



*Quando fai piani per un anno, semina grano.
Se fai piani per un decennio, pianta alberi.
Se fai piani per la vita, forma ed educa le persone.*

Proverbio cinese



Le professionalità educative nel cambiamento



Servizio Asili nido e
Servizi complementari
alla prima infanzia

Le professionalità educative nel cambiamento

La formazione come opportunità
di sviluppo nell'esperienza
dei Servizi alla prima infanzia
del Comune di Firenze

edizioni junior

edizioni junior

Le professionalità educative nel cambiamento

La formazione come opportunità
di sviluppo nell'esperienza
dei Servizi alla prima infanzia
del Comune di Firenze



Testi di

Leonardo Cavari, Cristina Coragli, Alba Cortecci,
Tatiana Lucarelli, Roberto Maffei, Elena Martini,
Paola Pisano, Anna Tomaselli

Supervisione

Mariangela Molinari

Hanno collaborato

I Responsabili P.O. e le coordinatrici pedagogiche
dei Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze

Impaginazione e progetto grafico

Maria Grazia Brumana

Coordinamento editoriale

Anna Tomaselli

SOMMARIO

PRESENTAZIONE

Rosa Maria Di Giorgi	8
----------------------------	---

PREMESSA

Mariangela Molinari	10
---------------------------	----

PARTE PRIMA IL CONTESTO DI RIFERIMENTO

INTRODUZIONE	16
---------------------------	----

1. Pensare il lavoro in modo diverso
2. Riprogettare il lavoro educativo: l'esperienza dei Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze

CAPITOLO 1

I SERVIZI ALLA PRIMA INFANZIA DEL COMUNE DI FIRENZE:

PROFESSIONALITÀ IN EVOLUZIONE	19
--	----

1. Il Servizio oggi
2. L'evoluzione del Servizio

CAPITOLO 2

QUALITÀ E INNOVAZIONE NEI SERVIZI ALLA PRIMA INFANZIA

DEL COMUNE DI FIRENZE	31
------------------------------------	----

1. Primi passi verso un sistema orientato alla qualità
2. Costruire un percorso innovativo
3. Le dimensioni della qualità e le indagini realizzate
4. I dati come strumenti di lavoro, condivisione del percorso e progettualità nei Servizi

CAPITOLO 3

CAMBIAMENTO E FORMAZIONE NEL SISTEMA DEI SERVIZI

ALLA PRIMA INFANZIA	42
----------------------------------	----

1. I tre gradi di cambiamento e la formazione 1999-2002
2. La formazione 2003-2006: continuità e innovazione
3. Le persone di fronte al cambiamento organizzativo
4. Considerazioni generali su persone e cambiamento

PARTE SECONDA

IL PROGETTO FORMATIVO 2003-2006

CAPITOLO 4

L'IMPOSTAZIONE GENERALE DEL LAVORO	52
1. Il percorso e la sua evoluzione	52
2. I riferimenti metodologici del percorso formativo	54
3. Le caratteristiche fondamentali dell'offerta	56
Glossario	57

CAPITOLO 5

IL PRIMO ANNO DEL PERCORSO FORMATIVO	63
1. La domanda del Servizio: situazione iniziale ed esigenze espresse	63
2. I contenuti principali	64
3. Gli aspetti metodologici	69
4. I risultati raggiunti	70

CAPITOLO 6

L'INTERVENTO FORMATIVO DEL SECONDO ANNO	74
1. La riprogettazione	74
2. I contenuti principali	75
3. Gli aspetti metodologici	82
4. I risultati raggiunti	85

CAPITOLO 7

IL TERZO ANNO DEL PERCORSO FORMATIVO	87
1. La focalizzazione sui Servizi nel sistema	87
2. I contenuti principali	91
3. Gli aspetti metodologici	94
4. I risultati raggiunti	99

CAPITOLO 8

LA FASE SUCCESSIVA DEL PERCORSO FORMATIVO	104
1. L'applicazione dei progetti nei Servizi	104
2. I risultati raggiunti	108

PARTE TERZA

CONCLUSIONI

CAPITOLO 9

VALUTAZIONI E PROSPETTIVE	112
1. La valutazione del percorso formativo	112
2. Una sintesi <i>per andare oltre</i>	116

BIBLIOGRAFIA	120
---------------------------	-----

ALLEGATI

ALLEGATO 1

TAVOLA SINOTTICA DEI PRINCIPALI CAMBIAMENTI AVVENUTI NELLA STORIA DEI SERVIZI EDUCATIVI ALLA PRIMA INFANZIA DEL COMUNE DI FIRENZE	124
--	-----

ALLEGATO 2

PROGETTO EDUCARE AL/NEL CAMBIAMENTO

- Allegato 2.1
Sintesi 1° anno (1999-2000) 133
- Allegato 2.2
Sintesi 2° anno (2000-2001) 134
- Allegato 2.3
Sintesi 3° anno (2001-2002) 135

ALLEGATO 3

PROGETTO COMUNICAZIONE E LAVORO DI SQUADRA NEL SERVIZIO ALLE FAMIGLIE

- Allegato 3.1
Documento di Base 1° anno (2003-2004) 136
- Allegato 3.2
Documento di Base 2° anno (2004-2005) 138
- Allegato 3.3
Documento di Base 3° anno (2005-2006) 140

ALLEGATO 4

PROGETTO COMUNICAZIONE E LAVORO DI SQUADRA 3° ANNO ESITI DELLA RILEVAZIONE DELLA QUALITÀ E PROGETTI APPLICATIVI

- Aree di miglioramento individuate dalla *rilevazione qualità* e
contenuti dei progetti elaborati dai singoli Servizi 143

ALLEGATO 5

PROGETTO COMUNICAZIONE E LAVORO DI SQUADRA 3° ANNO SCHEDE DI SUPPORTO ALLO SVILUPPO DEI PROGETTI APPLICATIVI

- Allegato 5.1
Scheda di comunicazione 1, primo incontro (2005-2006) 144
- Allegato 5.2
Scheda di comunicazione 2, secondo incontro (2005-2006) 145

- Allegato 5.3
Scheda di comunicazione 3a, terzo incontro (2005-2006) 146
- Allegato 5.4
Scheda di comunicazione 3b, terzo incontro (2005-2006) 147

ALLEGATO 6

PROGETTO COMUNICAZIONE E LAVORO DI SQUADRA 3° ANNO PERCORSO: DALL'AREA INDIVIDUATA NELLA RILEVAZIONE DI QUALITÀ AI RISULTATI ATTESI - MAPPA DEI SERVIZI

- Allegato 6.1
Progetti relativi all'area individuata *Personalizzazione degli interventi* 148
- Allegato 6.2
Progetti relativi all'area individuata *Sviluppo di relazioni e competenze
dei bambini* 152
- Allegato 6.3
Progetti relativi all'area individuata *Integrazione delle diverse
professionalità* 154
- Allegato 6.4
Progetti relativi all'area individuata *Relazione con le famiglie* 156

ALLEGATO 7

CORSI DI FORMAZIONE CURRICULARE PROPOSTI NEL 2006-2007 A PROSECUZIONE E INTEGRAZIONE DEI PROGETTI APPLICATIVI AVVIATI 157

PRESENTAZIONE

Rosa Maria Di Giorgi

Assessore alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze

Sono convinta che sia importante poter valorizzare, grazie a questa pubblicazione, uno degli aspetti che hanno qualificato fortemente il Servizio, soprattutto per coloro che, in questi anni, hanno contribuito alla sua crescita ma anche per chi, come me, può raccogliere i frutti di una progettazione che ha portato a utilizzare la formazione come spinta al cambiamento, al miglioramento del proprio agire.

La formazione rappresenta indubbiamente l'unico modo per favorire la crescita umana e professionale di coloro che operano nei Servizi.

Credo che tutto ciò sia stato possibile grazie alla scelta di destinare risorse per sviluppare i Servizi e consolidare i livelli di qualità promuovendo in maniera concreta la cultura dell'infanzia in città *ma anche e soprattutto* alla capacità del personale di mettere in gioco professionalità e competenze dando un contributo attivo ai processi di miglioramento realizzati.

Ritengo che i nostri Servizi educativi e il personale qualificato che li gestisce rappresentino realmente strumenti di crescita delle comunità locali e i processi formativi, in particolare quelli realizzati nell'ultimo decennio hanno accompagnato e reso possibile l'evoluzione dei Servizi rivolti alla prima infanzia.

Nella nostra realtà Nido e Servizi integrativi hanno rappresentato un contesto in cui è stato possibile fare ricerca e sperimentazione stimolando una costante riflessione sul lavoro educativo e su come renderlo qualitativamente sempre migliore.

La formazione ha sicuramente avuto un ruolo decisivo in questo percorso evolutivo che ha coinvolto tutte le figure professionali che operano nei Servizi attraverso l'individuazione e l'adozione di strategie e strumenti che l'hanno resa funzionale al miglioramento della qualità sempre privilegiando, come si evince dalle pagine che seguono, l'ascolto, la partecipazione e la condivisione come modalità di lavoro.

In questi anni di grandi cambiamenti socioculturali e organizzativi, a fronte di un notevole aumento della complessità del sistema dei Servizi, credo che sia stata una scelta strategica, in ambito formativo, privilegiare l'obiettivo di sostenere il personale fornendo strumenti adeguati per *leggere e governare* il cambiamento.

Una logica fortemente collaborativa ha prodotto, in questi anni, esperienze e progetti che finalizzati ad acquisire, da parte di tutti, la capacità di pensarsi e agire a livello di sistema, hanno valorizzato capacità e competenze dei singoli e stimolato il lavoro di squadra nei Servizi e lo scambio e il confronto tra coloro che nel territorio cittadino si occupano, a vario titolo, di infanzia.

L'idea che sta alla base delle proposte finora attuate mi sembra che tragga origine dalla convinzione, che mi sento pienamente di condividere, che non vi è formazione senza il pieno riconoscimento del valore dei diversi ruoli e professionalità, senza l'effettiva integrazione tra pubblico e privato che, attraverso percorsi formativi comuni, si concretizza nell'adozione di *lessico educativo* condiviso e infine, la realizzazione di una *continuità orizzontale* con la famiglia e il territorio riconoscendo a questi due ambiti di vita dei bambini una grande ricchezza ancor più oggi che la nostra cultura si sostanzia del

contributo di altri alfabeti sociali e culturali grazie alla *multiculturalità* di bambini e famiglie che frequentano i nostri Servizi.

La *circolarità* che ha caratterizzato le proposte più recenti, esposte con dovizia di particolari nella pubblicazione, e soprattutto la loro *ricaduta* nei Servizi, si leggono chiaramente nelle pagine che illustrano il percorso di rilevazione della qualità dal quale gli interventi formativi traggono origine e sostanza.

Mi auguro che anche questa pubblicazione possa contribuire a rendere qualitativamente sempre più alta l'offerta rivolta alle bambine, ai bambini e alle famiglie della città di Firenze.

PREMESSA

Mariangela Molinari

Dirigente dei Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze

La finalità generale di questa pubblicazione è quella di ripercorrere, per lasciarne traccia, i passaggi essenziali che hanno caratterizzato la storia dei Servizi educativi alla prima infanzia del Comune di Firenze, con particolare riferimento all'ultimo decennio.

Tante le trasformazioni avvenute. Il continuo mutamento sociale ha fatto emergere nuove realtà e nuovi bisogni. Negli anni l'offerta di Servizi all'infanzia è andata progressivamente articolandosi in moduli organizzativi più tradizionali come l'Asilo nido, ma anche secondo linee gestionali e organizzative più flessibili. L'attuale rete dei Servizi alla prima infanzia è costituita da una consistente presenza di Nidi a gestione diretta, mista e in convenzione, da Centri gioco educativi, da Servizi domiciliari, da Spazi per bambini e adulti. Fanno, inoltre, parte della rete:

- due elenchi accreditati di baby-sitter, uno per la fascia 0-3 anni e uno per la fascia 3-11 anni;
- il progetto Verde+, ovvero giardini di Nidi aperti nel periodo estivo a bambini da 0 a 6 anni accompagnati da un adulto;
- lo Spazio libro, che rappresenta una biblioteca per bambini dai 2 ai 6 anni, è anche il luogo del narrare e del raccontare.

La collaborazione virtuosa con il Privato sociale ha aumentato la complessità del sistema arricchendola attraverso il confronto e la condivisione di obiettivi comuni nel rispetto delle peculiarità di tutti i soggetti coinvolti.

In questo percorso di profondi cambiamenti le strategie individuate per *governare* le trasformazioni sono andate in due direzioni:

- la revisione degli assetti organizzativi attraverso progetti innovativi e flessibili a livello di orario, tariffe, modalità di utilizzo;
- la formazione continua del personale che con ruoli e funzioni differenti svolge il lavoro educativo nelle diverse tipologie di Servizi.

Investire sulla professionalità complessiva degli operatori, ma anche sulle competenze specifiche, ha significato *progettare* percorsi formativi in un'ottica temporale di medio-lungo periodo, *realizzarli* sapendo accogliere e gestire anche le resistenze fisiologiche ai cambiamenti, *monitorare* e *verificare* la crescita individuale e collettiva di competenze, di consapevolezza del ruolo, d'identità.

I percorsi formativi realizzati, e soprattutto i risultati raggiunti in termini di crescita professionale di tutti gli operatori, sono tappe di un percorso che è andato nella direzione di una costante attenzione ai fabbisogni formativi espressi e che si è avvalso della capacità di finalizzarli al costante miglioramento della qualità dei Servizi offerti.

Per non disperdere il percorso compiuto in questi anni nasce l'esigenza di *documentare* il lavoro svolto.

Si possono individuare tre obiettivi specifici, connessi alla realizzazione di questo lavoro:

- fornire una traccia documentata per rileggere in modo organico un percorso che, per durata e complessità, può apparire discontinuo;
- permettere a tutti i soggetti coinvolti o comunque interessati di ritrovare l’impegno profuso e riconoscersi nei risultati ottenuti;
- attribuire significati e valori con una lettura a distanza che permetta di superare la percezione soggettiva, la memoria personale e di riconoscersi in un percorso condiviso.

Nella stesura del libro si è cercato di coniugare un duplice approccio: da un lato l’esigenza di raccontare e di descrivere, dall’altro quella di documentare, di approfondire, di ricercare significati e correlazioni più ampie.

L’impegno è stato quello di cercare un equilibrio tra le specificità, i particolari, a volte i dettagli, e il ricorso a riferimenti concettuali generali.

L’intento che vogliamo realizzare con quest’opera è di far emergere la *coerenza interna* del percorso formativo.

Un percorso in *continuità* che ha garantito una forte capacità d’*innovazione rafforzando il sistema*.

Tre temi: *continuità, sistema, innovazione* riepilogano i passaggi essenziali dei percorsi realizzati in questi anni e fotografano, secondo una logica sequenziale, ma anche e soprattutto circolare, i processi di cambiamento che si sono conclusi, quelli che sono in atto e quelli da avviare.

Il testo nasce come opera a più mani, con il contributo dei formatori che hanno realizzato il percorso *Comunicazione e Lavoro di squadra* e del coordinamento pedagogico del Servizio. Si articola in tre parti.

La prima parte è dedicata a rappresentare il modello organizzativo attuale del Servizio, le trasformazioni intervenute, i percorsi intrapresi per la rilevazione e il monitoraggio della qualità dei Servizi offerti, tenendo come cornice di riferimento le indicazioni legislative e normative in materia di politiche per la prima infanzia.

Nella seconda parte è descritto il processo formativo che, avviato con contenuti e modalità didattiche, potremmo dire, di tipo tradizionale, è stato poi in grado di condensare e di integrare le esigenze di tutti gli attori coinvolti (operatori dei Servizi, coordinamento pedagogico, Dirigenza) fornendo risposte personalizzate che trovano ancora oggi spazi di prosecuzione e di approfondimento.

Il percorso viene sviluppato nel suo insieme, negli assunti di fondo e si evidenzia la centratura sullo sviluppo delle capacità di comunicazione, lavoro di gruppo e progettazione come competenze costitutive di una professionalità educativa sempre più esposta alla complessità e che ha la necessità di essere gestita, in modo efficace, sia sul versante interno (struttura di appartenenza, altre strutture, uffici di sede del Servizio), sia su quello esterno (utenza, territorio).

La terza parte del libro è dedicata alle conclusioni e alle prospettive. Riassume e dettaglia le valutazioni del percorso formativo 2003-2006, traendone spunti e indicazioni in termini di ulteriori fabbisogni e possibili linee di intervento, nella prospettiva di nuove azioni formative finalizzate allo sviluppo organizzativo.

