definizione stessa di "famiglia", essendo

strutturata su sistemi complessi e molteplici. Allo stesso tempo emerge una nuova genitorialità, maggiormente improntata al sostegno e all'accompagnamento della crescita dei figli e alla condivisione sociale del compito educativo. Se ciò fa comparire bisogni e intenzioni finora inconsapevoli o poco esplicitati, se il processo *divenire genitori* necessita di essere sostenuto e condiviso anche prima della nascita dei figli, è stato suggerito che le educatrici e gli educatori possano organizzare esperienze di sostegno e di cura verso il ruolo educativo genitoriale, dimostrandosi capaci di attivare occasioni di confronto e di ascolto empatico con i genitori. Questo potrebbe presentarsi come un aspetto della professionalità che necessita di essere ridefinito in alcuni degli elementi essenziali nella preparazione di base, promuovendo attraverso percorsi formativi specifici aspetti più legati alla dimensione della comunicazione interpersonale, dell'osservazione e dell'ascolto.

Interfaccia con la famiglia

Anche in questo caso gli strumenti di documentazione sostengono la condivisione con le famiglie delle esperienze realizzate, proponendo riflessioni in ambito educativo e consapevolezza sulle potenzialità dei bambini, mostrando e raccontando l'infanzia in modo più approfondito e consapevole.

La qualità dell'incontro con la famiglia si concretizza nella progettazione e nella dimensione della cura ed è direttamente proporzionale all'adeguatezza delle risorse del soggetto, all'adeguatezza del sostegno del coordinamento per svolgere il confronto con la famiglia, alle competenze osservative e comunicative, alla capacità di dare e ricevere *feedback*, alla capacità di condivisione in gruppo di lavoro, alla capacità di gestire dinamiche di gruppo, alla percezione di essere apprezzato nell'efficacia e nell'efficienza degli interventi, alla capacità del lavoratore nella percezione della soddisfazione della famiglia nei confronti del servizio: questi elementi si configurano come possibili item da monitorare.

2.4 COSTRUIRE BUONE RELAZIONI TRA SERVIZI EDUCATIVI E TERRITORIO: MONITORARE PER MIGLIORARE

2.4



Progettare la cura

Il ruolo che le scelte politiche e amministrative possono svolgere nell'attivare e diffondere queste forme di promozione e tutela del benessere relazionale risulta cruciale: la disponibilità dei servizi a essere risorsa nella comunità è frutto di scelte educative e politiche, ma anche della possibilità che i servizi hanno di usufruire di un capitale sociale che influisce nella comunità e che viene continuamente generato e rigenerato dai diversi attori. Tutto ciò ruota attorno al concetto di lavoro e di cura, inteso sia come investimento cognitivo ed emotivo, che morale e politico e alla necessità di farne oggetto specifico di progettazione. Progettare la cura è una dimensione di frontiera per il lavoro sociale, un territorio inesplorato del quale si tracciano le coordinate di fondo rispetto ai tempi, ai luoghi e ai contesti.

Dunque già in passato veniva sottolineato che, per garantire la qualità dell'essere e del benessere, serve una riflessività dinamica, disposta come «postura riflessivamente presente sull'accadere delle cose, sia fuori nel mondo sia dentro di noi. A essere necessaria non è solo una riflessione post-azione, cioè un pensiero che porta l'attenzione su ciò che è accaduto, ma un pensare riflessivo che accade nel mezzo dell'azione» (Mortari, 2015, p. 203).

Un'azione riflessiva e metacognitiva che, come illustra Alessandro Mariani (2006, p. 58-59): «[...] non si esercita soltanto sul mentale, ma anche sulla società, sulle istituzioni, sui valori, sui fini, sui processi etico-culturali [...]. Infatti, per mezzo dell'approccio metacognitivo è possibile esercitare un pensiero critico, mantenere un controllo sulla società e attivare una competenza trasversale, intesa come la capacità di interrogarsi su un'affermazione, un avvenimento, un problema, un fenomeno, un'opera, di impegnarsi in un processo continuo di riflessione, di enunciare giudizi di ordine logico, etico, estetico, di compiere scelte consapevoli nella vita personale, scolastica, sociale». Tale processo dev'essere sostenuto e risulta strategico proseguire e perseguire le azioni regionali portate avanti fino ad adesso, che hanno lo scopo di promuovere e preservare la qualità e allo stesso tempo di contribuire a creare una cultura della qualità, del monitoraggio e dell'autovalutazione, che si vuole differenziare molto dal configurarsi come semplice procedura e adempimento di monitoraggio.

Le evidenze dal territorio: sintesi delle sottocategorie individuate e analizzate dai coordinamenti sul tema della costruzione di buone relazioni tra servizi educativi e territorio

Attraverso un'attenta analisi e riflessione, condotta in modo collegiale e partecipata nei vari incontri con il territorio regionale, i rappresentanti delle zone hanno evidenziato i punti di attenzione e la declinazione delle sottodimensioni legate alla costruzione di buone relazioni tra servizi educativi e territorio che sono qui riportati in forma rielaborata e sintetica e che trovano corrispondenza nell'elaborazione della "Scheda orientativa per la realizzazione di strumenti di indagine sul benessere" presente a conclusione del capitolo.

Socializzazione

Il benessere in termini di socializzazione, non si limita alla qualità e quantità di esperienze condivise (qualità e quantità di incontri di confronto con famiglie ed ecosistema educativo del territorio, qualità e quantità di laboratori, feste, gite ecc.): esso deve essere inteso come una tensione verso l'altro, che consente di raggiungere e curare la dimensione dello *stare bene insieme*, oltre le difficoltà che si possono presentare, riuscendo ad adattare modalità operative, proposte e strumenti al contesto, alle variabili e alla dimensione sociale sempre in evoluzione. È inoltre emerso come la dimensione tecnologica e legata ai media, imponga nuove riflessioni condivise e il consolidamento di competenze specifiche, soprattutto nelle funzioni di documentazione che hanno un ruolo chiave proprio nella relazione e nella socializzazione.

Appartenenza

L'appartenenza è strettamente legata al senso di inclusione e la percezione del proprio valore personale in un determinato contesto: ne deriva che per promuovere l'esperienza di appartenenza è necessario promuovere la partecipazione attiva. Accettare e condividere i valori e la cultura del gruppo nel quale viviamo e questo ci porta ad avvertire un'affinità e un senso del "noi". Nella riflessione è emerso che benessere e appartenenza sono concetti correlati e un gruppo lavorativo legato da un forte spirito d'appartenenza è un gruppo dove tutti si sentono bene, psicologicamente al sicuro, ascoltati e rispettati: ogni membro ha la possibilità di esprimere liberamente ciò che pensa e nessuno ha paura di prendere decisioni importanti, è chiara e concreta la possibilità di crescita professionale anche attraverso percorsi formativi. La formazione permette sempre di rimettere al servizio di tutti le nuove competenze, in un clima di autorealizzazione professionale e personale.

Importanza del servizio

Questo concetto è correlato al senso di appartenenza ed è fondamentale che i componenti dei gruppi di lavoro dei servizi educativi riconoscano e condividano l'importanza del servizio come punto di riferimento per la comunità: ciò, oltre a rinsaldare i legami interni e con il territorio, contribuisce anche a valorizzare il proprio ruolo professionale. È inoltre stato riconosciuto come strategico, anche in questo caso, l'utilizzo della documentazione.

Promozione delle diversità

Per garantire e promuovere il benessere, sia per chi opera che per chi è accolto nei servizi educativi, bisogna partire assumendo le diversità come un valore che vada ad arricchire tutti coloro che vi entrano in contatto: i "servizi educativi inclusivi". In questa visione, la cura dello spazio è centrale, come lo è la relazione fra gli individui e i contesti in cui essi si inseriscono, nei quali le famiglie sono parte integrante della vita all'interno dei contesti educativi e la documentazione è essenziale per creare una memoria delle esperienze e una riflessione continua interna ed esterna ai servizi. Per molte bambine e bambini, per molti genitori, i servizi per l'infanzia rappresentano il primo passaggio che va dalla famiglia al confronto con la complessità e le differenze caratteristiche dello stare insieme, dell'incontrarsi, nello scoprire comunanze e differenze: le professionalità educative, forti anche delle competenze interculturali, devono essere orientate a preservare e valorizzare un ambiente dove questo atteggiamento è identitario e caratterizza gli apprendimenti che diventano aperti alle molteplici possibilità che l'esperienza di socialità offre.

Cultura territoriale

La conoscenza del proprio territorio, la progettazione aperta all'esterno dei servizi, offre possibilità di apprendimento e di relazione che permettono di entrare in contatto con un patrimonio socioculturale unico come la collettività che lo custodisce. Sostenere precocemente l'infanzia è basilare per consentire alle bambine e ai bambini di apprendere e di sviluppare competenze e favorire il processo di inclusione sociale. Oltre alle professionalità educative e alla cura dei momenti di transizione tra le varie istituzioni, è determinante trovare forme di collaborazione e co-responsabilità educative tra le varie figure di riferimento familiari e istituzionali: occorre infatti promuovere una cultura territoriale tra i professionisti per creare concretamente una collaborazione strutturale con le famiglie, incentrata sullo sviluppo identitario del bambino, sulla co-costruzione di una cultura dell'infanzia inclusiva generatrice di benessere per tutti coloro che vivono i servizi.

Continuità verticale

Dal confronto è emersa la necessità di approfondire le problematiche relative alle transizioni, ancora non completamente esplorate. Un aspetto importante emerso è il tema della fiducia come indicatore e del benessere nelle relazioni (anche all'interno del percorso di continuità), sia dal punto di vista delle bambine e dei bambini, che di insegnanti, educatrici e delle famiglie: per educare alla fiducia è necessario costruire relazioni che si basino su di essa e praticarla.

Le transizioni famiglia-nido e nido-scuola dell'infanzia e le transizioni successive richiedono uno sforzo congiunto per lo sviluppo di competenze professionali specifiche, così da garantire qualità educativa, coinvolgimento continuativo delle famiglie e il superamento dell'attuale frammentazione di conoscenze settoriali e di responsabilità istituzionali. Questa tematica presenta infatti un grande potenziale di sviluppo e di miglioramento poiché consente la partecipazione di tutti gli attori del territorio e il collegamento tra le varie strutture che operano nel settore dell'infanzia.

Continuità orizzontale

Il tema della costruzione di relazioni di fiducia, si è esteso anche nel riflettere sul benessere relativo a una condivisione positiva, una progettualità cooperativa con i servizi sociosanitari del territorio, enti, associazioni, attività commerciali, organizzazioni e realtà importanti dal punto di vista del patrimonio culturale e naturalistico del territorio che, oltre a poter offrire un contributo importante alla diffusione della cultura dell'infanzia, offrono la possibilità di "mostrare l'infanzia", di dare visibilità ai servizi valorizzandoli come "bene comune" della comunità che li ospita.

Una comunità educante è una comunità che ha a cuore l'infanzia e che oltre a rispettarla e a prendersene cura, ne approfondisce la conoscenza rinsaldando rapporti di fiducia con i servizi educativi.

Monitoraggio

La riflessione si è basata sull'assodata pratica diffusa nelle zone di guardare oltre la funzione di monitoraggio dei servizi, indipendentemente dal tipo di gestione che li caratterizza all'interno del sistema integrato: emerge in modo chiaro che esistono bisogni di orientamento, di valorizzazione e di co-costruzione che travalicano questa funzione necessaria. Monitorare e automonitorare, valutare e autovalutarsi, consente di comprendere i processi, la loro efficacia ma soprattutto il funzionamento e come ci rapportiamo a essi. Ed è proprio questo suo ancorarsi al processo che cerca di tutelare la valutazione dall'assumere derive pericolose, non solo quelle già nominate in riferimento alla tecnica, ma anche quelle se si vuole più soggettive, giocate all'interno della relazione. Favorire una cultura del monitoraggio e della valutazione può offrire una conoscenza multidirezionale, a patto che si sviluppi in opposizione alla burocratizzazione dei processi. Tale cultura è esportabile e può coinvolgere più dimensioni, da quella identitaria del servizio, a quella delle relazioni con le famiglie e territorio, tutte dimensioni determinanti il benessere: stare bene nei servizi educativi significa *far stare bene* nei servizi educativi.

2.5 SCHEMA ORIENTATIVA PER LA REALIZZAZIONE DI STRUMENTI DI INDAGINE SUL BENESSERE

2.5

Tramite un'attenta analisi e riflessione, condotta in modo collegiale e partecipato nei vari incontri con il territorio regionale, i rappresentanti delle zone hanno evidenziato i punti di attenzione e la declinazione delle dimensioni legate al benessere organizzativo che sono qui riportati in forma rielaborata e sintetica. Questi contributi territoriali possono già configurarsi come linee guida e indirizzare in futuro la costruzione di eventuali strumenti orientativi e di monitoraggio. Il contributo e lo sguardo dei coordinamenti zionali e delle coordinatrici e coordinatori pedagogici è risultato essenziale nel condividere le difficoltà legate alla propria professionalità e nel definire in modo coerente con il contesto operativo toscano i punti d'attenzione e gli elementi da tenere maggiormente presenti nelle attività di monitoraggio.

Il seguente strumento si offre come orientamento alla realizzazione di strumenti di indagine e può essere utilizzato sia nella forma completa che individuandone ulteriormente una sintesi. Esso rispecchia il lavoro svolto in modo cooperativo e durante gli incontri territoriali, con la partecipazione attiva dell'Istituto degli Innocenti che ha raccolto e rielaborato i contributi, facendoli convergere anche con la letteratura scientifica e altre esperienze di indagine nazionali e internazionali.