Per guardarsi e aprirsi al futuro diventa vitale che tutti coloro che operano all’interno di un’organizzazione motivata da un compito complesso, quale quello di fornire Servizi alla prima infanzia, abbiano il senso e la sicurezza di muoversi all’interno di un unico

disegno, di un sistema che opera con coerenza le proprie scelte, anche se queste possono risultare non immediatamente identificabili, e che si muove nella direzione di un'integrazione fattiva e costante fra tutte le sue parti.

Questo vuole essere, in sintesi, il contributo della pubblicazione: costituire per tutti i potenziali destinatari uno strumento per cogliere legami, intenzioni e progettualità.

Il ventaglio teorico dei destinatari è amplissimo; tuttavia nello scrivere si è fatto riferimento principalmente ad alcune categorie:

- ai soggetti coinvolti (il personale dei Servizi, i vertici tecnici e politici dell'Amministrazione comunale) perché possano con *la giusta distanza* cogliere la coerenza interna del percorso, ritrovare i riferimenti concettuali, riconoscersi nelle scelte, verificare i risultati ottenuti;
- a coloro che non hanno vissuto l'esperienza. Il significativo ricambio di personale che si è verificato nei nostri Servizi rende necessaria la documentazione di quanto si è realizzato in questi anni. Nella pubblicazione ci sono approfondimenti tematici, ci sono le riflessioni, ci sono le difficoltà espresse dagli stessi operatori che possono diventare il punto di partenza per il confronto e lo scambio con le nuove generazioni, entrate di recente nei Servizi, e realizzare quella trasferibilità delle esperienze così preziosa per crescere insieme;
- ai cittadini. La storia dei Servizi all'infanzia è parte fondamentale della storia sociale della nostra città. Aver investito in termini significativi in questi anni sui Servizi all'infanzia ha significato rendere reale il *diritto all'educazione* di ogni bambino, ha significato realizzare in termini concreti politiche di pari opportunità e una maggiore conciliazione tra tempi di vita e tempi di lavoro. Ha significato rafforzare la cultura dell'infanzia e per l'infanzia nella nostra città, realizzare un welfare umano e solidale, accogliere con competenze sempre più adeguate le famiglie straniere, rispondere con Servizi diversificati e flessibili alle diverse esigenze delle famiglie, alle trasformazioni del mondo del lavoro, alle nuove istanze culturali e sociali.

Correda la pubblicazione un'ampia documentazione, contenuta nella sezione *allegati*:

- la ricostruzione del quadro complessivo del Servizio;
- il contributo fornito dalle *rilevazioni della qualità*;
- i contenuti del percorso formativo *Educare al cambiamento*;
- i fogli di lavoro utilizzati nel percorso *Comunicazione e lavoro di squadra*;
- i progetti di miglioramento dei singoli Servizi.

Questa pubblicazione è un punto di arrivo, ma diventa il punto di partenza per nuovi percorsi formativi. È con questo augurio che mi accingo a rendere i dovuti ringraziamenti.

Ringraziamenti

La stesura di questo testo, analogamente a tutto il lavoro che l'ha preceduta, è stata possibile grazie alla costante integrazione fra le diverse competenze e professionalità di tutti coloro che, anche in fasi diverse, vi hanno contribuito. La collaborazione reciproca, il confronto ricorrente, la riflessione sistematica e approfondita hanno fatto sì che tanto i referenti del Servizio e del coordinamento pedagogico, quanto i consulenti e i

formatori delle Associazioni fornitrici, potessero trovare spazi di narrazione nei quali valorizzare il proprio punto di vista all'interno di una cornice comune. Per questo motivo ci è sembrato importante ricordare tutti gli interventi e i contributi che hanno consentito la realizzazione di questa pubblicazione nelle brevi note a piè di pagina poste all'inizio di ogni capitolo.

I primi da ringraziare, per la disponibilità dimostrata e per i livelli di partecipazione espressi nel lavoro in generale e negli interventi formativi in particolare, sono senza dubbio gli operatori dei Servizi alla prima infanzia, di ogni categoria e livello.

Una segnalazione particolare va rivolta al coordinamento pedagogico che ha avuto un ruolo specifico nell'ideazione e nell'attuazione di molti degli interventi d'innovazione realizzati, ai funzionari responsabili di Posizione Organizzativa per le competenze, l'impegno e la capacità di gestire situazioni complesse e delicate.

Un apprezzamento particolare al personale docente impegnato nei vari interventi formativi, per la capacità di interagire con tutti gli operatori del sistema dei Servizi e di conseguire gli obiettivi condivisi.

La realizzazione della pubblicazione è stata curata dalle Associazioni culturali A.Na.P.P. e ARPA-Firenze che ringrazio per la collaborazione, la disponibilità, la competenza e l'entusiasmo.

Il ringraziamento finale è per l'Assessore alla Pubblica Istruzione Daniela Lastri che durante i suoi dieci anni di Assessorato ha permesso, con l'impegno di tutta l'Amministrazione, di dare alla città di Firenze, ai suoi piccoli cittadini e alle tante famiglie Servizi di qualità creando luoghi educativi di crescita e partecipazione.

PARTE PRIMA
IL CONTESTO DI RIFERIMENTO

INTRODUZIONE¹

Parlare di crescita dei Servizi alla prima infanzia apre inevitabilmente la questione del cambiamento. In generale il cambiamento non si può scegliere, perché insito nelle società umane e soprattutto nella nostra epoca che ha visto sparire, in un arco di tempo relativamente breve, categorie sociali e sistemi di governo, ne ha visti emergere di nuovi e assiste continuamente al rimodellarsi dei contesti sotto la spinta di inarrestabili processi di globalizzazione. Nelle pagine che seguono cercheremo di analizzare quegli aspetti del cambiamento che si sono riflessi sul lavoro e sulla professionalità del nostro Servizio.

1. Pensare il lavoro in modo diverso

Per affrontare in modo adeguato il cambiamento, non è sufficiente il semplice aggiornamento sulle novità, ma occorre pensare il lavoro in modo diverso da quello abituale. I nuovi strumenti, le nuove competenze non possono produrre gli effetti voluti se non sono inquadrati in un sistema di pensiero che prevede una cultura del lavoro orientata al cambiamento e capace di nuovi assetti organizzativi. Questo costituisce una grossa difficoltà per chi lavora in un'organizzazione. Infatti, il pensare il lavoro in modo diverso richiede anche una revisione dei modelli organizzativi e delle modalità di gestione operativa.

Anche per le organizzazioni l'impegno a cambiare nasce come tentativo di rispondere a sfide e a problemi nuovi che derivano dai cambiamenti del contesto generale; la *formazione continua* diviene una leva strategica in quanto offre un'opportunità alle persone e alle organizzazioni di cercare *insieme* la coerenza tra le sollecitazioni esterne, le necessità dell'organizzazione e i bisogni delle persone che vi lavorano.

Poiché il cambiamento genera come risposte immediate comportamenti di opposizione e resistenza, occorre promuovere percorsi di crescita intellettuale per giungere a nuove modalità di operare.

Una concezione avanzata del lavoro organizzato ha uno dei suoi fondamenti nel ripensare i concetti di *competenza* e di *professionalità*: questi sono stati a lungo identificati con le competenze di tipo tecnico-specifico e con il bagaglio professionale costituito dall'esperienza pratica; oggi il concetto si è ampliato e si è ormai consolidata l'idea che nel bagaglio professionale devono integrarsi competenze tecniche specifiche e competenze *trasversali* ovvero relazionali. Queste sono competenze che si possono apprendere e vanno a costituire un patrimonio indispensabile al lavoratore per affrontare la complessità quotidiana. Lo sviluppo delle competenze trasversali nel personale dei Servizi alla prima infanzia è una delle leve strategiche usate dall'Amministrazione per supportare la crescita del sistema.

¹ L'introduzione è stata realizzata da: Roberto Maffei, ARPA-Firenze; Elena Martini, A.Na.P.P.; Tatiana Lucrelli, coordinatrice pedagogica Servizi alla prima infanzia Comune di Firenze.

2. Riprogettare il lavoro educativo: l'esperienza dei Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze

I nuovi bisogni sociali e le *emergenze* educative richiedono agli educatori la capacità di cogliere bisogni, di filtrare domande, di offrire risposte ad ampio raggio, di sostenere la stessa connettività sociale. Questo significa riconoscere che le professioni educative *sono oggi contraddistinte dai caratteri della molteplicità e dell'interdisciplinarietà*² e rispondono a *bisogni assai differenziati, non riconducibili unicamente all'istruzione o all'educazione, ma anche a quelli, complessivamente intesi, della cura e della sicurezza degli affetti*³.

Per garantire l'erogazione di un servizio di qualità è richiesta una precisa identità professionale basata su competenze specifiche, ma anche un'alta capacità di integrarsi nel sistema e con gli altri, che si fonda su competenze trasversali: *il professionista dell'educazione è colui che ha consapevolezza delle proprie competenze e sa applicarle in maniera trasversale a ogni situazione pratica in cui si trovi ad agire*⁴.

Enzo Catarsi propone una suddivisione in *cinque macro-aree di competenze comuni*⁵ che, seppure con connotazioni diverse, caratterizzano il lavoro educativo:

- 1) competenze culturali e psicopedagogiche;
- 2) competenze tecnico-professionali;
- 3) competenze metodologiche e didattiche;
- 4) competenze relazionali;
- 5) competenze riflessive⁶.

Il quadro di competenze sopra riportato ci fa capire quanto sia sempre più complesso svolgere un *lavoro educativo* e quanto i profili professionali di tutti coloro che operano in campo educativo in generale, e nei Servizi alla prima infanzia in particolare, debbano essere aggiornati e ripensati. Occorre predisporre percorsi nei quali, oltre allo sviluppo e al consolidamento delle competenze possedute e all'acquisizione di nuove, si prevedano opportunità di confronto con gli altri, finalizzate a ripensare il lavoro educativo per ampliare conoscenze e capacità pratiche.

È importante ricordare che del bagaglio professionale del personale che opera nei Servizi alla prima infanzia fanno parte, da sempre, quelle che potremmo definire *competenze trasversali implicite*: ovvero, la disponibilità e la capacità di coinvolgersi, l'impegno e il piacere nel fare il proprio lavoro, la capacità di apprendere *sul campo* e di consolidare le esperienze. Queste competenze hanno di fatto contribuito allo sviluppo qualitativo dei Nidi/Centri gioco fiorentini, come gli esiti delle rilevazioni effettuate sulla soddisfazione dell'utenza testimoniano, e rimangono risorse da valorizzare come elemento *distintivo* del Servizio.

² CATARSI E., "Le molteplici professionalità educative", in CAMBI F. ET AL., *Le professionalità educative*, Carocci, Roma, 2003, p. 11.

³ CATARSI E., *ibidem*.

⁴ TERLIZZI T., *L'educatrice di Asilo nido. Ruolo e percezione della professionalità*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (PI), 2005, p. 45.

⁵ CATARSI E., *op. cit.*, p. 27.

⁶ Cfr. SCHÖN DONALD A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, 1983, trad. it., Edizioni Dedalo, Bari, 1999.

Tuttavia questa tipologia di competenze, dinanzi all'aumentare della complessità, non è di per sé sufficiente a garantire, con continuità e omogeneità, risposte coerenti alle richieste e agli attuali fabbisogni di tutti gli operatori e gli utenti dei Servizi.

Il motivo per cui occorre integrare il piano delle competenze *implicite* con quello delle competenze *consapevoli* e *intenzionalmente utilizzate* deriva dalla necessità di rispondere in maniera coerente e sempre più adeguata alla domanda, attraverso l'acquisizione di una visione sistemica dell'agire educativo e la condivisione delle prassi operative all'interno dei gruppi di lavoro di appartenenza, utilizzando al meglio le opportunità formative in una prospettiva di arricchimento del profilo di competenze posseduto.

Negli ultimi dieci anni il Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia ha rivolto progetti formativi mirati a tutte le figure professionali che operano nei Nidi e Centri gioco.

L'esperienza compiuta racconta di come siano stati realizzati percorsi articolati, complessi e tra loro integrati, a sostegno della crescita professionale del personale e dello sviluppo complessivo del Servizio nel suo insieme. Di fatto, le tappe di una formazione progettata, sostenuta e monitorata rendono evidente l'intento di aprire spazi di *riflessività* e di *integrazione* per tutti i ruoli e le figure professionali e rendono altresì evidente la complessità insita nella *scelta* e nella *proposta* di temi e contenuti coerenti con una *formazione* indirizzata a professionalità preposte a promuovere, a loro volta, formazione e crescita.

L'esperienza dei Servizi educativi fiorentini descritta in questa pubblicazione costituisce un'opportunità per riflettere sul senso profondo del lavoro educativo, sulle professionalità e sulla funzione che la formazione continua assume nel supportarle durante le sfide che quotidianamente il cambiamento impone.

Capitolo 1

I SERVIZI ALLA PRIMA INFANZIA DEL COMUNE DI FIRENZE: PROFESSIONALITÀ IN EVOLUZIONE¹

Il Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia del Comune di Firenze ha oggi le dimensioni di una media azienda con oltre 500 dipendenti. I ruoli e le professionalità che operano sia presso gli uffici centrali sia presso le strutture educative del territorio sono numerosi e diversificati e prevedono vari livelli di coordinamento per aree d'attività. Per l'area più propriamente pedagogica dei Servizi questa funzione è svolta dal coordinamento pedagogico che interviene sul piano organizzativo, metodologico e formativo a sostegno delle professionalità educative e della qualità del Servizio fornito all'utenza.

L'attuale configurazione del Servizio è il risultato di significativi cambiamenti avvenuti in questi anni, spesso introdotti da nuovi indirizzi di carattere legislativo, regionale o nazionale, che hanno avuto due finalità fondamentali: da un lato fornire, alle bambine, ai bambini e alle famiglie, Servizi sempre più rispondenti ai loro bisogni; dall'altro rispondere a nuove esigenze organizzative. In particolare negli ultimi dieci anni sono stati effettuati alcuni passaggi particolarmente significativi, ultimo in ordine di tempo la messa a punto delle Linee guida, rispetto ai quali la formazione è stata espressamente progettata per svolgere una funzione costante di sostegno all'ampliamento delle competenze di tutto il personale.

1. Il Servizio oggi

550 dipendenti, con diversi ruoli e funzioni, costituiscono il personale del Servizio; una parte di essi svolge l'attività lavorativa presso l'ufficio centrale, ma la maggior parte opera nelle strutture educative del territorio. Al personale comunale si aggiunge quello del Privato sociale che, in alcune realtà, collabora alla conduzione del Servizio, in altre gestisce direttamente Asili nido e Centri gioco.

Operare per il continuo miglioramento della qualità dell'offerta educativa rivolta ai bambini, alle bambine e alle loro famiglie è uno degli obiettivi che l'Amministrazione comunale si è posta al fine di creare un sistema integrato di Servizi più flessibili attraverso un incremento dell'offerta; l'ampliamento viene realizzato con l'introduzione di nuove tipologie di Servizi in grado di confrontarsi con la realtà sociale in continuo mutamento e con il consolidamento e lo sviluppo delle esperienze esistenti attraverso la messa a punto di nuovi assetti organizzativi e la collaborazione con il Privato sociale. Tutti i Servizi sono infatti gestiti sia in forma diretta che in *convenzione* con cooperative e/o associazioni.

¹ Il capitolo è stato realizzato da Tatiana Lucarelli, Cristina Coragli e Anna Tomaselli, coordinatrici pedagogiche dei Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze.

Attualmente sono presenti sul territorio le seguenti tipologie di Servizi² :

- Nidi d'infanzia;
- Centri gioco educativi;
- Centri dei bambini e dei genitori;
- Servizi domiciliari.

In ogni servizio la qualità delle relazioni e della proposta educativa rappresentano il filo conduttore.

1.1 I ruoli e le professionalità

In questo paragrafo vengono elencate e illustrate tutte le figure professionali che lavorano per il Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia del Comune di Firenze. La denominazione di ogni profilo professionale è tratta dall'*Ordinamento dei profili professionali*³.

Educatore di Asilo nido e Istruttore direttivo pedagogico

Sono due profili professionali che svolgono attività di cura e di educazione rivolte ai bambini di 0-3 anni, attraverso l'organizzazione di spazi e materiali, la scelta di proposte educative e la promozione di relazioni significative. Curano inoltre le relazioni con le famiglie per individuare, promuovere e condividere le scelte educative. L'obiettivo dell'Amministrazione è stato nel corso degli anni quello di qualificare sempre più i Servizi alla prima infanzia, riconoscendo un profilo professionale superiore rispetto a quello dell'iniziale inquadramento contrattuale, ovvero la figura dell'*Istruttore direttivo pedagogico*, attraverso percorsi concorsuali specifici all'interno dell'Ente.