Scheda orientativa utilizzata per l'area di benessere

Qualità organizzativa e benessere relazionale: quali connessioni

Dimensione di indagine	Sottodimensioni di indagine/items da monitorare: la percezione del gruppo di lavoro
Cultura organizzativa	<ul style="list-style-type: none"> • qualità e quantità delle riunioni organizzative del gruppo di lavoro • capacità di ascoltare e accogliere gli altri punti di vista • chiarezza degli obiettivi, dei ruoli interni e delle mansioni • rispetto dei compiti e dei ruoli • promozione e sostegno da parte del coordinamento delle competenze osservative e comunicative • discrezione in contrapposizione al pettegolezzo (l'importanza attribuita al rispetto per i confini individuali e capacità dei membri del gruppo di definire e separare la sfera professionale da quella personale) • cooperazione in contrapposizione alla competizione • collettivismo in contrapposizione all'individualismo
Ambiente e sicurezza	<ul style="list-style-type: none"> • qualità degli arredi • qualità dei materiali • percezione della sicurezza • percezione dell'igiene dei locali e dei materiali • percezione dell'ambiente educativo come "terzo educatore" (predisposto per garantire che tutte le bambine e i bambini e gli adulti si sentano a loro agio e sviluppino il piacere del fare insieme, leggibile e promotore di un utilizzo autonomo)
Coordinamento	<ul style="list-style-type: none"> • sostegno del coordinamento nella promozione della qualità • sostegno del coordinamento nella dimensione organizzativa del servizio • sostegno del coordinamento nella progettualità • competenze organizzative e capacità di sintesi che orienti e sostenga il gruppo verso l'autonomia nel portare a termine i compiti affidati • possibilità di esprimere le proprie opinioni e punti di vista all'interno del gruppo di lavoro • qualità dell'ascolto all'interno del gruppo di lavoro • riconoscimento del lavoro svolto dal singolo componente e dal gruppo di lavoro da parte del coordinamento • qualità del clima emotivo • qualità/quantità delle occasioni di riflessione e crescita professionale ricevute • competenze e conoscenze operative, metodologiche e tecniche, per organizzare in modo contestualizzato, coerente e anche innovativo, il raggiungimento degli obiettivi del coordinamento • percezione dello stile relazionale del coordinamento come stile promotore, in contrapposizione allo stile inibitore • percezione del coordinamento come generatore di "motivazione" più che di "controllo"

Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • opportunità di partecipare attivamente ai processi decisionali • qualità e quantità di momenti di progettazione e documentazione delle attività svolte in autonomia • qualità e quantità dei momenti di verifica finale delle attività svolte in autonomia • qualità e quantità dei momenti di verifica <i>in itinere</i> delle attività svolte in autonomia • percezione del coordinamento come facilitatore delle iniziative individuali • percezione delle iniziative individuali come armoniche all'interno del progetto educativo e del gruppo di lavoro • possibilità offerte di formulare proposte migliorative • possibilità di gestire e organizzare le mansioni assegnate • percezione come e quanto, di fronte ai problemi e difficoltà, i membri del gruppo di lavoro si espongono e sostengono la loro opinione piuttosto che assumere posizione adempitiva
Sviluppo professionale	<ul style="list-style-type: none"> • qualità e quantità delle occasioni di ampliamento delle competenze professionali ricevute • opportunità di crescita professionale e di carriera • capacità dell'organizzazione di affrontare i cambiamenti • percezione di trasparenza e imparzialità rispetto ai meccanismi di carriera • disponibilità dei membri dell'organizzazione verso l'innovazione in contrapposizione a un atteggiamento più conservativo
Svolgimento del compito lavorativo	<ul style="list-style-type: none"> • ritmo e mole di lavoro assegnata • adeguatezza delle risorse a disposizione per svolgere il lavoro • richieste esterne di straordinario • richieste esterne di cambiamenti continui di orario di lavoro
Interfaccia casa/lavoro	<ul style="list-style-type: none"> • difficoltà a conciliare vita privata e attività lavorativa della/del lavoratrice/lavoratore • percezione dell'estensione della vita lavorativa al di fuori del luogo di lavoro
Ruolo professionale	<ul style="list-style-type: none"> • chiarezza rispetto all'utilità del proprio lavoro rispetto agli obiettivi del servizio • chiarezza rispetto all'utilità del proprio lavoro rispetto agli obiettivi del gruppo di lavoro • percezione del proprio lavoro come contribuente allo sviluppo sociale, culturale ed economico del Paese • percezione della propria capacità di adattamento ai cambiamenti • consapevolezza circa l'utilizzo di competenze pertinenti al proprio ruolo professionale • capacità di identificare le proprie emozioni e sentimenti • capacità di espressione dei propri sentimenti (e capacità di sviluppare un vocabolario emotivo variegato) • capacità di identificare i propri bisogni che stanno dietro i propri sentimenti • capacità di chiedere agli altri (e capacità di distinguere il chiedere dal pretendere) • pianificazione qualificante dei compiti

	<ul style="list-style-type: none"> • relazione tra le proprie attese e il lavoro svolto • percezione della propria importanza, nel proprio ruolo, all'interno del gruppo di lavoro • piacere quotidiano nel recarsi al lavoro
Qualità delle relazioni	<ul style="list-style-type: none"> • clima relazionale percepito all'interno del gruppo di lavoro (collaborativo/conflittuale; autoritario/democratico; chiuso/aperto; innovativo/conformista; ostile/amichevole; sereno/teso) • con quale frequenza ti capita di ricevere aiuto per un problema di lavoro (dai colleghi/e, dal gruppo di lavoro, dal coordinamento) • con quale frequenza chiedi aiuto • qualità e quantità delle occasioni di collaborazione • qualità della relazione e della comunicazione con l'amministrazione • qualità della comunicazione all'interno del gruppo • qualità della relazione con il coordinamento • come percepisci il tuo sguardo verso le bambine e i bambini • come percepisci lo sguardo delle bambine e dei bambini nei tuoi confronti • possibilità di gestione del conflitto percepita • percezione delle "voci di corridoio" come più o meno veritiere delle comunicazioni formali • percezione di lesività della dignità personale e professionale • percezione di inclusione nel gruppo di lavoro • capacità di comunicare (all'interno del gruppo di lavoro), per consentire a se stesso e agli altri di condividere ciò che si osserva, il proprio sentire, i significati delle proprie esperienze e i propri bisogni: 1) capacità di tenere separate nella comunicazione il piano osservativo dalle valutazioni (es. "raramente fai quello che voglio" = valutazione/ "le ultime 3 volte che ho proposto un'attività tu hai detto che non volevi farla" = osservazione); 2) capacità di distinguere i sentimenti dalle considerazioni e interpretazioni (es. mi sento incapace come disegnatore = interpretazione/mi sento insoddisfatta come disegnatrice = sentimento); 3) capacità di percepire i propri bisogni; 4) capacità di distinguere una richiesta derivante i propri bisogni da una pretesa

Scheda orientativa utilizzata per l'area di benessere

Costruire buone relazioni con le famiglie: quali prospettive

Dimensioni	Sottodimensioni di indagine/items da monitorare: la percezione del gruppo di lavoro
Cultura organizzativa delle relazioni	<ul style="list-style-type: none"> • percezione che il proprio ruolo sia riconosciuto dalle famiglie • progettazione attenta a pluralità delle famiglie • presenza di organi di rappresentanza delle famiglie • qualità e quantità degli incontri rivolti agli organi di rappresentanza delle famiglie • qualità e quantità dei canali informativi utilizzati • attività di monitoraggio e rilevazione della qualità dei canali informativi utilizzati • attività di monitoraggio e rilevazione della qualità degli incontri rivolti alle famiglie • attività di monitoraggio e rilevazione della qualità del servizio rivolto alle famiglie che comprende gli aspetti principali del progetto educativo • chiarezza ed efficacia informativa rispetto al regolamento del servizio • qualità e quantità di attività formative e di aggiornamento professionale sul tema delle relazioni con le famiglie • percezione del servizio come inclusivo e accogliente verso tutte famiglie • capacità di ascoltare e accogliere i punti di vista delle famiglie*
Sviluppo professionale	<ul style="list-style-type: none"> • percezione di costante crescita professionale nelle competenze relazionali con le famiglie nello svolgimento del proprio ruolo • efficacia ed efficienza del gruppo di lavoro nell'affrontare le difficoltà delle famiglie • percezione dell'efficacia ed efficienza personale nell'affrontare le difficoltà delle famiglie • presenza nel servizio e possibilità di accesso a libri o riviste che trattano di educazione e di professione educativa
Ruolo professionale	<ul style="list-style-type: none"> • soddisfazione rispetto al proprio ruolo nei confronti delle famiglie* • qualità percepita rispetto alle competenze osservative e comunicative*
Coordinamento	<ul style="list-style-type: none"> • sostegno del coordinamento nelle relazioni con le famiglie • sostegno del lavoratore in casi di difficoltà relazionale con la famiglia • riconoscimento del senso di efficacia e efficienza del lavoratore in relazione alle famiglie da parte del coordinamento e del gruppo di lavoro