Istruttore direttivo amministrativo

Espleta attività in campo amministrativo e contabile, definisce e redige pratiche e atti nel rispetto delle norme giuridiche afferenti al Servizio. Ha la responsabilità delle strutture educative dal punto di vista amministrativo e del loro funzionamento attraverso contatti costanti con i vari interlocutori presenti sul territorio. Si rapporta con le famiglie utenti in materia di iscrizioni/ammissioni e tariffe.

Esecutore ai Servizi educativi

Figura professionale che, dalla nascita del Servizio a oggi, ha affrontato collocazioni organizzative diverse all'interno delle strutture: da addetto all'igiene della struttura a esecutore ai Servizi educativi con specifiche mansioni e responsabilità. Si occupa infatti di attività complementari e sussidiarie alle attività educative, della cura e dell'igiene dei locali affiancando gli educatori nelle attività di gioco e routine e l'operatore cuciniera con mansioni di aiuto-cuoco.

² Per approfondimenti consultare il sito: www.comune.fi.it/asilinido.

³ Comune di Firenze, Direzione Organizzazione, *Ordinamento dei profili professionali*, approvato con delibera n. 812 del 04/07/2000 e successive modificazioni. All'interno di questo Ordinamento i profili professionali sono tutti al maschile sebbene nel contesto lavorativo fiorentino dei Servizi alla prima infanzia la maggior parte dei ruoli professionali siano ricoperti da donne.

Operatore cuciniere del Nido

È una figura specializzata, addetta alle ordinazioni e al controllo dei prodotti alimentari. Cucina e prepara il pranzo al Nido e provvede alla cura e all'igiene della cucina e delle relative attrezzature nel rispetto della normativa vigente. Inoltre, in una logica d'integrazione, condivide con il gruppo di lavoro le scelte educative e il rapporto con le famiglie relativamente all'alimentazione.

Istruttore direttivo coordinamento pedagogico

Figura di recente istituzione. Nel corso degli anni il coordinatore è stato diversamente connotato all'interno dell'organizzazione del Servizio. Nasce come rappresentante dei Nidi di ogni Quartiere, eletto a rotazione dallo stesso personale e distaccato presso l'ufficio centrale con funzioni di coordinamento e di promozione delle attività educative *nei* e *per* i Servizi comunali. A seguito di un progetto di riorganizzazione (1995), finalizzato a dare stabilità e una maggiore definizione alla figura del coordinatore pedagogico con compiti e funzioni proprie del ruolo, è stata effettuata una selezione interna del personale. Al coordinatore pedagogico è stata attribuita la responsabilità di garantire la qualità dei Servizi erogati alla prima infanzia relativamente all'elaborazione delle *Linee guida*, dei progetti educativi e dei piani di formazione e aggiornamento del personale, all'innovazione delle metodologie didattiche ed educative, alla progettazione di nuovi Servizi, all'organizzazione di eventi e alla progettazione di strumenti di comunicazione.

Funzionario educativo culturale

Posizione Organizzativa che ha responsabilità sul gruppo di coordinamento pedagogico e sulle attività e funzioni da questo svolte. In particolare a questa P. O. è richiesto di svolgere attività quali: il rilascio del parere pedagogico per l'autorizzazione al funzionamento di strutture private e/o convenzionate; i raccordi con altri Enti, Istituzioni, Associazioni per progetti di continuità educativa e interventi legati all'intercultura; la partecipazione ai bandi previsti dal Fondo Sociale Europeo in termini di progettazione, attuazione, verifica e monitoraggio; la progettazione degli interventi rivolti all'infanzia nell'ambito del Piano Regionale di Indirizzo, nonché la cura e la verifica degli interventi approvati; l'approvazione e la verifica della progettazione e della programmazione delle attività, della formazione e aggiornamento del coordinamento pedagogico.

Funzionario amministrativo

È la figura che si occupa dell'attività amministrativa finalizzata all'istruttoria e definizione di pratiche, alla redazione di atti, alla ricerca, studio, interpretazione e applicazione di norme giuridiche. Attualmente nel Servizio sono presenti tre funzionari amministrativi con ambiti di intervento specifici.

- **Funzionario Amministrativo Asili nido con Posizione Organizzativa**, che si occupa principalmente di:
 - programmazione e gestione delle risorse umane nei Nidi d'infanzia e nei Servizi complementari a gestione diretta, mista e in appalto, comprese le relative procedure concorsuali;
 - gestione amministrativa del personale di ruolo e con contratto a termine, docente e non docente, assegnato al Servizio;
 - programmazione e gestione dell'offerta di posti bambino nella rete dei Servizi educativi;

- formazione e gestione delle graduatorie per l'accesso ai Servizi;
 - determinazione delle tariffe e dei buoni servizio sulla base dell'I.S.E.E.;
 - l'implementazione dei dati dei Servizi educativi nel sistema informativo regionale (SIRIA).
- **Funzionario Amministrativo Servizi Educativi Privati con Posizione Organizzativa**, cura in particolare:
- le procedure per l'autorizzazione al funzionamento e all'accreditamento dei Servizi educativi privati;
 - le procedure per il convenzionamento con i Servizi educativi privati per la riserva di posti anche con buoni servizio, nonché la gestione dei relativi rapporti contrattuali;
 - la programmazione, il convenzionamento e la gestione dei Servizi domiciliari, nonché il monitoraggio della qualità degli stessi;
 - la gestione, la verifica e l'aggiornamento dell'Albo baby-sitter;
 - la realizzazione degli interventi previsti dal piano regionale per i Servizi all'infanzia e in particolare l'erogazione dei voucher regionali;
 - l'implementazione dei dati dei Servizi educativi privati nel sistema informativo regionale (SIRIA).
- **Funzionario Amministrativo dell'Unità Operativa complessa Refezione e Manutenzione**, si occupa principalmente di:
- gestione delle cucine dei Nidi e della refezione negli Asili nido e Centri gioco in ottemperanza del decreto legislativo 155/97 e successive modificazioni;
 - manutenzione ordinaria e straordinaria delle strutture educative;
 - apertura di nuovi Servizi nel rispetto della normativa vigente e delle procedure previste per il loro funzionamento;
 - programmazione degli acquisti di beni e Servizi per il funzionamento delle strutture e della predisposizione dei relativi capitolati di appalto.

Dirigente socio educativo culturale

Al Dirigente competono le attività e le responsabilità proprie del ruolo. In particolare cura la programmazione e la gestione delle risorse umane e finanziarie per l'erogazione dei Servizi educativi alla prima infanzia. È responsabile dell'attuazione degli atti d'indirizzo dell'Amministrazione e contribuisce alla formazione del processo decisionale degli organi politici, attraverso proposte e progetti. A tal fine cura e promuove l'attività di studio, ricerca e sperimentazione nell'ambito degli aspetti educativi, organizzativi e gestionali dei Servizi rivolti all'infanzia.

Compete al Dirigente la cura dei rapporti con i soggetti esterni, tramite la stipula dei contratti, delle convenzioni, del rilascio delle autorizzazioni al funzionamento delle strutture private, nonché al loro accreditamento.

1.2 Il coordinamento pedagogico

I Comuni curano il coordinamento pedagogico e organizzativo della rete dei Servizi educativi comunali per la prima infanzia. Le strutture preposte al coordinamento pedagogico e organizzativo (...) promuovono l'elaborazione e la verifica del progetto edu-

*cativo e organizzativo dei vari Servizi, il loro reciproco raccordo e il loro inserimento nella rete delle opportunità educative offerte ai bambini e alle famiglie*⁴.

Come si può constatare dalla lettura dei paragrafi precedenti e dalla *tavola sinottica* (allegato 1), la realtà dei Servizi educativi alla prima infanzia del Comune di Firenze è molto variegata e costituita da un numero sempre maggiore di strutture all'interno delle quali le persone umane lavorano quotidianamente sulla *front-line* per rispondere ai diversificati bisogni delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie. Inoltre i Servizi sono organizzati come équipe di lavoro in cui cooperano più persone con diversi ruoli professionali corrispondenti a specifiche funzioni, tutte indispensabili per garantire un'efficace erogazione del Servizio. Le coordinatrici pedagogiche svolgono l'importante compito di coordinare più gruppi di lavoro all'interno di un sistema articolato in varie tipologie di Servizi e di trovare continuamente soluzioni a problemi che nascono all'interno di questa complessa realtà. L'esigenza di riorganizzare il coordinamento pedagogico nasce dal dover garantire modalità di funzionamento e gestione adeguate alla complessità del sistema dei Servizi alla prima infanzia del territorio cittadino che si esplica attraverso: la realizzazione di nuove strutture educative, la differenziazione dei Servizi in tipologie diverse, le collaborazioni con il Privato sociale e l'aumento, quantitativo e qualitativo, del numero di progetti trasversali rivolti ai Servizi.

Per individuare e definire il nuovo modello del coordinamento pedagogico l'Amministrazione è partita dalla verifica del modello precedente, che vedeva ciascuna coordinatrice coinvolta contemporaneamente nella gestione diretta dei Servizi e nella conduzione dei progetti trasversali (ad es. la formazione, la rilevazione di qualità, i progetti finanziati, le pubblicazioni ecc.). È risultato evidente quanto fosse ormai difficile, per le coordinatrici, lavorare in più ambiti contemporaneamente, a tal punto che il lavoro all'interno delle strutture, di *sostegno* al gruppo di lavoro e di *accompagnamento* delle attività progettate, rischiava di diventare secondario rispetto agli altri numerosi compiti da svolgere.

L'obiettivo della riorganizzazione è stato quello di individuare un modello di coordinamento pedagogico in grado di garantire la *centralità del lavoro sui Servizi*. Nel 2004 si attua la scelta dell'Amministrazione di ampliare l'Unità Operativa Pedagogica. È nato così un nuovo modello di coordinamento, ideato per rispondere ai rinnovati bisogni di un contesto in continua evoluzione. Attualmente il coordinamento è composto, come gruppo di lavoro, da 12 persone suddivise in *tre aree di responsabilità e attività*:

- coordinamento diretto dei Servizi (8 coordinatrici);
- innovazione delle metodologie e progettazione di nuovi Servizi (2 coordinatrici);
- comunicazione, formazione e aggiornamento del personale (2 coordinatrici).

La centralità dei Servizi è il punto di forza di questo nuovo modello. La suddivisione in Aree non deve far pensare a una frammentazione del lavoro del coordinamento pedagogico; anzi, attraverso la partecipazione di tutte le coordinatrici a un percorso di formazione mirato, il nuovo gruppo ha acquisito e rafforzato, oltre agli strumenti propri del ruolo, la capacità di lavorare in team finalizzata a un unico obiettivo: migliorare la qualità dei Servizi. Si tratta di una modalità operativa e organizzativa che permette ai soggetti coinvolti di concentrarsi nello svolgimento del proprio ruolo in modo da trova-

⁴ Commi 4 e 5 Art. 10 TITOLO TERZO Regolamento esecutivo L. R. Toscana 32/02 approvato con decreto n. 47/R 2003 del Presidente della Regione.

re soluzioni adeguate a problemi complessi. Tutte le coordinatrici lavorano, nel rispetto del proprio ambito di competenza, *con* i Servizi e *per* i Servizi.

In questo nuovo modello, il coordinamento pedagogico è un'unità organizzativa unica che lavora per progetti. Ogni progetto è affidato a un team di lavoro coordinato da un capo progetto che viene di volta in volta definito in base alle competenze specifiche d'area e all'obiettivo che si vuole raggiungere; non ha responsabilità gerarchiche, ma esclusivamente funzionali. Periodicamente la Dirigente e la Funzionaria pedagogica assegnano alle coordinatrici le responsabilità di capo progetto e le risorse a ogni team di lavoro.

Nel *percorso qualità* ad esempio, il capo progetto della *qualità* è stata una coordinatrice dell'area innovazione, ma tutte le altre coordinatrici, in quanto risorse, hanno partecipato alla costruzione degli strumenti necessari e hanno avuto un ruolo attivo nella fase di *rilevazione della qualità erogata*. È attraverso la formazione comune, il lavoro per progetti e gli incontri periodici dell'équipe di coordinamento che avviene l'integrazione tra le diverse Aree. Il progetto *Linee guida*, la rivista *Firenze per le bambine e per i bambini*, il progetto *formazione*, oltre al progetto *qualità*, rappresentano i momenti più significativi che hanno permesso la realizzazione di questa integrazione.

Il coordinamento pedagogico ha oggi un ruolo di promozione, sostegno, monitoraggio, verifica e valutazione del progetto educativo dei Servizi in quanto:

- *favorisce lo scambio e il confronto all'interno della rete, il territorio e le famiglie utenti;*
- *sostiene la qualità della proposta educativa per le bambine, i bambini e le loro famiglie;*
- *promuove l'instaurarsi di un buon clima all'interno dei gruppi di lavoro e lo scambio di esperienze tra il personale.*

Il coordinamento pedagogico svolge la propria funzione anche promuovendo l'innovazione e la progettazione:

- *individua progetti innovativi e segue la loro eventuale realizzazione;*
- *aggiorna i progetti educativi e la loro differenziazione in funzione dell'utenza e dell'articolazione del Servizio;*
- *cura la progettazione e l'attivazione di nuovi Servizi, nuovi progetti territoriali e nuove sperimentazioni;*
- *effettua attività di ricerca per migliorare le pratiche educative e rispondere adeguatamente alle richieste dell'utenza.*

Il coordinamento pedagogico garantisce inoltre l'aggiornamento e la formazione del personale, adeguandone la preparazione agli standard comunali richiesti dal Servizio:

- *realizza progetti di aggiornamento e formazione, verifica e valuta la ricaduta dei progetti all'interno dei Servizi;*
- *individua strumenti di comunicazione sia interna che esterna (verso i Servizi, verso le famiglie e la cittadinanza);*
- *promuove, organizza e controlla l'attività di tirocinio in collaborazione con Università, Enti e Istituti Superiori italiani ed esteri*⁵.

⁵ COMUNE DI FIRENZE, ASSESSORATO ALLA PUBBLICA ISTRUZIONE, SERVIZIO ASILI NIDO E SERVIZI COMPLEMENTARI ALLA PRIMA INFANZIA, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG), marzo 2008, p. 26.

2. L'evoluzione del Servizio

Come si evince dalla *tavola sinottica* (allegato 1) e come illustra il paragrafo che segue, dall'entrata in vigore della Legge Quadro 1044/1971 a oggi, conseguentemente ai mutamenti sociali e culturali, nella storia degli Asili nido sono avvenuti sostanziali cambiamenti che hanno interessato il Servizio sia in termini di espansione (aumento del numero delle strutture educative e differenziazione delle tipologie), sia in termini di realizzazione di nuovi assetti organizzativi (orari di fruizione flessibili, collaborazione con il Privato sociale per la gestione dei Servizi innovativi). Nella *tavola sinottica* sono riportati, in parallelo all'avvicinarsi della normativa nazionale, regionale e comunale in materia di Servizi alla prima infanzia e in ordine cronologico, i principali cambiamenti organizzativi del Servizio fiorentino relativamente al numero e alla tipologia di Servizi presenti sul territorio, nonché alle assunzioni avvenute nel tempo del personale necessario al loro funzionamento. Occorre evidenziare come, nella lunga storia del Servizio all'infanzia (dal modello *assistenziale* al modello *educativo*), l'esperienza, la riflessione e le pratiche educative del Nido abbiano rappresentato la base da cui partire per la progettazione e la realizzazione di *Servizi complementari*, fino ad arrivare alla rete di Servizi che oggi caratterizza l'offerta cittadina in grado di rispondere alle esigenze diversificate dei bambini e delle loro famiglie.

2.1. La formazione del personale: dal prodotto al processo

Dal 1971 al 1978

La formazione ha contribuito nel tempo a favorire l'evoluzione del Servizio in termini qualitativi; in questo paragrafo sono brevemente illustrate le fasi che segnano il passaggio, avvenuto nel corso degli anni a partire dalla Legge 1044/1971, dalla formazione come *prodotto* alla formazione come *processo*.

Nel 1974 viene aperto a Firenze il primo Asilo nido comunale (prima di allora i Nidi del territorio erano gestiti dall'Opera Nazionale Maternità e Infanzia - O.N.M.I.). Nel 1975/1976, anche a seguito dello scioglimento dell'O.N.M.I., il Comune si trova a gestire undici Asili nido con la conseguente necessità di reperire personale idoneo per il loro funzionamento. Vengono banditi due concorsi, uno pubblico, per assumere *educatori assistenti presso Asili*, e uno interno, per *riconvertire* gli operatori dell'O.N.M.I. in *educatori assistenti presso Asili*. Vengono nominate due coordinatrici/direttrici. Successivamente, in considerazione della diversa formazione di base del personale inserito negli Asili nido, vengono rivisti i profili professionali con l'istituzione di due ruoli: *l'educatore/assistente* e *l'ausiliario*; contemporaneamente si realizza un *percorso di aggiornamento per i* 108 educatori e i 60 ausiliari in servizio, con il preciso intento di formare una professionalità condivisa. In questo particolare momento storico il Nido è considerato *servizio sociale di base* che risponde ai nuovi bisogni della famiglia e delle donne lavoratrici.

Dal 1978 al 1980

Vengono aperti dodici nuovi Asili nido comunali; nello stesso periodo strutture analoghe sono inaugurate in tutta la Regione Toscana. La Mostra-Convegno *Nido*, primo convegno nazionale sul Servizio che si svolge a Firenze dall'8 al 13 aprile 1980, rappresenta una tappa importante del percorso verso un'identità dei Nidi fiorentini. L'iniziati-

va mette in evidenza l'intenzionalità e l'impegno di amministratori, personale e genitori nel coniugare l'ampliamento quantitativo del Servizio con la riflessione sulla qualità educativa dello stesso. In questi anni infatti la crescita numerica dei Nidi, l'assunzione considerevole di personale, le nuove politiche per la famiglia e per l'infanzia, le spinte sociali e sindacali portano tutti gli interlocutori a una riflessione approfondita sull'identità pedagogica del Nido. Tale riflessione condurrà alla definizione di nuovi percorsi formativi per il personale e alla promozione di occasioni di scambio costruttivo tra tutte le figure professionali. Il percorso formativo proposto in questo periodo si realizza con il contributo di pedagogisti, psicologi e operatori socio-sanitari che affrontano contenuti della programmazione educativa e tematiche dell'educazione sanitaria. In questo periodo il focus è sul *sapere*: la formazione, che coinvolge educatori ed esecutori insieme, è un *prodotto* che pone l'accento sull'acquisizione dei *saperi* necessari a migliorare le professionalità operanti nei Nidi.

Dal 1980 al 1996

Per favorire la condivisione delle conoscenze e delle capacità acquisite dagli operatori di ciascun servizio, tra il 1981 e il 1982 viene richiesto al C.e.m.e.a.⁶ di realizzare un corso di formazione da rivolgere a tutto il personale dei Nidi. A seguito del passaggio del Servizio all'Assessorato alla Pubblica Istruzione (1985) e dopo un periodo di corsi di aggiornamento realizzati per rispondere ai bisogni peculiari di ogni servizio e/o dei singoli dipendenti (senza quindi il sostegno di un *pensiero teorico comune e condiviso*), si giunge alla realizzazione di un programma formativo che si basa sulla definizione di obiettivi educativi comuni da raggiungere e sull'individuazione di strumenti e criteri di verifica dei percorsi attuati. Matura così la consapevolezza che l'aggiornamento del personale non può essere programmato occasionalmente, ma va proposto a tutto il gruppo degli operatori, quale progetto di formazione permanente che accompagna la pratica educativa.

Nel 1986, all'interno di sei centri per *l'aggiornamento, la ricerca e la sperimentazione* (ARS Nidi) dislocati sul territorio cittadino, prende avvio un programma di aggiornamento triennale che vede coinvolti 26 *collettivi*⁷ dei Nidi. Il programma prevede una formazione su tematiche inerenti aspetti metodologici e psicopedagogico/didattici della pratica educativa, rivolta a tutti gli operatori al fine di *giungere all'elaborazione di un progetto educativo comune*. Nel 1989, relativamente a un più ampio scenario legislativo sui diritti dell'infanzia, viene approvata la Convenzione ONU che rappresenta lo strumento normativo internazionale più importante e completo in materia di promozione e tutela dei diritti dei bambini ed è strumento giuridico vincolante per gli Stati che lo adottano. La Convenzione, che viene ratificata in Italia nel 1991, riconosce all'infanzia l'intera gamma dei diritti e delle libertà attribuiti agli adulti (diritti civili, politici, sociali, economici, culturali) e ne tutela il diritto alla vita, alla salute e alla libertà di espressione.

La riflessione sul bambino come soggetto politico, portatore di diritti fin dalla prima infanzia, stimola anche l'Amministrazione comunale, intorno agli anni '90, a interrogarsi sulle risposte possibili che il Nido, in quanto Servizio pubblico, può offrire per migliorare la qualità di vita dei bambini e dei loro genitori. Si pensa per la prima volta a un *progetto edu-*

⁶ Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva.

⁷ *Collettivo*: termine utilizzato negli anni '70 per definire il *gruppo di lavoro* di un servizio.

cativo globale, un progetto per l'infanzia in grado di offrire opportunità anche ad adulti e bambini insieme, coinvolgendo più soggetti e istituzioni secondo un criterio di continuità (famiglia, Asilo nido, Scuola materna, Scuola elementare, Consultorio, Quartiere, Centro sociale...). Il progetto promosso dall'Amministrazione Comunale, denominato *Progetto Infanzia*, partendo dal Nido investe tutta la rete cittadina dei Servizi e tutte le agenzie educative pubbliche che a vario titolo si occupano di bambini.

Questo progetto rappresenta un salto di qualità notevole perché, riconoscendo all'infanzia il *diritto di cittadinanza*, assicura il *diritto alla cura* di ogni bambina e bambino fin dal concepimento e, allo stesso tempo, afferma il *dovere del soggetto pubblico* (Stato, Ente locale) di garantire questo diritto. Le linee dell'intervento si fondano sul concetto di *continuità educativa* come base culturale da cui partire per l'innovazione metodologico/didattica e per la sperimentazione di nuovi assetti organizzativi: *continuità verticale* come rapporto fra istituzioni educative e *continuità orizzontale* come interazione scuola-famiglia-territorio. Per sostenere questo progetto, vengono creati quattro C.I.E.⁸ che divengono punti di riferimento per l'aggiornamento, la ricerca e la sperimentazione in area socio-educativa. Tra gli obiettivi dei C.I.E. assume particolare rilevanza il progetto di continuità educativa 0-6 anni. Inoltre, la linea programmatica del progetto prevede, per la fascia 0-3 anni, la realizzazione, a breve, di una pluralità di Servizi *altri* volti a sostenere la famiglia e il ruolo genitoriale. Servizi che prevedono modelli *organizzativi più flessibili* relativamente agli orari di fruizione e alla tipologia del servizio offerto.

Nel 1990 vengono aperti 4 nuovi Asili nido e nel 1994 vengono inaugurati due Centri adulto-bambino, chiamati *Casa del Bruco*. Questa nuova tipologia di servizio, oltre ad offrire uno spazio di *gioco e socializzazione* per i bambini, rappresenta un luogo d'incontro, confronto e condivisione per i genitori. Nel 1996 si realizzano i primi Centri gioco, denominati Spazi gioco *Tartaruga*: Servizi integrativi al Nido che prevedono la permanenza giornaliera dei bambini per un massimo di 4 ore, di mattina o di pomeriggio. Per quanto riguarda la formazione del personale, in questi anni, matura l'idea che la professionalità dell'operatore del Nido sia frutto non solo del progetto di formazione/aggiornamento realizzato dall'Ente, ma anche di un personale *processo di autoeducazione*. Da qui la riflessione sull'efficacia dell'intervento formativo e la scelta di una metodologia che valorizzi l'apprendimento attivo, sia in relazione ai contenuti tecnici che teorici. Dal 1993 al 1995 il personale è coinvolto nel percorso di formazione triennale sulla *Prevenzione del disagio e dell'handicap*. Tutti gli operatori affrontano i temi della *psicomotricità relazionale*, delle *relazioni con le famiglie*, dei *metodi osservativi*. Viene effettuato anche uno specifico corso di formazione per gli educatori interessati a operare nei *nuovi Servizi* al fine di promuovere l'acquisizione di competenze volte all'accoglienza e al sostegno della relazione genitore-bambino e della famiglia nella sua funzione genitoriale. Per tutte le figure professionali operanti nei Nidi, vengono realizzati corsi su tematiche riguardanti i contenuti della *programmazione educativa* e della *cura del bambino* (alimentazione, cura e igiene, organizzazione degli spazi, ambientamento e metodologie di programmazione), ma si iniziano anche ad affrontare argomenti che, come già affermato precedentemente, inducono gli operatori a riflettere sui propri atteggiamenti, pregiudizi e motivazioni.

⁸ Centri di Interazione Educativa.

Dal 1996 al 2003

Il coordinamento pedagogico, selezionato per titoli e ampliato di due unità, in attesa di valutare l'impatto della sperimentazione in atto dovuta all'introduzione nella rete dei Servizi di strutture con *assetti organizzativi nuovi e più flessibili*, riflette sui bisogni formativi del personale dei Nidi ponendo l'attenzione sul progetto educativo. La formazione proposta tocca i temi della *documentazione, degli spazi, delle attività e dell'osservazione* (1996-1998). Dalla riflessione educativo/pedagogica e organizzativa del Servizio, si giunge a prevedere un nuovo percorso per la verifica/valutazione della proposta educativa attraverso le griglie contenute nel *Manuale di valutazione della qualità degli Asili nido nella Regione Toscana*⁹.

In questo periodo il focus è sul *saper essere*: la formazione è un *servizio* che, in parallelo e in previsione dell'evoluzione quali/quantitativa dei Servizi e delle professionalità in questi operanti, favorisce la riflessione sui temi della qualità e del cambiamento.

La *formazione*, effettuata in occasione della *rilevazione della qualità erogata* negli Asili nido comunali, *rivolta a tutto il personale dei Servizi e al coordinamento pedagogico*, ha l'obiettivo di:

- costruire punti di riferimento comuni sul significato della valutazione della qualità in un dato contesto;
- consentire la conoscenza dello strumento regionale per la rilevazione della qualità erogata;
- favorire le integrazioni e i collegamenti, in divenire, tra lo strumento regionale e i due questionari destinati a rilevare la soddisfazione dell'utenza e degli operatori;
- facilitare la rilevazione nelle strutture;
- individuare i progetti di miglioramento attraverso la lettura dei risultati.

Nel triennio 1999-2002 la formazione, rivolta a tutto il personale dei Servizi alla prima infanzia comunali, ha l'obiettivo di dare l'avvio a un percorso di riflessione sul cambiamento in atto nella società e quindi nella famiglia e, attraverso la consapevolezza delle relative trasformazioni del ruolo e delle dinamiche delle istituzioni educative, modificare, sia individualmente sia collettivamente, l'organizzazione del lavoro al fine di trovare e offrire risposte che soddisfino i bisogni emergenti. In particolare nel triennio viene proposto il corso *Educare all'nel cambiamento*¹⁰ per dimostrare come si possa strutturare la proposta educativa partendo dalla consapevolezza dei cambiamenti avvenuti nella famiglia e più in generale nel contesto sociale in cui sono collocati i Servizi alla prima infanzia. Vengono affrontati con un diverso approccio disciplinare (socio/educativo, psicologico, antropologico, sociologico) i vari aspetti del cambiamento socio/culturale, (compresi gli aspetti soggettivi), per arrivare a individuare possibili riassetti organizzativi del lavoro all'interno dei Servizi all'infanzia.

Sempre in questi anni, per meglio soddisfare i bisogni delle famiglie, l'organizzazione del sistema dei Servizi evolve verso la sperimentazione di nuove forme di fruizione del Nido d'infanzia: si realizzano tre nuovi Asili, cosiddetti a *tempo flessibile*, che prevedono,

⁹ REGIONE TOSCANA E ISTITUTO DEGLI INNOCENTI, *Manuale per la valutazione della qualità degli Asili nido nella Regione Toscana*, Edizioni Junior, Bergamo, 1998.

¹⁰ Si veda in proposito il capitolo 3.

insieme alla possibilità di scelta dell'orario di uscita, una gestione integrata del servizio in collaborazione con il Privato sociale. La formazione specifica *Contenuti educativi nelle nuove tipologie di Servizi alla prima infanzia* è rivolta al personale pubblico e privato, con l'obiettivo di promuovere condivisione e integrazione dell'agire educativo.

Nell'anno educativo 2000-2001 si realizza un'ulteriore indagine sulla qualità che coinvolge genitori, operatori del Comune e del Privato sociale, utilizzando uno strumento per la *rilevazione della qualità* costruito con la collaborazione di tutti i soggetti coinvolti. L'indagine¹¹ servirà a valutare la sperimentazione nei tre nuovi Asili a tempo flessibile, con l'obiettivo di evidenziare i nodi critici e individuare eventuali strategie di miglioramento. La sperimentazione ha consentito una puntuale valutazione delle nuove modalità organizzative e la conseguente individuazione dei cambiamenti da apportare. In seguito questo modello organizzativo, *integrato* con le Cooperative, verrà esteso ad altri Servizi. In questo periodo il focus è sul *saper fare*: la formazione è un *processo* che interviene e si coordina a livello di sistema, accompagna il cambiamento in atto nei Servizi e sostiene il processo di consapevolezza del proprio ruolo da parte dei suoi operatori.

Dal 2003 al 2006

Nel percorso formativo 2003-2006 l'aggiornamento, rivolto a tutto il personale dei Servizi alla prima infanzia comunali e in appalto, ha l'obiettivo di sviluppare capacità nell'area delle *competenze trasversali* con particolare attenzione alla comunicazione *nei e dei* gruppi per potenziare, favorire e sostenere il lavorare in squadra. A tal fine, in continuità e coerenza con il percorso del triennio precedente, tutte le figure professionali che operano nelle strutture educative alla prima infanzia del territorio partecipano al corso *Comunicazione e lavoro di squadra* per acquisire strumenti operativi concreti per migliorare la comunicazione interna/esterna e riconoscere la differenza dei ruoli e delle relative funzioni e responsabilità delle diverse figure professionali interne al gruppo di lavoro. Per quanto riguarda il percorso formativo sulla comunicazione e il lavoro di gruppo, alla fase teorico/introduttiva segue, nella parte finale, l'individuazione contestualizzata di specifiche tematiche applicative che si traducono in progetti di miglioramento e si realizzano sia con la supervisione del formatore in qualità di consulente di processo, sia con il supporto della coordinatrice del servizio in quanto pedagogista¹².

2.2 Le Linee guida

Nel 2006, dopo alcuni anni di studio e ricerca, contemporaneamente al nuovo percorso di rilevazione della qualità, vengono realizzate dal coordinamento pedagogico del Comune di Firenze le *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia*¹³.

Le *Linee guida*, in quanto punti di riferimento comuni ai quali tutte le strutture educative presenti nel territorio devono attenersi, costituiscono l'identità del Servizio alla prima

¹¹ Si veda in proposito il capitolo 2.

¹² Si veda in particolare la parte seconda di questo volume.

¹³ COMUNE DI FIRENZE, ASSESSORATO ALLA PUBBLICA ISTRUZIONE, SERVIZIO ASILI NIDO E SERVIZI COMPLEMENTARI ALLA PRIMA INFANZIA, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG), marzo 2008.

infanzia del Comune di Firenze. La loro stesura ha come finalità quella di offrire ai Servizi una cornice di riferimento comune che permetta l'*elaborazione* e la *rielaborazione* continua del progetto educativo. Le *Linee guida* individuano principi pedagogici generali e delineano gli ambiti fondamentali di intervento. Questo strumento di lavoro stimola una riflessione teorica che si traduce in azioni educative all'interno dei Servizi. Ha preso avvio, inoltre, un *percorso di approfondimento*, realizzato dal coordinamento pedagogico insieme agli operatori dei Servizi, su alcuni degli aspetti pedagogici esplicitati quali l'*Ambientamento*¹⁴, la *Documentazione*¹⁵ e *Bambini e natura*¹⁶. Questa ulteriore fase ha visto il coinvolgimento attivo dell'Università degli Studi di Firenze. Una scelta importante che si propone di tradurre in termini operativi idee e teorie per sostenere e dare omogeneità alla rete dei Servizi, in un confronto nel quale scambio di esperienze e sperimentazioni sono costantemente favoriti da riferimenti e lessico comuni.

Le *Linee guida* assumono un ruolo fondamentale all'interno della rete dei Servizi in cui è sempre più ampia la presenza del Privato sociale. È attraverso questo documento programmatico che l'Ente locale, con funzione d'indirizzo e controllo, definisce *standard omogenei* che garantiscono, in tutte le tipologie di Servizi presenti nel territorio (pubblici, privati e accreditati), omogeneità d'indirizzo.

¹⁴ COMUNE DI FIRENZE, ASSESSORATO ALLA PUBBLICA ISTRUZIONE, SERVIZIO ASILI NIDO E SERVIZI COMPLEMENTARI ALLA PRIMA INFANZIA, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia Ambientamento - approfondimenti*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG), 2008.