Socializzazione	<ul style="list-style-type: none"> • qualità e quantità di esperienze condivise • qualità e quantità di incontri di confronto • qualità e quantità dei momenti di incontro e socializzazione quali laboratori, feste e gite • qualità e quantità della documentazione • coinvolgimento delle famiglie nella progettazione e realizzazione degli eventi di socializzazione
Educazione familiare	<ul style="list-style-type: none"> • qualità e quantità di incontri dedicati al sostegno delle competenze educative genitoriali* • presenza nel servizio e possibilità di accesso/prestito alle famiglie di libri a tema educativo rivolti agli adulti • rilevazione delle motivazioni a partecipare a incontri dedicati al sostegno delle competenze educative genitoriali* • rilevazione dei temi educativi ritenuti interessanti da essere trattati negli incontri dedicati al sostegno delle competenze educative genitoriali* • coinvolgimento delle famiglie come risorsa, sia nella realizzazione che nella dimensione progettuale, non considerata solo patrimonio tecnico dei servizi • qualità e quantità delle occasioni di integrazione con i servizi e le opportunità offerte dal territorio
Continuità	<ul style="list-style-type: none"> • realizzazione di incontri formali, informali a tema continuità rivolti alle famiglie • coinvolgimento delle famiglie nella progettazione e realizzazione degli eventi di continuità
Interfaccia casa/lavoro	<ul style="list-style-type: none"> • rilevazione della difficoltà a conciliare vita privata e attività lavorativa da parte delle famiglie*
Interfaccia con la famiglia	<ul style="list-style-type: none"> • riconoscimento del senso di soddisfazione della famiglia nei confronti del servizio* • qualità percepita rispetto alle competenze osservative, di documentazione, di relazione e comunicative*
Relazioni	<ul style="list-style-type: none"> • qualità della relazione con le famiglie • percezione delle proprie capacità di gestire le situazioni conflittuali • percezione della propria capacità di ricevere i feedback dalle famiglie e utilizzarli come strumento di riflessione per tendere alla qualità e trovare riscontro nel progetto educativo • quantità e qualità delle modalità di ricevere i feedback dalle famiglie e utilizzarli come strumento di riflessione per tendere alla qualità e trovare riscontro nel progetto educativo (es. i risultati dei questionari di gradimento sul servizio sono condivisi e discussi con le famiglie nei momenti di incontro e tale confronto fa parte della progettazione) • percezione di essere apprezzato nell'efficacia e nell'efficienza degli interventi;

- capacità di comunicare (con le famiglie), per consentire a se stesso e agli altri di condividere ciò che si osserva, il proprio sentire, i significati delle proprie esperienze e i propri bisogni. Per approfondire questa indagine si può altresì esaminare: 1) capacità di tenere separate nella comunicazione il piano osservativo dalle valutazioni (es. "raramente fai quello che voglio" = valutazione / "le ultime tre volte che ho proposto un'attività tu hai detto che non volevi farla" = osservazione); 2) capacità di distinguere i sentimenti dalle considerazioni e interpretazioni (es. mi sento incapace come disegnatore = interpretazione / mi sento insoddisfatta come disegnatrice = sentimento); 3) capacità di percepire i propri bisogni; 4) capacità di distinguere una richiesta derivante i propri bisogni da una pretesa

**(item che può essere rilevato direttamente all'interno di un questionario rivolto alle famiglie, ma anche come percezione da parte della/del lavoratrice/lavoratore: un dato interessante risulta essere la corrispondenza/non corrispondenza di tali dati rilevati messi a confronto).*

Scheda orientativa utilizzata per l'area di benessere

Costruire buone relazioni tra servizi educativi e territorio: monitorare per migliorare

Dimensioni	Sottodimensioni di indagine/items da monitorare: la percezione del gruppo di lavoro
Appartenenza	<ul style="list-style-type: none"> • considerazione del proprio senso di appartenenza al servizio/organizzazione • percezione negli ultimi tre anni di variazione del proprio senso di appartenenza • desiderio di cambiare ente/organizzazione • riconoscimento del senso di soddisfazione della famiglia nei confronti del servizio* • qualità percepita rispetto alle competenze osservative e comunicative*
Importanza del servizio	<ul style="list-style-type: none"> • percezione del servizio come bene comune all'interno della comunità che lo ospita • percezione del servizio come attivo e riferimento importante nella diffusione della cultura dell'infanzia nella comunità che lo ospita • qualità e quantità delle azioni di promozione della diffusione della cultura dell'infanzia nella comunità che lo ospita • qualità e quantità della documentazione prodotta rivolta al territorio e alla comunità
Socializzazione	<ul style="list-style-type: none"> • qualità e quantità delle opportunità di scambio, di condivisione e promozione del servizio sul territorio • qualità e quantità delle opportunità di nuove conoscenze e scambi su temi legati all'educazione/formazione sul territorio
Ruolo professionale	<ul style="list-style-type: none"> • qualità e quantità delle opportunità di promozione del ruolo professionale attraverso diversi eventi
Promozione delle diversità	<ul style="list-style-type: none"> • qualità e quantità delle opportunità di valorizzazione delle diversità offerte dal servizio • qualità e quantità delle opportunità di inclusione offerte dal servizio
Cultura territoriale	<ul style="list-style-type: none"> • qualità e quantità delle opportunità di sperimentazione di nuove forme di essere e stare con i bambini e nuovi strumenti didattici legati al contesto territoriale di appartenenza, al patrimonio culturale e naturalistico e alla collettività
Continuità verticale	<ul style="list-style-type: none"> • qualità e quantità delle opportunità di condivisione positiva e di progettualità cooperativa con le scuole dell'infanzia del territorio, in un'ottica di continuità verticale
Continuità orizzontale	<ul style="list-style-type: none"> • qualità e quantità delle opportunità di condivisione positiva e di progettualità cooperativa con i servizi socio-sanitari del territorio, enti, associazioni, attività commerciali, organizzazioni e realtà importanti dal punto di vista del patrimonio culturale e naturalistico del territorio

Monitoraggio

- percezione delle azioni di monitoraggio come utili orientanti verso la qualità/come burocratizzazione del lavoro educativo
- conoscenza degli ultimi risultati di monitoraggio e automonitoraggio riguardanti il tuo servizio
- qualità e quantità delle azioni di monitoraggio svolte
- qualità e quantità delle attività di automonitoraggio e autovalutazione
- qualità degli strumenti utilizzati per il monitoraggio
- qualità e quantità delle occasioni di informazione e formazione sugli strumenti utilizzati per il monitoraggio con la rete dei servizi
- percezione della qualità della rete dei servizi educativi sul territorio
- percezione di un orizzonte di crescita e di miglioramento qualitativo dei servizi e delle opportunità che offrono

**(item che può essere rilevato direttamente all'interno di un questionario rivolto alle famiglie, ma anche come percezione da parte della/del lavoratrice/lavoratore: un dato interessante risulta essere la corrispondenza/non corrispondenza di tali dati rilevati messi a confronto).*



PRENDERCI
CURA DI CHI SI
PRENDE CURA:
IL BENESSERE
NEI SERVIZI
EDUCATIVI PER
L'INFANZIA



*Il benessere è come l'orizzonte:
più tu ti avvicini e più lui si allontana.
Ma così tu sei sempre in movimento.*

Eduardo Galeano
(*Memoria del fuego*, 1982)

3.1 INTRODUZIONE

3.1

Al crescere di fenomeni ormai entrati nel linguaggio comune come: *burnout*, *mobbing*, stress da lavoro-correlato, deregolamentazione del mercato professionale, cresce anche il dubbio sull'effettiva esistenza del tanto agognato benessere organizzativo. Se definiamo il benessere con Spaltro (1995), cioè una dimensione decisamente soggettiva che definisce uno spazio e un tempo dove l'individuo può esprimere la propria sovranità, possiamo pensare di trasporre questa definizione anche nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia? La risposta è positiva soltanto se ci accingiamo a un'opera di messa in discussione dello *status quo*, e delle pratiche organizzative in atto negli specifici contesti di riferimento.