¹⁵ COMUNE DI FIRENZE, ASSESSORATO ALLA PUBBLICA ISTRUZIONE, SERVIZIO ASILI NIDO E SERVIZI COMPLEMENTARI ALLA PRIMA INFANZIA, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia Documentazione - approfondimenti*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG), 2009.

¹⁶ COMUNE DI FIRENZE, ASSESSORATO ALLA PUBBLICA ISTRUZIONE, SERVIZIO ASILI NIDO E SERVIZI COMPLEMENTARI ALLA PRIMA INFANZIA, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia Bambini e natura - approfondimenti*, attualmente stampato dalla tipografia comunale, 2009.

Capitolo 2

QUALITÀ E INNOVAZIONE NEI SERVIZI ALLA PRIMA INFANZIA DEL COMUNE DI FIRENZE¹

Cosa significa fare qualità nei Servizi educativi? E, più specificamente, che significati ha assunto e assume la qualità nei Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze? Il tema ricorre frequentemente anche nel lessico comune, tuttavia l'esperienza delle strutture educative fiorentine ne evidenzia la complessità e la relativa necessità di avere, anche solo per parlarne, riferimenti teorici e metodologici certi. Quella di operare secondo i criteri e i principi della qualità è una scelta impegnativa che coinvolge tutta l'organizzazione.

Il capitolo testimonia le scelte effettuate dall'Amministrazione, le premesse concettuali e l'evolversi delle prassi e degli strumenti a partire dalla prima rilevazione realizzata presso le famiglie utenti nel 1999.

In dieci anni il fare qualità si è dimostrato un volano particolarmente efficace per promuovere ulteriori azioni e progetti finalizzati al miglioramento del Servizio e basati sulla rielaborazione dei dati quantitativi e qualitativi raccolti nelle diverse rilevazioni (qualità percepita e qualità erogata). Emergono inoltre profonde interrelazioni fra qualità, Linee guida e interventi formativi orientati a sostenere la progettualità e le risorse di tutto il sistema dei Servizi.

La qualità è costituita da elementi tangibili e misurabili che corrispondono a precisi standard ma, come in tutti i Servizi alla persona, è legata a numerose variabili tra le quali vi sono *bisogni e necessità* delle famiglie a cui dare risposte sempre più diversificate, *motivazione e professionalità* degli operatori, *cambiamenti* sociali e organizzativi.

Esiste una qualità che caratterizza l'intero sistema dei Servizi dovuta, sia alle scelte dell'Amministrazione, che al lavoro di tutti coloro che a vario titolo operano nel sistema; oltre a questa vi è una qualità intrinseca a ogni servizio educativo che coinvolge bambini, famiglie e operatori e si riferisce al contesto, alle relazioni, alle offerte formative, alla partecipazione, alla soddisfazione dell'utenza e del personale, alla professionalità degli operatori.

Fra gli elementi costitutivi della qualità all'interno di un servizio vi sono:

- la possibilità per ogni bambina/o di costruire la propria esperienza;
- i contesti fisici e relazionali stabili;
- la regolarità delle esperienze e delle proposte;
- il rispetto dell'identità di ogni bambina/o e della famiglia;
- le relazioni stabili e significative con le famiglie.

Di fatto le indagini possono avere la funzione non solo di evidenziare la presenza di tali elementi all'interno dei Servizi, ma di aiutarci a *leggerli* con un occhio diverso, rappresentato dagli strumenti utilizzati, e a *monitorarli* per *valutare* eventuali criticità e punti di forza.

¹ Il capitolo è stato realizzato da Alba Cortecchi, coordinatrice pedagogica dei Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze.

Nel descrivere questi dieci anni di percorso sulla qualità è essenziale sottolinearne la *circolarità* che rappresenta di per sé non solo una caratteristica ma un elemento fondante e innovativo di ogni processo, di ogni fase, di ogni singola azione realizzata con la finalità di rendere attivo e partecipe ognuno degli attori, i cosiddetti *stakeholders*².

Per un'Amministrazione locale il primo e più importante parametro di qualità è la soddisfazione del cittadino che, nel caso dei Servizi alla prima infanzia, è rappresentato soprattutto dai bambini e dalle famiglie. Negli ultimi anni tra le priorità che la Pubblica Amministrazione si è data vi è quella di attuare tutte le azioni necessarie per realizzare un cambiamento orientato all'analisi dei bisogni e delle priorità attraverso:

- una permanente azione di comunicazione;
- momenti dedicati alla partecipazione e all'ascolto dei diversi punti di vista;
- orientamento e accompagnamento di coloro che sono i reali o i possibili fruitori dei Servizi passando quindi da una visione dei Servizi *auto centrata*, ormai obsoleta, all'attuale visione *centrata sul cittadino*.

Il Servizio Asili nido in particolare ha voluto estendere l'approccio di tipo sistemico, che caratterizza la rete dei Servizi educativi alla prima infanzia del Comune di Firenze, anche alla valutazione della qualità nelle sue varie dimensioni con l'obiettivo di un continuo miglioramento dei Servizi erogati e del livello di soddisfazione e benessere delle famiglie e del personale. In questa ottica è fondamentale ricordare come, in ogni sistema complesso, nessuna decisione può essere presa in modo unilaterale da nessuno degli attori. L'interdipendenza appare evidente ogni volta che si deve agire o si devono prendere decisioni e le parti devono arrivare a degli accordi accettabili tenendo conto dell'esistenza e delle strategie degli altri soggetti coinvolti.

1. Primi passi verso un sistema orientato alla qualità

La Rete per l'infanzia della Commissione europea, costituita da un esperto di ogni stato membro più un coordinatore, dopo un seminario sulla qualità svoltosi a Barcellona, ha stilato un documento³ nel quale si pensa alla qualità come a un processo dinamico e continuo volto a conciliare gli interessi di diversi interlocutori: bambini, bambine, genitori, operatori.

Tra gli obiettivi da raggiungere per un Servizio all'infanzia di qualità troviamo: pari opportunità senza discriminazioni, la possibilità di esprimersi spontaneamente, la considerazione di se stessi come individui, l'autonomia, la fiducia in sé e il piacere di apprendere, la possibilità di imparare in un ambiente adatto alle esigenze dei bambini, socializzazione e collaborazione con gli altri, valorizzazione delle diversità culturali, sostegno in quanto membri di una famiglia e di una comunità, felicità.

Nel documento vengono presentati, inoltre, *Dimensioni e Indicatori* da usare come input nell'individuare strumenti per la valutazione della qualità.

² Letteralmente: *portatori d'interesse*.

³ BALAGUER I., MESTRES J., PEN H. (a cura di), *La qualità nei Servizi per l'infanzia. Un documento di discussione*, Commissione delle Comunità Europee Direzione Generale Occupazione, Relazioni Industriali, Affari Sociali, 1993.

La Regione Toscana, nel settembre 1993, avvalendosi di un gruppo di lavoro costituito dai rappresentanti dei principali Comuni della Regione e della collaborazione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze, ha prodotto un documento⁴ che, in qualche modo, rappresenta un primo tentativo di qualificare la rete dei Servizi presenti sul territorio. Nel documento vengono individuati *otto indicatori di qualità per l'Asilo nido* scaturiti da un confronto con altre realtà europee ma tarati sui Servizi del nostro territorio; tali indicatori, pur non avendo un carattere prescrittivo, vogliono rappresentare un orientamento, un punto di riferimento per coloro che intendono iniziare un cammino verso l'eccellenza.

Questi gli *indicatori*:

- 1) *immagine del servizio e facilità di accesso;*
- 2) *lo spazio come riferimento, stimolo risorsa;*
- 3) *i bambini, gli oggetti e gli altri nel contesto educativo;*
- 4) *il lavoro educativo: collegialità e professionalità;*
- 5) *la valutazione e la documentazione;*
- 6) *i rapporti con le famiglie e la gestione sociale;*
- 7) *i Servizi educativi nei confronti della diversità;*
- 8) *il rapporto tra costo e qualità.*

Da questo primo lavoro sono poi derivate molte esperienze interessanti sul territorio regionale, sono stati rielaborati strumenti ormai noti (scale SVANI e SOVASI), sono state trovate nuove e diverse strategie e modalità, tenendo conto delle caratteristiche del sistema e dei bisogni dell'utenza. Tuttavia ogni iniziativa appariva vincolata alla propria realtà territoriale con conseguenti difficoltà di confronto e scambio. Di fatto l'esigenza di dotarsi di *strumenti standardizzati*, in grado di misurare la qualità in una sola giornata di visita a un Nido, ha portato al costituirsi di un nuovo gruppo di lavoro presso l'Istituto degli Innocenti con l'obiettivo di rendere operativo il concetto di qualità.

Si è giunti così, nel 1999, a elaborare il *Manuale di valutazione della qualità degli Asili nido nella Regione Toscana*⁵ nel quale è stato proposto un sistema di strumenti di rilevazione testati nelle diverse realtà del territorio regionale, con l'obiettivo di costituire un patrimonio strategico e tecnico sul quale si potessero sviluppare gli adeguamenti necessari in relazione all'evoluzione delle situazioni e alla complessità crescente degli scenari.

Nel 2005 la Regione Toscana, per connotare a livello qualitativo i propri interventi rivolti all'infanzia, nella consapevolezza che la qualità è *l'indicatore dell'equilibrio possibile* tra le molteplici realtà presenti in ogni sistema territoriale e tra sistemi territoriali diversi, decide di elaborare un nuovo manuale per valutare la qualità di tutte le tipologie, comprese quelle complementari al Nido, nate con la Legge Nazionale 285/97 e incrementate dalla normativa della Regione Toscana in materia di Servizi educativi⁶.

⁴ REGIONE TOSCANA E ISTITUTO DEGLI INNOCENTI, *Gli Indicatori di qualità per l'Asilo Nido*, settembre 1993.

⁵ REGIONE TOSCANA E ISTITUTO DEGLI INNOCENTI, *Manuale per la valutazione della qualità degli Asili nido nella Regione Toscana*, Edizioni Junior, Bergamo, 1998.

⁶ LR Toscana 22/99 e LR Toscana 32/02 con relativi Regolamenti attuativi.

2. Costruire un percorso innovativo

Esiste una crescente domanda di qualità che la società e gli utenti rivolgono a chi gestisce Servizi educativi, una domanda che pone questioni di natura etica, politica e gestionale. Si chiede infatti che ai bambini e alle bambine venga garantito l'accesso ai Servizi educativi e che vengano rispettati i loro diritti fondamentali: diritto alla relazione, all'apprendimento, al gioco, alla salute, alla sicurezza. Si chiede inoltre che l'impegno da parte dell'Ente sia trasparente e risponda veramente alle necessità delle famiglie. Chi chiede questo non è solo un utente che utilizza il prodotto finale ma un portatore d'interesse che vuole partecipare attivamente. La qualità investe tutti questi aspetti esplicandosi a vari livelli: di singolo servizio; di sistema integrato; di sistema policentrico che si arricchisce grazie a una cultura del dialogo e della partecipazione.

Nella consapevolezza dell'esistenza di un forte legame tra politiche per l'infanzia ed esperienze qualificate dei Servizi educativi l'Amministrazione, contestualmente all'aumento della complessità organizzativa e gestionale, ha dato l'avvio a percorsi che fossero in grado non solo di mantenere, ma anche di aumentare la qualità favorendo la crescita del sistema e del personale che opera al suo interno. Parlando di qualità è gioco forza riferirsi alla terminologia e ai concetti che le appartengono: *indagine, questionari, dati, risultati, standard, indicatori, portatori di interesse*.

Effettivamente, nelle tappe che costituiscono ogni percorso finalizzato alla rilevazione dei diversi aspetti che contribuiscono a creare la *qualità totale* del sistema, questi termini divengono familiari pur caratterizzandosi come parole altre e lontane dal quotidiano dei Servizi. In realtà è interessante vedere come a esse sono legati concetti *vicini* ai contesti educativi: osservare, riflettere, autovalutarsi, condividere, migliorare, e come, attraverso l'uso di strumenti statistici, è stato possibile, fin dall'inizio del percorso, adottare una prospettiva di dinamicità e muoversi in un'ottica evolutiva sia pure, ovviamente, tenendo conto delle caratteristiche del sistema e della necessità di fare progetti di lungo termine finalizzati al cambiamento.

Le *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia* nascono nel 2005 con l'obiettivo di garantire un elevato standard di qualità pedagogica nei Servizi del Comune di Firenze, attraverso l'individuazione dei principi pedagogici che sottendono al lavoro educativo che quotidianamente viene svolto dalle diverse figure professionali. Il coordinamento pedagogico, partendo da un'analisi delle *esperienze* e dei *progetti* prodotti all'interno dei Servizi, ha definito la struttura del documento e curato la stesura dei contenuti. Nel paragrafo delle *Linee guida* dedicato alla qualità si legge:

... in particolare, nel caso dei Servizi alla prima infanzia, la qualità non è qualcosa di fisso e permanente, ma viene ridefinita di volta in volta, discussa, verificata, modificata, con l'apporto di tutti i soggetti coinvolti (...) ognuno dei quali è portatore di un diverso concetto di qualità. È infatti sicuramente importante trovare un giusto equilibrio tra i vari punti di vista, non dimenticando mai di dare voce ai bisogni dei bambini...

... per ottenere un continuo miglioramento della qualità di un servizio è necessario seguire un preciso percorso, che prevede:

- l'analisi della situazione e dei bisogni (qualità attesa);*
- la progettazione dell'intervento all'interno del servizio (qualità progettata);*

- *la sua realizzazione (qualità erogata);*
- *il livello di soddisfazione dell'utenza e del personale (qualità percepita);*
- *la valutazione dei risultati...⁷*

Il percorso sulla qualità dei Servizi educativi può essere definito *in evoluzione* perché è orientato al miglioramento e contribuisce a orientare le scelte della Pubblica Amministrazione in quanto:

- è contestualizzato nella scelta di strumenti e metodologie;
- è progressivamente condiviso e partecipato da tutte le figure professionali e dalle famiglie;
- contribuisce ad accrescere le competenze e la professionalità di chi opera nei Servizi alla prima infanzia;
- segue la crescita del sistema actualizzando gli standard;
- valuta la qualità in tutte le sue dimensioni e utilizza i dati per la riprogettazione. Quest'ultimo aspetto viene sviluppato con i seguenti obiettivi:
 - *diffondere* un'idea di valutazione della qualità che aumenti la consapevolezza e la professionalità di tutti coloro che operano nei Servizi;
 - *utilizzare* i risultati ottenuti come strumenti di lavoro nell'ottica dell'autovalutazione e della riflessione sul proprio agire quotidiano;
 - *individuare* criticità e punti di forza ed elaborare progetti di miglioramento, all'interno di ciascun servizio, che contribuiscano al raggiungimento di livelli di maggior benessere per il personale e gli utenti;
 - *individuare* criticità e punti di forza per mettere a punto, a livello centrale, strategie, azioni, progetti finalizzati al miglioramento e alla valorizzazione di tutti i contributi da parte dei diversi *stakeholders*.

3. Le dimensioni della qualità e le indagini realizzate

Le diverse *dimensioni* della qualità sono state, nel corso dell'ultimo decennio, oggetto d'indagini periodiche; è fondamentale, in questo percorso, sottolineare, oltre al *quanto*, il *come* sono state realizzate le varie fasi che l'hanno costituito esplicitando innanzitutto i suoi principali riferimenti concettuali e lessicali:

Customer satisfaction

Qualità percepita/soggettiva: misura il livello di soddisfazione dell'utenza e del personale in relazione alla percezione riguardo a vari aspetti del Servizio. Si avrà quindi una etero valutazione da parte delle famiglie utenti e una risposta del personale che comporta sia un'etero valutazione rispetto al funzionamento dell'ufficio centrale che una riflessione riguardo al proprio lavoro nei singoli servizi. In parole più semplici: ognuno dei vari soggetti coinvolti nel Servizio riceve un'impressione personale complessiva che, fondata o meno, orienta le sue reazioni rispetto all'intero servizio.

⁷ COMUNE DI FIRENZE, ASSESSORATO ALLA PUBBLICA ISTRUZIONE, SERVIZIO ASILI NIDO E SERVIZI COMPLEMENTARI ALLA PRIMA INFANZIA, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG), 2008, p. 27.

Qualità erogata

Misurata/oggettiva: misura la qualità del servizio erogato dall'Ente. Consiste in un'*autovalutazione* da parte dell'Ente circa il funzionamento del proprio sistema.

Qualità attestata

Ovvero garantita dall'Ente, per quanto riguarda il sistema dei Servizi privati, grazie alle norme di autorizzazione e accreditamento che permettono all'Amministrazione di regolare l'intero sistema nella direzione della qualità.

La qualità percepita dalle famiglie utenti dei Servizi educativi alla prima infanzia

Anno 1999

I soggetti

1357 famiglie utenti.

Il questionario

Costruito attraverso un percorso che ha visto la collaborazione tra coordinatrici pedagogiche dei Servizi e genitori.

I risultati

Livello di soddisfazione delle famiglie utenti 8,8 in una scala 1-10.

Anno 2001

I soggetti

Operatori e famiglie utenti di alcuni Servizi oggetto della sperimentazione di nuove e più flessibili modalità organizzative.

Il questionario

Costruito attraverso un percorso che ha visto la collaborazione tra operatori e genitori attraverso incontri e focus-group.

I risultati

Livello di soddisfazione delle famiglie utenti circa le nuove modalità 8 in una scala 1-10.

Anno 2004

I soggetti

Famiglie utenti: 1412 degli Asili nido e 242 dei Centri gioco.

Il questionario

Il questionario del 1999 è stato aggiornato e contestualizzato cercando di mantenere alcune caratteristiche che rendessero possibile il confronto con i dati rilevati negli anni precedenti; inoltre è stato tradotto in inglese e spagnolo.

I risultati

Livello di soddisfazione delle famiglie utenti 8,86 per gli Asili nido e 9,05 per i Centri gioco, in una scala 1-10.

La qualità erogata dai Servizi educativi alla prima infanzia

Anno 1999

Le strutture

35 Asili nido e 3 Centri gioco pubblici; rilevatori esterni.

Lo strumento

Regione Toscana e Istituto degli Innocenti, *Manuale per la valutazione della qualità degli Asili nido nella Regione Toscana*, Bergamo, Edizioni Junior, 1998.

I risultati

Media delle diverse aree 7,6 in una scala 1-10.

Anno 2001

Le strutture

3 Asili nido che sperimentano nuove modalità organizzative.

Lo strumento

Check list di osservazione frutto della collaborazione tra operatori del pubblico e del privato e genitori.

I risultati

Media osservazione degli operatori 7,5 in una scala 1-10.

Anno 2005

Le strutture

47 Asili nido, sia interamente pubblici che gestiti in collaborazione con il privato.

Lo strumento

Strumento rielaborato e contestualizzato dal coordinamento pedagogico in base ai risultati delle precedenti indagini, ispirato allo strumento di rilevazione contenuto in Regione Toscana e Istituto degli innocenti, *La qualità dei servizi educativi per la prima infanzia. Il nuovo sistema di valutazione dei Nidi e dei servizi educativi integrativi*, Scuola Sarda Editrice, Cagliari, Marzo 2006.

I rilevatori

le coordinatrici pedagogiche dei Servizi.

I risultati

Media delle dimensioni osservate 7 in una scala 1-10.

La qualità percepita dal personale dei Servizi educativi alla prima infanzia

Anno 1999

Gli operatori

435 educatori ed esecutori.

Il questionario

Strumento realizzato grazie alla collaborazione tra esperti di statistica e coordinamento pedagogico, anche attraverso un'analisi della letteratura esistente sulla soddisfazione del cliente interno.

I risultati

Tasso di risposta 80,9%. Livello di soddisfazione media 5,2 in una scala 1-10.

Anno 2007

Gli operatori

443 educatori, esecutori e cuochi occupati in 40 Servizi, in alcuni dei quali il personale comunale lavora in modalità integrata con il personale privato.

Il questionario

Strumento realizzato con un processo di costruzione partecipata con tutte le figure professionali che a vario titolo operano nei / per i Servizi attraverso focus-group, incontri e momenti di confronto nei singoli gruppi di lavoro.

I risultati

Tasso di risposta 93%. Livello di soddisfazione media 6 in una scala 1-10.

4. I dati come strumenti di lavoro, condivisione del percorso e progettualità nei Servizi

La conclusione della *rilevazione della qualità percepita dalle famiglie* e della *qualità erogata dagli Asili nido* (2004-2005) ha visto la rielaborazione dei dati ottenuti con l'obiettivo di favorire un miglioramento dell'agire educativo in tutti i gruppi di lavoro ma anche di sviluppare nuove idee su cui lavorare per costruire insieme un sistema di qualità. Uno degli obiettivi del percorso è stato sicuramente quello di favorire e sostenere ancora una volta la *progettualità dei Servizi*, per cui la restituzione e l'utilizzo dei dati appaiono strettamente collegati a una precisa finalità rispetto ai risultati ottenuti:

- condivisione dei dati per stimolare la riflessione e il confronto nei gruppi di lavoro;
- discussione sui dati e ricerca di una soluzione a seconda delle criticità rilevate, un vero e proprio apprendimento sui processi e le azioni poste in essere per elaborare progetti di miglioramento nei singoli Servizi.

4.1 Qualità, Formazione, Linee guida

La qualità, la formazione e le *Linee guida* costituiscono tre percorsi fondamentali, finalizzati al miglioramento e alla *crescita* dei Servizi, che hanno contribuito alla formulazione di progetti di miglioramento nelle singole strutture. Nel corso dell'anno educativo 2005-06 alcuni degli incontri di programmazione sono stati finalizzati alla realizzazione di un progetto di miglioramento in correlazione con l'ultima annualità del percorso di formazione *Comunicazione e lavoro di squadra*; infatti durante il corso, a partire dall'*area critica* individuata grazie ai risultati delle *Indagini* e alle *Linee guida* del Servizio, i formatori hanno lavorato con tutto il personale (educatori, esecutori e operatori cucinieri) e con le coordinatrici pedagogiche per giungere all'effettiva individuazione di un progetto da realizzare con la partecipazione di tutti i componenti dei gruppi di lavoro, compresi gli educatori del Privato sociale nei Servizi a orario flessibile. I progetti hanno dato il via a un processo che, dalla riflessione sul proprio agire educativo, avrebbe portato ai miglioramenti ipotizzati.

In sintesi la formazione, nel tentativo di rispondere ai concreti bisogni di ogni struttura educativa, tenuto conto del percorso compiuto negli anni dal Servizio a favore della qualificazione e connotazione degli Asili nido e dei Servizi complementari fiorentini, ha messo in gioco diversi interlocutori che, interagendo con modalità sistemiche, hanno dato il loro contributo, ciascuno in relazione al proprio ruolo, al raggiungimento dell'obiettivo: la formulazione e la realizzazione di un *progetto di miglioramento* individuato e condiviso da tutti i componenti del singolo gruppo di lavoro.

4.2 Alcune considerazioni sul percorso intrapreso fino a oggi

Il *percorso* realizzato dal Servizio Asili nido si caratterizza quindi come una serie di azioni innovative in grado di costituire, nel complesso, una *best practice* non solo perché rappresenta uno dei pochi esempi di *continuità* presenti sul territorio nazionale, ma anche perché parte dalla precisa volontà di mettere in luce, sempre e comunque, il lavoro e l'impegno di chi opera nei Servizi.

La qualità è una caratteristica *genetica* del Nido, fatta di ciò che lo costituisce e lo caratterizza, ma *servono lenti per vederla* (metodi, strategie e strumenti) e un *progetto per mantenerla* (costanza nel creare percorsi e strumenti e nell'applicarli ma anche capacità di rinnovarli contestualizzandoli per verificare e monitorare i percorsi fatti).

È importante *ricordare* che la valutazione che si fa dei Servizi grazie agli strumenti per rilevare la qualità è povera se non può essere usata e non arricchisce chi vi opera, ed *evidenziare* come ogni fase dell'intero percorso contribuisca alla creazione di un sistema orientato alla qualità attraverso la realizzazione di una serie di azioni e progetti scaturiti dai risultati ottenuti.

Tutto il progetto, del resto, è caratterizzato dal progressivo coinvolgimento del personale nelle varie fasi con la finalità *costruttiva* di non giudicare ma di valutare insieme per migliorare la qualità del sistema nel quale operiamo.

Parte dei cambiamenti, finalizzati al miglioramento del sistema in termini qualitativi e ipotizzati dai diversi *stakeholders*, grazie alle indagini realizzate, sono stati attuati negli anni immediatamente successivi alla prima rilevazione, risalente al 1999.

Per altri i tempi sono stati più lunghi anche perché nel frattempo il sistema dei Servizi alla prima infanzia è cresciuto in complessità fino ad arrivare, attraverso il percorso evolutivo illustrato nei precedenti capitoli, all'attuale situazione.

Ricordiamo, tra questi cambiamenti, quelli che ci sembrano i più rilevanti mettendoli in ordine cronologico⁸:

- introduzione di nuove modalità organizzative basate sulla flessibilità oraria e tariffe differenziate;
- rinnovamento e ampliamento del coordinamento pedagogico;
- rinnovamento e adeguamento delle strutture che ospitano i Servizi;
- individuazione di un referente del progetto qualità del Servizio a livello centrale e creazione della figura di referente della qualità in ogni singola struttura;
- individuazione delle modalità di controllo della qualità e periodicità dell'applicazione;
- elaborazione delle *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia* e del nuovo Regolamento in materia di autorizzazione e accreditamento a garanzia della qualità educativa, organizzativa e gestionale del sistema pubblico/privato;
- scelta di proposte formative adeguate ai bisogni emersi dalla valutazione dei risultati delle indagini e di opportunità per il personale di valorizzare le proprie competenze;
- individuazione di strumenti per favorire la comunicazione, lo scambio e la conoscenza tra i Servizi come la rivista *Firenze per le bambine e i bambini* e il Sito web, iniziative ed eventi rivolti a operatori, famiglie utenti e cittadini;
- accrescimento di competenze professionali in termini di conoscenza di metodologie e strumenti, acquisizione di specifiche abilità grazie alla sperimentazione di metodologie innovative di lavoro quali focus-group e attraverso la formazione specifica e l'esperienza diretta;
- individuazione e realizzazione dei progetti di miglioramento in ogni servizio in relazione alle aree definite come critiche, consolidamento e sviluppo delle aree che si percepiscono come punti di forza del servizio e che ne costituiscono l'identità.

Un ulteriore passo avanti nell'ottica del cambiamento in senso evolutivo, che ha ispirato l'intero percorso stabilendo legami e connessioni che ne costituiscono il principale punto di forza, è rappresentato dalla recente indagine sulla qualità percepita dal personale che ha consentito all'Amministrazione di disporre di una serie di dati essenziali per iniziare una riflessione finalizzata all'elaborazione di strategie di miglioramento.

Disporre di dati generali è stato importante per avere la possibilità di valutare le risposte in relazione al ruolo di appartenenza, all'età e all'anzianità di servizio; inoltre, attraverso le schede relative ai singoli Servizi, è stato rilevato che i diversi livelli di soddisfazione evidenziati sono riconducibili a numerosi fattori e che, attraverso una attenta analisi dei dati, è possibile individuare sia le criticità che le relative, possibili, soluzioni. La riflessione seguita a una prima analisi dei risultati dell'indagine, tenendo conto anche del precedente percorso sulla qualità percepita dalle famiglie e su quella erogata, ha consentito l'individuazione di due livelli sui quali agire: livello centrale e livello dei singoli servizi.

⁸ Per una conoscenza più analitica e completa dell'evoluzione dei Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze si veda l'allegato 1.

L'Amministrazione ha avviato una riflessione finalizzata al miglioramento sulle tematiche oggetto di indagine, scegliendo tra le altre quelle che potevano essere oggetto di miglioramento a breve e a medio termine e la cui realizzazione non era condizionata in modo particolare da variabili quali fondi, capitoli di spesa ecc.

Sono stati quindi attivati dei percorsi *a livello centrale* qui di seguito elencati.

Applicazione di Linee guida e Approfondimenti

Elaborazione condivisa con il personale delle schede di monitoraggio *Linee guida* Ambientamento e Documentazione.

Coordinamento pedagogico

Percorso di riflessione sull'efficacia e sull'articolazione del tempo della coordinatrice con il supporto del Prof. E. Catarsi, Direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Firenze.

Formazione

Miglioramento degli stili comunicativi all'interno del Servizio attraverso specifici percorsi formativi rivolti alle diverse figure professionali: ricordiamo in particolare il corso rivolto agli operatori cucinieri e il corso di formazione rivolto ai dipendenti dell'ufficio centrale.

Articolazione monte ore

Utilizzo dei risultati per l'elaborazione di una nuova articolazione del monte ore e valorizzazione della figura del referente.

Comunicazione tra i Servizi

Messa in rete dei Servizi per facilitare le comunicazioni tra/con i Servizi e l'ufficio centrale.

Sono stati quindi attivati dei percorsi *a livello dei singoli servizi* su:

- utilizzo di specifiche schede per il monitoraggio dell'applicazione delle *Linee guida*. Strumenti strutturati che, limitando il campo di osservazione ad alcuni aspetti del lavoro educativo, consentono di verificare sia lo stato attuale delle cose che la loro evoluzione nel tempo grazie alla possibilità di utilizzare gli strumenti in momenti diversi;
- attivazione di un percorso di riflessione sui risultati dei singoli Servizi finalizzato al miglioramento nei singoli gruppi di lavoro;
- valorizzazione della figura del referente in senso funzionale per consentire una comunicazione più efficace e una più equa divisione dei compiti all'interno del gruppo.

Non riteniamo concluso il percorso iniziato nel 1999 che, grazie a tutte le componenti e le professionalità che hanno interagito tra loro, rappresenta una ricchezza per il Servizio testimoniando la ricerca costante di una qualità che non è solo misurata, ma vissuta e percepita da coloro (bambini, bambine, famiglie, personale, responsabili e amministratori) che sono, a tutti gli effetti, gli attori del sistema integrato dei Servizi educativi alla prima infanzia.

CAMBIAMENTO E FORMAZIONE NEL SISTEMA DEI SERVIZI ALLA PRIMA INFANZIA¹

Apprendere in età adulta non avviene più per riempimento come quando si è in età evolutiva, ma piuttosto per effetto di una negoziazione costante tra, da un lato, nuove sollecitazioni, nuove esigenze, nuove conoscenze e, dall'altro, sedimentazioni dell'esperienza, abitudini consolidate e convinzioni circa il proprio repertorio di competenze e la sua adeguatezza. In altre parole apprendere significa cambiare e cambiare è qualcosa che costa sforzo e comporta rischi. Ne consegue che le azioni e i contenuti oggetto di apprendimento, per essere efficaci e produrre effettivi cambiamenti, devono risultare coinvolgenti, pertinenti rispetto al quotidiano, presto utilizzabili, alla portata delle capacità personali, sfidanti e al tempo stesso realistici.

Il capitolo evidenzia come la formazione proposta dal Servizio a tutto il personale educativo e ausiliario, già a partire dal primo percorso triennale Educare al/nel cambiamento (1999-2002), si ponesse questo obiettivo. Quello cioè di una formazione che per modalità, contenuti, destinatari consentisse di interpretare e al tempo stesso di anticipare i cambiamenti necessari. Solo raramente, però, le persone interpretano e vivono i cambiamenti come necessari: piuttosto si pongono domande, avanzano dubbi, esternano perplessità e agiscono resistenze. Alle domande, ai dubbi, alle perplessità e alle resistenze più frequentemente espressi dalle persone in apprendimento, e dunque in cambiamento, sono dedicate le risposte del paragrafo di chiusura.

1. I tre gradi di cambiamento e la formazione 1999-2002

L'approccio sistematico al tema del cambiamento è stato affrontato, nei Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze, a partire dal 1998, e gli atti principali della prima fase sono stati due: la riorganizzazione del coordinamento pedagogico² e un ciclo triennale di formazione in collaborazione con l'Università di Firenze (1999-2002) di cui proponiamo un quadro sintetico basato sulla documentazione dell'intervento formativo conservata presso l'ufficio Asili nido. L'utilità principale del quadro consiste nell'esaminare un po' più da vicino i processi di cambiamento nella loro specifica manifestazione nel contesto dei Servizi. In termini d'impatto le ripercussioni dei cambiamenti generali si sono registrate soprattutto a tre livelli:

- le nuove sfide che caratterizzano i contesti educativi;
- le caratteristiche specifiche del contesto Servizi alla prima infanzia;
- le ricadute sulla professionalità degli operatori.

È appunto su questi tre livelli che è intervenuta l'iniziativa triennale 1999-2002, come conferma la successione degli interventi, sinteticamente descritti nei paragrafi successivi.

¹ Il capitolo è stato realizzato da Roberto Maffei, ARPA-Firenze.

² Per maggiori dettagli si veda il capitolo 1.