L'ottica a cui si fa riferimento è, seguendo Mariani (2008), quella decostruzionista che consente di esplorare le identità delle professionalità educative e addentrarsi nelle loro esperienze concrete.

Da che cosa dipende, infatti, il benessere organizzativo, la salute e la qualità della vita se non dalle pratiche organizzative stesse e dalle azioni congiunte dei singoli professionisti che abitano i contesti? È necessaria una riflessione su come sia possibile promuovere il benessere attraverso un'ottica preventiva e andando a incidere su quella che è la cultura e il clima che influenzano l'efficacia collettiva oltre che l'efficienza organizzativa.

Sono sostanzialmente 3 gli aspetti da prendere in considerazione per progettare un benessere nei servizi per l'infanzia: qualità organizzativa e benessere relazionale; costruire buone relazioni con le famiglie; costruire buone relazioni tra servizi educativi e territorio.

In questa sezione l'accento sarà posto su linee guida che possano fungere da bussola per rispondere a questi obiettivi alla luce del prendersi cura di chi si prende cura. Le linee guida si possono sintetizzare sostanzialmente in 3 punti: la cultura del benessere e i professionisti riflessivi, le relazioni con le famiglie, le relazioni con il territorio. Il benessere di chi si prende cura è infatti inestricabilmente connesso con il benessere di chi riceve cura. Migliorare la qualità dei servizi dell'infanzia significa perciò progettare anche il benessere di chi ci lavora.

Così come per la costruzione di un edificio è necessario partire dalle fondamenta, così anche per ripensare ai servizi educativi si propone di partire dalla base, ovvero dallo sviluppo di una



cultura del benessere, per poi proseguire con la progettazione delle successive. La logica sottostante è quella di progettare azioni di miglioramento a partire dai servizi, estenderle in una logica intergruppo alla famiglia e allargare la visione alle relazioni con i servizi territoriali in un'ottica collettiva.

Il benessere va continuamente progettato. Una citazione di Eduardo Galeano sembra rendere bene questo concetto quando afferma che il benessere è come l'orizzonte: più ti avvicini e più lui si allontana, ma così tu sei sempre in movimento. Questo movimento, questo tendere verso, rappresenta proprio quell'investimento energetico necessario per poter pensare e progettare il benessere nei servizi che passi dal prendersi cura di chi si prende cura.

3.2 LA CULTURA DEL BENESSERE E I PROFESSIONISTI RIFLESSIVI

3.2

Possiamo pensare al concetto di *professionista riflessivo* di Schön come strettamente connesso a quello di cultura del benessere nei servizi educativi. In questo senso, si tratta di superare la dicotomia individuo/organizzazione. Per formare professionisti riflessivi è necessario sviluppare una cultura del benessere. In questo senso è necessaria una formazione basata non solo sullo sviluppo di specifiche competenze degli operatori, ma anche sul pensiero rispetto a certe dinamiche istituzionali che possono ostacolare o favorire una cultura del benessere.

Agire in “maniera riflessiva” significa porsi costantemente come ricercatore e accrescere conoscenze e competenze riflettendo sull’azione mentre essa si svolge (Schön, 1983). Al giorno d’oggi diviene sempre più necessario per i professionisti dei servizi per l’infanzia imparare a governare la complessità della propria professionalità, sviluppare uno sguardo interdisciplinare, verificare continuamente se le diverse osservazioni sulla realtà hanno il potere di trasformare le azioni.

La distinzione di Donald Alan Schön tra “riflessione in azione” e “riflessione sull’azione”, si declina anche nell’agire pedagogico e nelle prassi organizzative adottate all’interno dei servizi per l’infanzia. Assumere la prospettiva della *reflection-on-action*, ossia riflessione su un’esperienza pregressa e della *reflection-in-action*, ossia riflessione durante l’esperienza, significa alimentare costantemente un pensiero critico sul proprio agire professionale, considerando la situazione da prospettive differenti.

L’impegno pedagogico in questo senso può essere volto a elaborare un’idea di identità professionale plurale, un “io” molteplice in costante trasformazione.

Ma come si può favorire, nella pratica quotidiana degli operatori nei servizi per l’infanzia, l’acquisizione di questo pensiero riflessivo? L’acquisizione del sapere attraverso l’approfondimento dei contenuti e il raffinarsi delle metodologie didattiche è un elemento fondamentale, ma non esaurisce la domanda che proviene da chi si prende cura nei servizi in questo particolare momento storico.

È necessario partire da un’educazione a perseguire un senso nella propria esistenza, un senso che, come affermano Bertin e Contini «in negativo [...] si oppone a casuale, assurdo, incoerente, in autentico; in positivo richiama significatività, tensione verso scopi, finalità e obiettivi, giustificazione di rischi e problematicità



inerenti alle scelte operate o perseguite, consapevolezza e lucidità intellettuale» (Bertin, Contini, 1983, p. 106).

Ciò che davvero conta è la capacità di mettersi in discussione e di interrogarsi continuamente sul significato che le varie scelte educative possono avere sul vissuto di ciascun protagonista.

Secondo Contini, affinché avvenga l’educazione a modalità di comunicazione intersoggettive è necessario tener conto di 3 piani diversi che sono rappresentati dal soggetto, dagli altri e dalla storia. Per quanto riguarda il primo piano, il personale educativo dovrebbe stabilire rapporti tendendo a realizzare se stesso realizzando l’altro e, per far questo, è indispensabile imparare a conoscersi a fondo e comunicare con se stessi, conquistare consapevolezza dei propri processi interni, riconoscendo e smascherando rigidità e stereotipi.

C’è poi la questione degli “altri”, che vanno conosciuti indossando occhiali diversi da quelli che siamo soliti indossare, decentrandoci dai nostri schemi di riferimento, imparando ad ascoltare, distinguendo l’altro dalla rappresentazione spesso fuorviante che abbiamo di lui.

È necessario poi conoscere la propria personale storia e quella dell’altro, attraverso la narrazione, l’interpretazione e la reinterpretazione (Contini, 2011). In questo senso, la qualità della comunicazione assume una rilevanza fondamentale nel rapporto pedagogico con l’altro e nel promuovere il processo identitario.

Come ricorda ancora una volta Contini: «il rapporto comunicativo con l’altro non è uno spazio neutro o indipendente dal quadro generale della nostra progettazione e costruzione esistenziale: per questo l’educazione a comunicare deve tradursi in un impegno a sollecitare e arricchire la personalità del soggetto

educativo in una pluralità di direzioni la più ampia possibile: perché l'incontro con l'altro registri un convergere di potenzialità e di volontà di donare e non solo domande in cui urge il bisogno di avere, possedere o risarcirsi» (*ibidem*, p. 151).