1.1 Il cambiamento nel contesto vicino (1999-2000)

Il titolo ufficiale era: *Educare al cambiamento. Relazioni familiari, dinamiche interculturali e reti istituzionali in una società in trasformazione*. I temi trattati erano costituiti dai cambiamenti sociali generali che riguardavano i settori della società più vicini al sistema dei Servizi alla prima infanzia, evidenziando anche gli aspetti soggettivi (il rapporto individuale con il cambiamento); la dimensione esplorata era quella del *saper essere*. Nell'allegato 2.1 una tavola sintetizza i parametri fondamentali del primo anno di formazione. La chiave concettuale del primo anno era quella di sviluppare *consapevolezza*, su tre piani fondamentali:

- sulle reazioni individuali ai processi di cambiamento. I processi di cambiamento vengono abitualmente inquadrati con analisi generali, che riguardano il sistema-nazione o, addirittura, lo scenario internazionale; però si manifestano attraverso l'impatto sulle concezioni e sui modi di fare delle singole persone. Insomma c'è un *impatto emotivo* del cambiamento che influenza i comportamenti, e prenderne consapevolezza è il primo passo per gestire un rapporto funzionale con il cambiamento, invece di abbandonarsi alle reazioni spontanee;
- sulle reazioni di fronte a processi di natura globale, non legati a scelte individuali ma da considerare, nei fatti, oggettivi. I movimenti in atto, i veri e propri rivolgimenti nei quali siamo coinvolti, a livello generale non dipendono da volontà di singoli ma dal maturare di condizioni storiche e sociali nel quadro internazionale. Questo non significa deresponsabilizzare, assolvere a priori, chi sta nei centri del potere; ma i termini corretti nei quali porre la questione è che il problema del trovare modi funzionali di rapportarsi ai processi di cambiamento riguarda tutti e ciascuno di noi. La consapevolezza di ciò è una tappa fondamentale in questo percorso;
- infine in relazione allo specifico del lavoro nei Servizi alla prima infanzia. Se il contesto cambia, il lavoro (il *modo* di lavorare) non può più restare identico; la sfida diventa quella di capire il cambiamento per progettare una transizione morbida (il più possibile) da modelli superati a modelli avanzati, e non solo di tipo pedagogico ma, per esempio, anche di tipo organizzativo. Di nuovo la consapevolezza è un passaggio fondamentale.

In definitiva l'idea portante era quella di riflettere sull'*identità di ruolo* dell'educatore oggi, in un contesto che cambia velocemente e continuamente, e di sviluppare consapevolezza sui risvolti fondamentali di questo cambiamento in modo da facilitare, successivamente e su questa base, lo sviluppo di modalità di approccio al lavoro e al servizio che fossero migliori per tutti: per gli utenti come anche per gli operatori e per il sistema organizzato.

1.2 La ricerca sul campo (2000-2001)

Il titolo ufficiale era *Educare nel cambiamento. La risposta educativa ai bisogni di una società multiculturale e multi temporale*. Nel secondo anno, più che affrontare dei contenuti specifici, si è sviluppata una conoscenza diretta e concreta del contesto sociale *vicino* nel quale operavano i singoli Servizi (il territorio); la dimensione esplorata era quella del *sapere*. Nell'allegato 2.2 una tavola sintetizza i parametri fondamentali dell'intervento.

L'elemento dominante del secondo anno di formazione è stata la *ricerca-azione*, cioè una rilevazione sul campo volta a sviluppare conoscenza specifica sul contesto operativo dei singoli Servizi (il *territorio*); la ricerca è stata sviluppata coinvolgendo attivamente tutti i partecipanti alla formazione. Sono state adottate formule organizzative nuove, centrate sul coinvolgimento diretto di tutti i soggetti interessati: il gruppo di coordinamento, gli operatori, le famiglie dei bambini. L'attività è stata articolata in un lavoro preparatorio con le coordinatrici e in una serie d'incontri destinati al personale, organizzati in modo flessibile a seconda delle fasi di lavoro e con interventi programmati delle coordinatrici.

1.3 Le ricadute sul lavoro nei Servizi (2001-2002)

Il titolo ufficiale era *Educare nel cambiamento. Il lavoro nei Nidi in relazione ai bisogni e alle risorse delle famiglie e del territorio*. Nel terzo anno si è affrontato il problema di come avrebbe dovuto cambiare il lavoro nei Servizi alla prima infanzia per rispondere adeguatamente alle sfide dell'epoca attuale; la dimensione esplorata era quella del *saper fare* e il lavoro era indirizzato espressamente all'integrazione delle competenze operative del personale. Nell'allegato 2.3 una tavola sintetizza i parametri fondamentali dell'intervento.

Nel concreto la formazione del terzo anno si è sviluppata su 3 temi diversi:

- la differenziazione temporale fra adulti e bambini. L'uso del tempo in famiglia e al Nido;
- la diversità culturale e le dinamiche di adattamento, integrazione e convivenza;
- la complementarità dei modelli educativi. Genitori ed educatori di fronte ai bisogni dei bambini e delle bambine. Nuove modalità di collaborazione e partecipazione.

Sul piano delle ricadute l'aspetto più importante sembra sia stato la *problematizzazione*, in termini concreti e operativi, di questioni fondamentali che hanno un grande impatto sul lavoro nei Servizi; in alcuni casi il lavoro aveva portato anche alla messa a punto di prototipi di strumenti e supporti per il lavoro quotidiano. Da notare, inoltre, che tra le opzioni finali espresse dai corsisti come possibili temi da approfondire, ovvero come competenze ancora da diffondere e sviluppare tra gli operatori, erano stati indicati come prioritari la gestione dei conflitti e la negoziazione. In sostanza, dopo un percorso passato attraverso lo sviluppo di consapevolezze, la conoscenza più approfondita del territorio e la riflessione sugli inevitabili cambiamenti nel modo di lavorare, l'attenzione si focalizzava sugli attori principali coinvolti in questi processi (il personale in servizio), sullo stato del sistema di relazioni fra loro (i conflitti) e sulle competenze necessarie per gestire in modo funzionale i rapporti interpersonali nell'ambiente di lavoro. Di fatto questo è stato uno dei risultati dell'esperienza che ha fatto da ponte per l'intervento successivo.

2. La formazione 2003-2006: continuità e innovazione

Dopo la conclusione della formazione 1999-2002 si è aperta la seconda fase, il cui intervento principale è stato un altro progetto triennale, avente caratteristiche del tutto autonome ma che si collocava, comunque, lungo un percorso coerente con quello seguito dal progetto precedente; la chiave concettuale fondamentale era sempre quella di non limitarsi a subire il cambiamento ma provare a governarlo attivamente. Il taglio completamente

nuovo del progetto 2003-2006 era fondato sulla scelta strategica di focalizzare il tema delle competenze trasversali (innanzitutto quelle relazionali) e di concentrare gli sforzi sul promuoverne e sostenerne la diffusione e lo sviluppo tra il personale, sia in termini di *sapere* e *saper essere* che, soprattutto, di *saper fare*. Abbiamo poco sopra ricordato come gli aspetti sui quali intervenire, indicati come prioritari nell'ultimo anno, erano proprio le competenze trasversali, delle quali si avvertiva una diffusa necessità. All'intervento 2003-2006 è dedicata la seconda parte di questo volume, per cui non ci dilunghiamo ulteriormente nella descrizione; ci sembra utile, però, provare a sintetizzare il rapporto fra i due progetti:

- *nei primi 3 anni*. Teoria + potenzialità. In estrema sintesi, infatti, nel progetto *Educare al/nel cambiamento* si sono gettate le basi teoriche (sviluppo di consapevolezza insieme a concetti fondamentali e idee portanti provenienti dal mondo della ricerca pedagogica, sociologica e psicologica) e si sono raccolti elementi per delineare le potenzialità del sistema dei Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze;
- *nei successivi 3 anni*. Competenze trasversali e applicazioni contestualizzate sui singoli Servizi. Con il progetto *Comunicazione e lavoro di squadra per il servizio alle famiglie* si è puntato innanzitutto a sviluppare competenze operative nell'area delle *competenze trasversali*³, con specifica attenzione alla gestione professionale della comunicazione (e delle interazioni in generale) nell'ambiente di lavoro e all'approccio professionale al lavorare in squadra. Inoltre, soprattutto nella parte finale del percorso, si sono affrontate tematiche applicative vere e proprie, contestualizzate sui singoli servizi e concretizzatesi, nell'ultimo anno, con mini-progetti di sviluppo, applicabili a partire dall'anno successivo.

Il filo conduttore che lega i due interventi è basato sulla visione strategica dell'organizzazione come sistema sociale, ovvero come sistema complesso fatto di *persone*. Proprio perché il cambiamento non è un'opzione, ma un vincolo dettato da circostanze esterne e di vasta portata, è fondamentale fornire al personale un supporto per aiutarlo ad affrontare le novità in modo il più possibile razionale e coordinato con il resto del sistema; questo è ciò che è stato fatto ed è in questo modo che la formazione può diventare una leva gestionale. D'altra parte la formazione rappresenta anche un'opportunità, per il personale, in quanto esso dovrà comunque lavorare in condizioni soggette a forti variazioni, e il trovarsi più attrezzato è un vantaggio; senza contare che questa opportunità viene offerta libera da ogni onere, in quanto si realizza a spese dell'organizzazione e in tempi previsti dal contratto di lavoro.

3. Le persone di fronte al cambiamento organizzativo

A conclusione di questo capitolo proponiamo una riflessione sulle reazioni che solitamente esprimono le persone di fronte al cambiamento che le coinvolge direttamente; perché il cambiamento non è solo una questione di *engineering*⁴ organizzativo e di formazione specifica, ma ha un forte impatto anche sulle persone e sui sistemi delle rela-

³ Il concetto verrà approfondito adeguatamente nel capitolo 4.

⁴ Letteralmente: *ingegnerizzazione*, intervento sugli aspetti organizzativi.

zioni interne. Innanzitutto, soggettivamente, il cambiamento può piacere o non piacere; ma, oggettivamente, è comunque un osso duro sia per le organizzazioni che per le persone perché non è mai neutro o impercettibile ma si ripercuote sempre in modo significativo sul servizio, sul lavoro e sui lavoratori.

Una questione fondamentale è, per il personale coinvolto, quale sia l'atteggiamento più produttivo da assumere di fronte ad esso, e la affronteremo basandoci su alcuni quesiti fondamentali che, in modo più o meno diretto, più o meno esplicito, sono stati posti dai corsisti durante le attività.

Abbiamo selezionato, dal bagaglio delle esperienze, 10 domande fondamentali (riportate nel box) dalle quali siamo partiti per fornire risposte su due livelli:

- a un primo livello viene fornita una risposta sintetica, inserita immediatamente di seguito alla domanda (o a piccoli gruppi di domande coerenti);
- a un secondo livello vengono sviluppate considerazioni generali sul rapporto fra persone e cambiamento; queste saranno legate ai quesiti ma non risponderanno punto per punto, bensì cercheranno di inquadrarli in termini di origine delle domande, di significati generali e di funzionalità degli atteggiamenti di fronte al cambiamento.

D.1: Ma perché si deve cambiare quando stiamo andando bene?

R.: Perché è il momento più vantaggioso, anche se è il più difficile da cogliere. Cambiare quando è ormai diventato inevitabile, sotto la pressione d'inarrestabili fattori esterni, implica rischi molto più elevati e livelli di stress incomparabilmente superiori.

D.2: Ma perché devo cambiare io?

D.3: Non dovrebbe cambiare prima l'Amministrazione?

D.4: E se i miei colleghi non cambiano?

R.: Per rispondere, bisogna chiedersi di chi è il problema del cambiamento. Il problema del cambiamento è di tutti, non solo dell'Amministrazione. Nelle organizzazioni moderne è altamente funzionale l'autonomia del ruolo, per cui mantenersi agganciati con l'evoluzione in corso è interesse di ciascuno indipendentemente dalle scelte che possono fare altri.

D.5: Cosa me ne viene dal cambiare?

R.: La capacità di reagire in modo coerente, invece che disorganico, all'inevitabile evoluzione del contesto esterno. La gestione consapevole delle proprie reazioni, in un contesto altamente mutevole, è un grande vantaggio.

D.6: Non è che il cambiamento serve all'Amministrazione per manipolarci meglio?

D.7: Non è che vogliono fare le nozze con i fichi secchi (aumentarci i carichi mentre le risorse scarseggiano)?

D.8: Non è che ormai anche nel settore pubblico si è diffusa la mentalità privatistica, per cui è tutta una questione di soldi e l'Amministrazione vuole solo risparmiare?

D.9: Ci vogliono far digerire il Privato sociale, introdotto per chissà quali fini?

R.: *La risposta, a tutte e quattro le domande, sta nel chiarirsi la natura del rapporto tra operatori e Amministrazione in un contesto che cambia. Il chiedersi ma cosa c'è dietro è una reazione spontanea e naturale, ma l'indulgere in questo esercizio può essere fuorviante perché induce a una posizione passiva: se arrivo a pensare che tutti i giochi sono sempre fatti per fini nascosti e da qualcun altro, mi sento in balia delle onde e perdo ogni motivazione ad agire proattivamente senza, peraltro, avere mai la certezza che i giochi nascosti effettivamente ci siano.*

D.10: Ma tanto le famiglie ci chiedono solo la sorveglianza (il parcheggio...)

R.: *Questo può essere ciò che esprimono, non è detto che sia ciò di cui hanno veramente bisogno. C'è una differenza importante tra richieste e bisogni: i bisogni sono in molti casi latenti e vengono espressi con richieste inappropriate; l'assenza della qualità del servizio è di distinguere le une dagli altri e soddisfare i bisogni. E, da quel che si è capito, il bisogno non è affatto solo di sorveglianza.*

4. Considerazioni generali su persone e cambiamento

Innanzitutto va osservato che le domande elencate nel riquadro precedente ricorrono tipicamente, anche se con variazioni nella forma, in tutti i sistemi organizzati alle prese con il cambiamento; scrivendo abbiamo in mente, facendo riferimento al settore dei Servizi, ospedali specializzati, oppure Servizi di assistenza alle fasce socialmente deboli come anche Servizi pubblici di vario tipo. Il cambiamento è sempre inestricabilmente associato a dubbi e resistenze di varia natura; con questa parte del testo cercheremo di contribuire a fare chiarezza su di essi e a fornire riferimenti per trovare risposte funzionali ai quesiti, e lo faremo sviluppando cinque considerazioni a essi trasversali.

1ª Considerazione: il valore di messaggio

Come tutti gli eventi che interessano gli esseri umani, il cambiamento organizzativo non ha un valore riducibile solo agli effetti concreti sull'organizzazione ma assume, sempre, anche un valore di *messaggio*. Come messaggio, dunque, viene sempre interpretato, da tutti e in modo soggettivo; è questo che rende necessario *comunicarlo* in modo funzionale, oltre che realizzarlo. Tuttavia, per una serie di caratteristiche strutturali degli esseri umani, la dispersione delle interpretazioni è inevitabile e, nel comunicare il cambiamento, si verificano sempre delle incomprensioni. Perciò è indispensabile sviluppare e diffondere un approccio funzionale al cambiamento: la resistenza acritica non è una soluzione, anche se può sembrarlo nell'immediato, e l'unico approccio efficace è quello di non fermarsi alla superficie ma esaminare con attenzione, e con meno pregiudizi possibili, i processi in atto cercando di distinguere gli aspetti svantaggiosi dai potenziali vantaggi (che ci sono sempre, anche se non sembra) e assumere una posizione razionale rispetto a essi.

2ª Considerazione: globalità del cambiamento

Ma i cambiamenti dei quali stiamo parlando non sono legati a scelte individuali e non sono soggetti a opzioni personali; si tratta di processi *globali*, che nascono anche in punti lontani del Pianeta ma che si ripercuotono in tempo reale pressoché dappertutto. Non dobbiamo sforzarci troppo per esemplificare questo concetto: dalle problematiche ambientali alle turbolenze dei mercati finanziari ci capita continuamente di essere coinvolti in dinamiche non scelte da noi, non dipendenti da noi. In questo senso cambiare quando si sta andando bene è il momento migliore perché comporta comunque delle pressioni, ma queste sono molte meno di quelle che comporterebbe il dover cambiare in una situazione declinante. È vero che cambiare in condizioni favorevoli è, paradossalmente, più difficile perché se ne avverte meno la necessità; ma rimane il fatto che, anche se può sembrare faticoso, è vantaggioso per tutti. Inoltre l'atteggiamento *conservatore* trascura un aspetto cruciale del cambiamento: quali potrebbero essere i costi del *non* cambiare? Perché qui c'è un altro punto fondamentale: quando il mondo che ci sta intorno è in veloce cambiamento, può costare di più restare fermi che mettersi in moto (e nella maggior parte dei casi è proprio così).