Si potrebbe così prospettare una formazione continua al personale educativo che «utilizzando parole e comportamenti, rivolgendosi alla dimensione cognitiva ed emozionale, mescolando la serietà della riflessione alla lievitazione del gioco e del riso, allenando al confronto e al senso critico, amando e lasciandosi amare riescano a educare al rapporto con gli altri svelandone, oltre all'impegno che richiede, gli orizzonti di senso che può aprire» (*ibidem*, p. 151).

Sono pertanto necessarie azioni formative rivolte ai professionisti dei servizi dell'infanzia che abbiano l'obiettivo di reperire la struttura simbolica e il materiale dell'accadere educativo (Massa, 1988), di acquisire una maggior consapevolezza e criticità rispetto ai concetti di formazione, di esplicitare i significati che restano latenti, di creare un innovativo approccio metodologico e culturale rispetto ai problemi pedagogici presenti.

Si tratta di una vera e propria opera di decostruzione delle rappresentazioni mentali e vissuti di esperienze formative, individuando le strutture invariabili dei sistemi di azione per progettarne di nuove.

La progettazione e la conduzione di specifici interventi formativi rivolti a formatori per l'orientamento, la consulenza e la supervisione formativa degli operatori potrebbe pertanto consentire di produrre rappresentazioni contestualizzate circa la formazione e riappropriarsi dei significati di queste rappresentazioni attraverso l'interpretazione (Franza, 2018).

Il gruppo diviene allora il dispositivo fondamentale nel lavoro poiché consente, tramite i processi di risonanza reciproci e la moltiplicazione dei significati attivati nel campo gruppale del gruppo di sostenere l'elaborazione e il benessere individuale degli operatori e di creare al contempo nuovi significati condivisi che possano incidere e modificare le pratiche organizzative adottate.

3.3 COSTRUIRE PONTI TRA SERVIZI E FAMIGLIE

3.3

Una volta poste le fondamenta del gruppo e del servizio si può passare a progettare interventi riguardanti un livello di complessità ulteriore che coinvolge una relazione intergruppi: la relazione del servizio con le famiglie.

La crescita, lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini dipendono anche dalla costruzione di positivi e solidi ponti tra servizi e famiglia.

Pertanto, la costruzione di buone relazioni tra servizi educativi e famiglie risponde a un bisogno reciproco e condiviso, che riguarda e interessa entrambi i contesti che si prendono cura dell'educazione dei più piccoli.

Come evidenziato da Monica Guerra e Elena Luciano, diviene quindi necessario per il gruppo educativo riconoscere che il lavoro nei servizi per l'infanzia non può limitarsi al rapporto con i bambini, ma si colloca in una rete relazionale più ampia che coinvolge le varie figure familiari che si occupano del bambino (Guerra, Luciano, 2009).

Rispetto a questo è innanzitutto necessario aumentare la consapevolezza del gruppo educativo sulle trasformazioni della famiglia nel corso dei decenni. Al giorno d'oggi, si potrebbe addirittura parlare di costellazione familiari, che si differenziano tra loro in ragione della diversità della loro composizione, di vincoli, di modelli organizzativi ed educativi adottati.

La fotografia di famiglia che oggi abbiamo la possibilità di osservare ci rimanda, infatti, a un cambiamento radicale del rapporto interno e dei rapporti esterni tra famiglia e contesto sociale. Sono cambiate le modalità relazionali, sono cambiati i codici comunicativi tra i generi e tra le generazioni ed è cambiata anche la tipologia delle famiglie.

La famiglia può essere rappresentata come il luogo che organizza le relazioni (Cigoli, 1997). La famiglia è, infatti, il contesto all'interno del quale il bambino ha le sue prime esperienze di relazione, è un gruppo piccolo e intimo in cui vengono acquisite le regole del comportamento interpersonale e che continuerà a servire al bambino da base sicura.

Oltre a un cambiamento di natura morfologica se ne possono delineare altri 2: un cambiamento di tipo relazionale e uno valoriale. La trasformazione relazionale riguarda i rapporti tra i generi, tra i coniugi, tra le generazioni. Al tempo stesso è avvenuta una modificazione del campo delle relazioni genitori-figli. La trasformazione valoriale implica che al valore del



“dono”, al valore della “continuità nel tempo”, al valore della “generatività”, che contraddistinguevano la famiglia dei decenni scorsi, si sostituiscano altri tipi di valori che hanno a che fare con la scelta “tempo”, con il “desiderio” di mettere su casa per forme di assicurazione di tipo emotivo-affettivo, con i legami che poggiano fundamentalmente sugli interessi materiali e professionali.

Le 3 tipologie di trasformazione portano con sé l'emersione di fragilità educative che si dispiegano all'interno dei nuovi e molteplici sistemi familiari. La responsabilità, la crisi dell'autorità genitoriale e la necessità di un'autonomia filiale da parte dei figli rappresentano sicuramente le fragilità più importanti dell'educazione familiare attuale (Pati, 2014).

A fare da corollario a queste fragilità si può certamente riconoscere il ruolo centrale della qualità delle comunicazioni tra i familiari, infatti, la relazione educativa trova fondamento nella comunicazione formativa che caratterizza la famiglia (Boffo, 2012).

Grazie alla comunicazione il genitore educa il figlio e tramanda apprendimenti, saperi e conoscenze. È allora fondamentale incrementare la consapevolezza del ruolo cruciale del processo comunicativo all'interno del nucleo familiare perché è a partire da esso, e in particolare a partire dall'ascolto e dall'empatia, che si sviluppa il percorso di crescita dei figli.

Alla luce di queste trasformazioni è chiaro che oggi, più che in passato, ogni famiglia costruisce un proprio stile educativo, che ne influenza le scelte e i comportamenti. È pertanto indispensabile che l'educatore si renda disponibile a osservare ogni specifico stile per avviare una buona relazione con le

famiglie e in particolare con ciascun genitore, mettendo da parte possibili pregiudizi e vissuti personali. Si tratta di una vera e propria assunzione di responsabilità della relazione con le famiglie che implica un lavoro continuo di osservazione teso a individuare forme e modalità specifiche per entrare in dialogo e in risonanza con ciascuna di esse e impegnarsi a comprendere anche quello che resta latente e inespresso (Guerra, Luciano, 2009). Le azioni di miglioramento per costruire questi ponti risiedono sostanzialmente nell'adozione di pratiche che favoriscano una comunicazione generativa e una partecipazione attiva delle famiglie. Due degli strumenti principali per rispondere a questo obiettivo possono essere gli incontri con i genitori sotto forma di colloqui individuali o di gruppo e la documentazione.

In particolare, la documentazione può rappresentare uno strumento per comunicare e valorizzare il proprio lavoro. La documentazione è a tutti gli effetti un'occasione per mostrare e dare visibilità al proprio lavoro quotidiano e renderlo visibile anche all'esterno (Faggion, 2017).

È proprio attraverso l'osservazione e la documentazione che si rende possibile ricostruire la trama delle esperienze vissute all'interno di quello specifico contesto e dare visibilità al sapere che è stato co-costruito (Ceccotti, 2016).

Oltre a raccogliere informazioni, sarà possibile favorire la partecipazione attiva allo specifico servizio che consentirà la creazione di una cultura condivisa (Ceccotti, 2015).

Anche in questo caso, per favorire l'emersione delle azioni di miglioramento è necessario implementare adeguati interventi formativi rivolti ai professionisti dei servizi educativi che possano sostenere questa complessa costruzione di ponti.

3.4 COSTRUIRE PONTI CON IL TERRITORIO

3.4

Il terzo livello di progettazione del benessere è relativo al creare ponti di connessioni con il territorio e con i servizi ponendo l'accento sul concetto di rete e di collettività. La presenza dei servizi educativi e scolastici per promuovere benessere deve necessariamente essere sostenuta da legami col territorio che avvengano entro spazi definiti, supportati da complessive logiche di sistema.

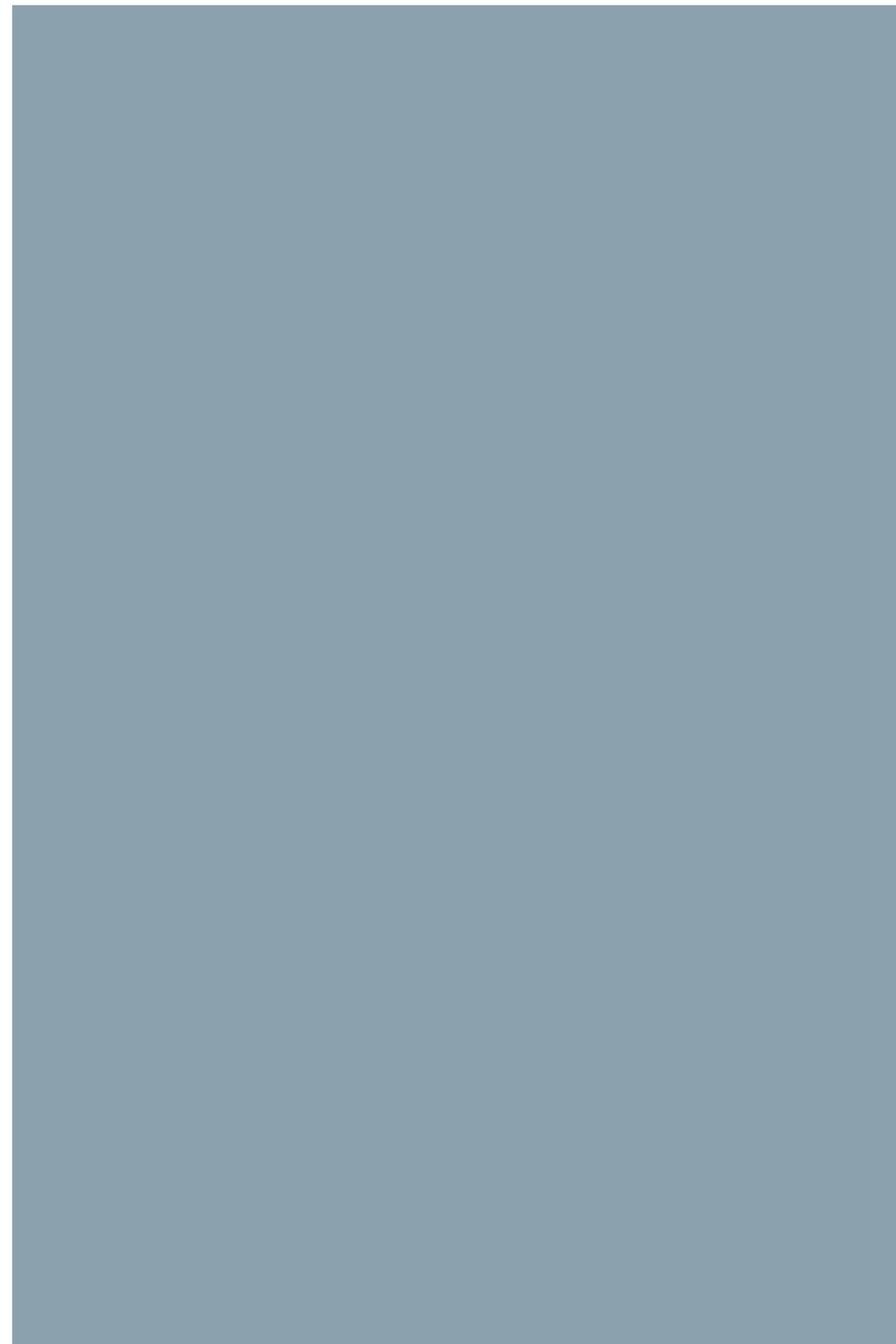
Il mutamento degli stili educativi e la difficoltà di comprendere i bisogni relazionali e formativi di nuove generazioni di bambini e di genitori, il diffondersi dei processi migratori e il ritagliarsi all'interno dei servizi educativi di una fascia di interlocutori con specifici bisogni e caratteristiche, l'imporsi di politiche di razionalizzazione dei costi possono portare, in alcuni casi, alla revisione dei tradizionali modelli pedagogici e organizzativi (Fabbri, 2010).

Diviene sempre più centrale per i servizi per l'infanzia favorire un processo di continuità verticale e orizzontale che si basi su un confronto costante e una comunicazione trasversale tra i professionisti dei diversi contesti del sistema educativo. È infatti proprio a partire dal confronto e dallo scambio generativo tra servizi che è possibile contrastare il rischio di frammentazione degli apprendimenti e delle esperienze e pensare a una educazione della persona nella sua totalità.

Attualmente, la Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, ha approvato le *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. Il testo, al momento in forma di bozza, ribadisce la necessità di restare ancorati a una concezione di infanzia che non è da intendersi come preparatoria alle successive tappe. Riflettere sulla cultura dell'infanzia significa dare parola all'implicito e far emergere e condividere le teorie in atto all'interno dei servizi (Mantovani, 2006).

Si tratta di stimolare un lavoro riflessivo profondo in cui l'esperienza viene riletta e ripensata in un esercizio di decentramento (Infantino, 2008), al fine di far dialogare le varie culture presenti nei singoli servizi e dar luogo a significati condivisi.

Pensare in termini di continuità significa dunque costruire ponti tra le diverse istituzioni educative e scongiurare il rischio di frammentazione dell'educazione e della cultura dell'infanzia nel suo complesso.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anichini, A., Boffo, V., Mariani, A., Cambi, F., Toschi, L. (2012), *La comunicazione formativa: strutture, percorsi, frontiere*, Milano, Apogeo.
- Avallone, F. (1994), *La psicologia del lavoro: storia, modelli, applicazioni*, Roma, La nuova Italia scientifica.
- Avallone, F., Bonaretti, M. (2003) (a cura di), *Benessere organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche*, Presidenza del Consiglio dei ministri.
- Avallone, F., Paplomatas, A. (2005), *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*, Milano, Raffaello Cortina.
- Balageur, I., Mastres, J., Penn, H. (1992), *La qualità nei servizi per l'infanzia: documento di discussione*, Commissione Comunità europea.
- Berra, A., Prestipino, T. (2011), *Sicurezza del lavoro e promozione del benessere organizzativo. Dalla metodologia alle esperienze*, Milano, Franco Angeli.
- Bertin, G.M., Contini, M.G. (1983), *Costruire l'esistenza*, Roma, Armando.
- Biffi, E. (2014), *Le scritture professionali del lavoro educativo*, Milano, Franco Angeli.
- Bion, W. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando.
- Boffo, V. (2021), *Nella famiglia*, in Anichini, A., Boffo, V., Mariani, A., Cambi, F., Toschi, L., *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi ed ambiti di ricerca*, Milano, Apogeo, p. 89-114.
- Borghi, B.Q. (2015), *Nido d'infanzia. Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità della vita dei bambini*, Trento, Erickson.
- Brazelton, T.B., Greenspan, S.I. (2000), *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bronfenbrenner, U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino.
- Bruni, M.E. (2011), *Differenza e pluralismo nel discorso pedagogico*, in Mariani, A. (a cura di), *Venticinque saggi di pedagogia*, Milano, Franco Angeli.
- Cambi, F. (2005), *La qualità dei sistemi educativi: istanze sociali e tensioni pedagogiche*, in Greco, F. (a cura di), *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi*, Roma, Armando.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., Muzzi, M. (2003) (a cura di), *Le professionalità educative*, Roma, Carocci.

- Catarsi, E. (2010), *Identità e funzioni del coordinatore pedagogico*, in Catarsi, E. (a cura di), *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Bergamo, Junior.
- Catarsi, E. (2010), *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Bergamo, Junior.
- Ceccotti, M. (2015), *La fotografia nei contesti educativi*, in "Bambini", 1, p. 39-43.
- Ceccotti, M. (2016), *Fotoeducando: la fotografia nei contesti educativi*, Parma, Junior.
- Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza (2015), *Il sistema qualità dei servizi educativi per l'infanzia in Regione Toscana*, <https://www.minoritoscana.it/sistema-qualita-dei-servizi-linfanzia-toscana>
- Cigolli, V. (1997), *Intrecci familiari. Realtà interiore e scenario relazionale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Coli, E., Giachi, L., Giuffrida, S., Ippoliti, O., Micolitti, T., Rissotto, A. (2012), *Il benessere, il clima e la cultura delle organizzazioni: significati ed evoluzione in letteratura*, Roma, Cnr.
- Contini, M.G. (2011), *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, Pisa, ETS.
- Converso, D., Badagliacca, R., Viotti, S. (2014), *La reciprocità del benessere di insegnanti e studenti nel settore educativo*, in "Psicologia e scuola", 32, p. 11-18.
- Converso, D., Piccardo, C. (2003), *Il profitto dell'empowerment: una proposta di metodo per la formazione e lo sviluppo organizzativo*, Milano, Raffaello Cortina.
- De Carli, S. (2020), Vita Bookazine, maggio, <http://www.vita.it>
- Fabbri, M. (2010), *Servizi per l'infanzia, mutamenti, legami con il territorio fra cultura e controcultura*, in "Ricerche di pedagogia e didattica", vol. 5, 1, p. 1-13.
- Faggion, S. (2017), *Documentare al nido attraverso la fotografia*, in "Bambini", 1, p. 65-69.
- Falasci, E. (2016), *Epistemologia del benessere e professionalità educative*, Roma, Aracne.
- Falasci, E. (2017), *Il benessere come bene comune. Una forte coscienza filosofica e un fondato impegno pedagogico*, in "Studi sulla formazione", 20, 1, p. 95-118. <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9365/9363>.

- Franza, A.M. (2018), *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e clinica della formazione*, Milano, Franco Angeli.
- Gabola, P., Albanese, O. (2015), *Il benessere e la competenza emotiva degli insegnanti nella gestione delle relazioni complesse a scuola*, in Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Cianfriglia, L.S.R., *Salute e benessere degli insegnanti italiani. Primo rapporto dell'osservatorio nazionale e salute e benessere dell'insegnante*, Milano, Franco Angeli, p. 71-83.
- Galardini, A.L. (2003), *I genitori nel nido: coinvolgimento e collaborazione*, in Galardini, A.L. (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Roma, Carocci.
- Guerra, M., Luciano, E. (2009), *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Bergamo, Junior.
- Infantino, A. (2008), *Il lavoro educativo con la prima infanzia: tra progetto pedagogico e scelte organizzative*, Parma, Junior.
- Iori, V. (2007), *Il lavoro di cura tra razionalità ed affettività*, in AA.VV. *L'etica della cura. Tra sentimenti e ragioni*, Milano, Franco Angeli.
- Lazarus, R.S. & Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer.
- Maggiolini, S., Zanfroni, E. (2019), *Innovare al nido. La proposta pedagogica di Pulcini & Co.*, Brescia, Scholè.
- Maggiolini, S., Zanfroni, E., D'Alonzo, L. (2017), *Promuovere il benessere dell'educatore al nido tra competenze individuali e dinamiche organizzative: uno sguardo pedagogico*, in "L'integrazione scolastica e sociale", n. 3, <https://rivistedigitali.ericsson.it/integrazione-scolastica-sociale/la-rivista/>
- Malaguzzi, L. (2010), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Junior.
- Mantovani, S. (2006), *L'evoluzione del ruolo dell'educatrice nella storia del nido*, in Terzi, N. (a cura di) *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*, Bergamo, Junior.
- Mariani, A. (2016), *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci.
- Mariani, A. (2016), *Prefazione*, in Falaschi, E., *Epistemologia del benessere e professionalità educative*, Roma, Aracne.
- Mariani, A. (2008), *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando.

- Maslach, C., Leiter, M.P. (2000), *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Trento, Erickson.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001), *Job burnout*, in "Annu. Rev. Psychol.", 52, p. 397-422, <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/154.pdf>
- Massa, R. (1988) (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.
- Ministero dell'istruzione, Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (2021), *Documento base: Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>. Ultima consultazione 30/11/2021.
- Ministero dell'istruzione, Commissione infanzia Sistema integrato zerosei (2020), *Orientamenti pedagogici sui Lead: legami educativi a distanza, un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*, 2020, https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017. Ultima consultazione 1/12/2021.
- Mortari, L. (2017), *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2015), *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Mortari, L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, Milano, La nuova Italia.
- Mortari, L., Camerella, A. (2014) (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Napoli, Liguori.
- Palmieri, C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, Milano, Franco Angeli.
- Palmieri, C., Prada, G. (2008), *Non di sola relazione*, Milano, Mimesis.
- Pati, L. (2014), *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La scuola.
- Reed, D., (1996), *Structural Adjustment, the Environment and Sustainable Development (Environmental and Resource Economics Set)*, Ed. David Reed.

- Repacholi, B.M., Meltzoff, A.N., Olsen, B. (2008), *Infant's understanding of the Link Between Visual Perception and Emotion*, in "Developmental Psychology", vol. 44, n. 2, p. 561-574.
- Repacholi, B.M., Meltzoff, A.N., Rowe, H., Spiwak Toub T. (2014), *Infant, control thyself: Infants' integration of multiple social cues to regulate their imitative behavior*, in "Cognitive Development", October/November.
- Rezzara, A. (2000), *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*, Milano, Mursia.
- Rosemberg, M.B. (2003), *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla comunicazione non violenta*, Reggio Emilia, Esserci Ed.
- Rosch, E., Mervis, C.B., Gray, W., Johnson, D., & Boyes-Braem, P. (1976), *Basic objects in natural categories*, in "Cognitive Psychology", 8, p. 382-439.
- Rossi, B. (2011), *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Roma, Carocci.
- Schein, E.H. (1985), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey Bass; trad. it. *Cultura d'azienda e leadership*, Milano, Raffaello Cortina, 1990.
- Schön, D. (1983), *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York Basic Books; trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.
- Spaltro, E. (1995), *Qualità. Psicologia del benessere e della qualità della vita*, Bologna, Pàtron.
- Winnicott, D.W. (1970), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando.
- Winnicott, D.W. (1996), *I bambini e le loro madri*, Milano, Raffaello Cortina.

ISBN -978-88-6374-098-1