3ª Considerazione: pervasività del cambiamento

I processi di cambiamento non sono solo globali, sono *pervasivi*, cioè interessano sempre ogni componente del sistema organizzato. Quindi il problema non è *a chi tocca cambiare*, perché il cambiamento riguarda *tutti* per definizione (quindi riguarda inevitabilmente anche *me*), ma è come reagire al cambiamento facendosi meno male possibile, cioè conservando al massimo i vantaggi e limitando al minimo gli svantaggi. In questi termini la risposta è semplice: *conviene* anticipare il cambiamento piuttosto che andargli a rimorchio, e *conviene* porsi il problema in prima persona indipendentemente da ciò che fanno gli altri. In altre parole: sul lavoro siamo tutti legati gli uni agli altri, ma i comportamenti di uno non devono essere fatti derivare meccanicamente da quelli degli altri, altrimenti è come mettersi da soli in una ingiustificata posizione di dipendenza. Nel momento in cui si è coinvolti, il problema non si pone nei termini *ma perché proprio io/perché prima io*; piuttosto assume una sfaccettatura in più: fa parte del rapporto con il cambiamento affrontare la questione del come rapportarsi a chi si rifiuta ostinatamente di prenderlo in considerazione. Insomma: il problema del cambiamento è *sempre anche mio*, dunque, nei fatti, mi conviene comunque assumere un ruolo attivo.

4ª Considerazione: i rapporti tra persone e organizzazione

È molto frequente che, vista dal posto di lavoro, l'organizzazione (nel nostro caso l'Amministrazione) appaia come un'entità *altra*, un po' estranea, esente dai problemi e collocata in una posizione sostanzialmente comoda perché *decide lei* e può scaricare i pesi del cambiamento sugli altri. È questo che fa scattare, di solito, la *dietrologia* ovvero, a fronte di un'ipotesi di cambiamento e ancora prima di aver capito bene di cosa si tratta, il chiedersi *ma cosa c'è dietro*. La domanda emerge come una reazione spontanea e si registra in ogni tipo di ambiente; è essenziale evitare di farsi trascinare dagli impulsi e mantenere

il controllo di questa reazione perché, se le si dà troppo spazio, non solo ha effetti deleteri sulla concentrazione e sulla motivazione, ma riduce anche le possibilità di difendersi efficacemente (per esempio *verificando* se c'è davvero qualcosa dietro o no). Per far ciò bisogna avere sempre ben presente che noi siamo comunque parte dell'organizzazione (in quanto lavoratori) ma che il nostro *ruolo interno* non è l'unico: abbiamo sempre anche almeno un *ruolo esterno* a essa, per esempio quello di cittadini di un sistema democratico e garantista, con i suoi diritti e con gli strumenti per difenderli; i campi d'azione e le possibilità di agire sono diversi a seconda dei ruoli e vanno tenuti distinti perché le azioni siano efficaci. Ciò significa che, volta per volta, dovremmo affrontare il cambiamento chiedendoci in quale ambito stiamo agendo, con quale ruolo (come lavoratore, come cittadino...) e con quali obiettivi (difesa d'interessi individuali, difesa d'interessi collettivi, difesa di principi generali...), e se gli obiettivi sono coerenti con il ruolo e realistici rispetto alle condizioni. Il pessimismo acritico e la lamentela rituale non sono risposte efficaci.

5ª Considerazione: i rapporti con l'utenza

Secondo le concezioni più avanzate fornire un servizio significa *risolvere un problema a qualcuno*, fare qualcosa di utile agli altri; negli ultimi anni, in coerenza con la trasformazione delle società industriali in società *terziarizzate* (cioè nelle quali il lavoro si sviluppa soprattutto nel settore dei Servizi), si è sviluppata una cultura del servizio che, tra le altre cose, ha chiarito la distinzione fra *richiesta* e *bisogno*. La richiesta è l'espressione soggettiva di un bisogno ed essa, dato che l'utente non è un esperto, si può manifestare in modo impreciso, distorto, fuorviante; la qualità del servizio va ricercata sempre nel soddisfacimento del bisogno, piuttosto che della richiesta, e in questa prospettiva diventa essenziale *comunicare il servizio*, cioè informare l'utente del come risponderemo al suo bisogno e del perché lo faremo in un certo modo. In un servizio avanzato (e i Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze lo sono) va sempre perseguito anche un effetto *educativo* sull'utenza; d'altra parte come sarebbe possibile raggiungere veramente la qualità se, una volta usciti dal Nido o dal Centro gioco, i bambini si trovassero in un contesto che manda loro segnali sistematicamente contrastanti con quelli che hanno ricevuto prima? Il lavoro degli operatori rischierebbe di risultarne vanificato.

È inevitabile riconoscere che la ricerca di un rapporto funzionale con il cambiamento è un'attività impegnativa e che ha delle ricadute che possono essere considerate dei carichi in più. Implica il responsabilizzarsi, l'attrezzarsi per valutare autonomamente le situazioni e per cercare in modo funzionale il punto di equilibrio ottimale tra le necessità del servizio (l'utenza), dell'organizzazione (il sistema dei Servizi) e proprie (anche quelle del lavoratore sono importanti), il *prendersi cura* di aspetti del lavoro che si pensava dovessero essere scontati o automaticamente garantiti. Tutto questo è vero. Ma è altrettanto vero che non ci sono alternative: le organizzazioni sono sistemi complessi in contesti complessi e in rapida evoluzione, e noi dobbiamo contribuire a produrre dei risultati che si possono raggiungere solo *insieme* agli altri, nei Servizi come nell'Amministrazione. Ricercare attivamente e sistematicamente accordi (pur nella diversità e nelle difficoltà, e senza perdere la propria autonomia), esercitare pressioni per orientare il gruppo o il sistema nella direzione che riteniamo più funzionale, *prendersi cura* anche dell'ambiente di lavoro appaiono, oggi, come le tappe dell'unica strada realmente percorribile.

PARTE SECONDA
IL PROGETTO FORMATIVO
2003-2006

Sulle professionalità educative, qualunque sia la specificità della loro collocazione organizzativa, si concentrano oggi domande e bisogni talmente diversificati e ampi da richiedere un costante ripensamento e adeguamento di saperi, prassi e competenze che fino a ieri sembravano consolidate. È con questa consapevolezza che nel 2003 è stato avviato il secondo percorso formativo triennale rivolto a tutto il personale degli Asili nido e Centri gioco fiorentini: Comunicazione e lavoro di squadra per il servizio alle famiglie.

Il capitolo sintetizza lo sviluppo del percorso e analizza i suoi riferimenti metodologici, ovvero le scelte compiute sia sul piano didattico che del governo dei processi attivati. Inoltre motiva la centratura sulle competenze di comunicazione, lavoro in gruppo e progettazione come risposta all'esigenza espressa dal Servizio (e prima ancora dall'utenza stessa) di un completamento e di un arricchimento del profilo professionale dei suoi operatori. Un glossario del progetto, nella sezione di chiusura del capitolo, costituisce un'utile guida per orientarsi nel lessico di questo percorso di formazione.

1. Il percorso e la sua evoluzione

Per comprendere bene il percorso formativo, sia nel suo insieme che nel suo cammino evolutivo, è necessario tenere ben presenti le questioni della professionalità e delle competenze, che hanno accompagnato tutto il lavoro di progettazione, di erogazione e di monitoraggio-controllo. La *professionalità*, tradizionalmente associata al dominio delle competenze specifiche (quelle tecniche, specifiche dell'attività svolta), oggi deve essere necessariamente integrata con competenze di tipo nuovo, quelle *trasversali*, le quali, pur non essendo *specifiche*, creano e garantiscono le condizioni nelle quali le competenze specifiche si possono esprimere al meglio. In altri termini: con le competenze trasversali non si svolge il proprio lavoro in senso tecnico, ma esse sono una componente essenziale, in un'organizzazione moderna, per garantire la *qualità* dei risultati.

Le competenze trasversali comprendono concetti, tecniche e atteggiamenti riconducibili a temi come la comunicazione interpersonale (sia con i colleghi che con gli utenti che con l'Amministrazione), il lavorare in squadra, la visione sistemica (saper collocare il proprio apporto lavorativo nel contesto generale dell'organizzazione), il saper progettare e gestire un progetto, il sapersi organizzare e via dicendo. Si chiamano *trasversali* proprio perché a-specifiche, quindi tali che sono le stesse qualunque lavoro si faccia; perché, prendendo esempio dall'organizzazione del lavoro nel sistema-Nidi di Firenze, i lavori di cuoco, esecutore ed educatore sono molto diversi (quindi richiedono competenze specifiche molto differenti), ma per poter lavorare al meglio in sinergia, per ope-

¹ Il capitolo è stato realizzato da Roberto Maffei, ARPA-Firenze e Elena Martini, A.Na.P.P.

rare come squadra, tutti e tre i ruoli devono saper mettere in campo competenze relative all'interpretazione dei processi del gruppo e all'intervento funzionale su di essi (e queste altre competenze sono uguali per tutti).

Tenendo presente questo sfondo (si veda *figura 1*), il significato fondamentale associabile al *primo anno* d'intervento (la *filosofia*, per così dire, retrostante al progetto) è esprimibile come condivisione di un'idea avanzata di professionalità e costituzione delle basi di competenze trasversali. La prima parte del percorso, infatti, era centrata su alcune fondamentali competenze trasversali, le due principali (comunicazione e lavoro di squadra) richiamate anche nel titolo; la loro presentazione, discussione ed elaborazione congiunta era l'oggetto centrale del lavoro, finalizzato proprio a far acquisire o consolidare alcune competenze di base in modo da ottenere, una volta applicate al lavoro quotidiano nei singoli Servizi, benefici in termini di maggiore efficienza ed efficacia.

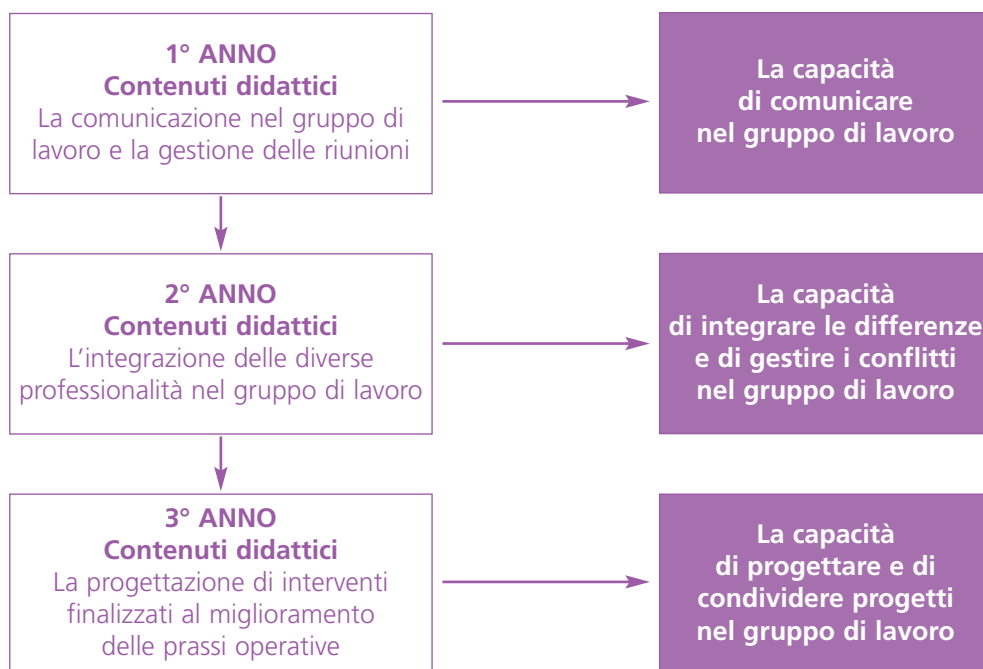


Figura 1 – Le competenze chiave e i contenuti didattici del percorso 2003-2006

Il *secondo anno* d'intervento era impostato a partire da un'approfondita analisi dell'andamento e dei risultati del primo, per cui mirava a capitalizzare quanto realizzato e a portarlo avanti nella direzione voluta. In particolare il significato fondamentale associabile a questo secondo anno è esprimibile come condivisione di una visione sistemica e di una focalizzazione dei ruoli interni quali fattori per la gestione ottimale del lavoro organizzato. Su queste basi il lavoro si è sviluppato in due direzioni, apparentemente opposte ma in realtà complementari: da un lato è aumentata la centratura sui singoli gruppi di lavoro (cioè il personale dei singoli Servizi) mentre dall'altro si è allargata la visione al sistema-Nidi come sistema organizzato. Questo ampliamento si è concretiz-

zato attraverso l'integrazione, nel percorso formativo del secondo anno, delle figure di coordinamento, che nel primo anno avevano svolto un ruolo di osservatrici (e non nei Servizi assegnati).

Il *terzo anno*, infine, ha rappresentato sia la conclusione del percorso triennale che un ponte verso il futuro, verso la piena applicazione, a valle dei corsi, di quanto elaborato in aula. Il significato fondamentale associabile a questo ultimo anno è esprimibile come *passaggio assistito all'applicazione*; nella sua attuazione pratica ciò ha significato tre cose:

- ulteriore centratura sui singoli gruppi di lavoro (che è diventata, con solo pochissime eccezioni, una vera personalizzazione sui singoli Servizi);
- integrazione del percorso formativo, pur mantenendo la piena distinzione dei ruoli, nel flusso delle attività di programmazione ordinaria del gruppo di lavoro;
- approccio per progetti applicativi, da impostare nell'ambito del percorso e da realizzare nell'anno educativo successivo.

Da un punto di vista didattico l'idea portante era che, per quanto il lavoro formativo potesse risultare efficace e apprezzato dai partecipanti, il passaggio dalle condizioni *protette* dell'aula alla realtà del lavoro quotidiano, con l'irriducibile complessità e un livello di imprevisti comunque non riproducibili in aula, non può mai realizzarsi in modo automatico (cosa che è continuamente confermata dall'esperienza della formazione degli adulti che lavorano). Dunque aveva senso, come passaggio-ponte, impostare l'intervento del terzo anno come attività guidata di progettazione finalizzata all'effettiva applicazione in condizioni reali, a valle dei corsi.

2. I riferimenti metodologici del percorso formativo

Il percorso triennale si è fondato su alcuni principi strategici orientati alle esperienze più avanzate e alle ricerche più recenti sviluppate in ambito formativo. Quelli principali sono descritti qui di seguito.

Dal corso al percorso

Qui siamo sul piano della struttura generale dell'intervento, pensata non come una somma d'interventi tradizionali in aula, centrati su contenuti circoscritti e, di fatto, chiusi in se stessi, bensì come un percorso unitario da monitorare costantemente e da adattare in corso d'opera ogni volta che lo si ritenesse necessario. A livello di progettazione (come anche, in seguito, di gestione e di coordinamento delle équipes docenti), si trattava di conciliare l'autonomia dei singoli interventi (ogni anno doveva produrre di per sé risultati percepibili) con una visione che fosse unitaria fin dall'inizio ma che lasciasse anche spazi per modifiche suggerite dall'esperienza via via accumulata. La soluzione individuata è esprimibile con il termine *escalation*: ideare un percorso che iniziasse dalle basi, proposte con modalità che potessero comunque stimolare lo sviluppo di un primo livello di competenze, e che si approfondisse progressivamente, verso livelli successivi, in modo che ogni livello avesse comunque una sua coerenza e una sua dignità di competenze acquisibili. Il fondamento teorico che ha portato a questa scelta è costituito dalle esperienze più recenti della formazione rivolta alle organizzazioni,

le quali convergono nel suggerire che l'efficacia dei corsi intensivi isolati è inferiore a quella d'interventi più piccoli ma prolungati nel tempo, capaci di riprendere e ripetere, e di rinforzare, gli stimoli culturali più significativi².

Focalizzazione sulle competenze trasversali

Abbiamo già visto come, a livello di contenuti, questa fosse l'area indicata dal committente e come essa si inquadrasse nelle finalità dell'intervento. In termini didattici il mandato era quello di sviluppare questo tipo di competenze in quanto potenzialmente utili al personale come supporto per il loro coinvolgimento nei processi di cambiamento in atto, in particolare per affrontare l'evoluzione della domanda nei confronti dei Servizi e per vincere la sfida della qualità.

Metodo didattico attivo

Se si punta a modificare, sia pure in piccolo, limitatamente ad alcuni aspetti, la cultura organizzativa corrente, non è pensabile utilizzare metodi trasmissivi di tipo *discendente* (cioè con il docente che parla e i corsisti che ascoltano). Le acquisizioni più recenti sui processi di apprendimento hanno ormai completamente superato l'idea che l'apprendimento sia una questione di trasmissione d'informazioni; un apprendimento efficace implica la modifica di schemi mentali che sono resistenti perché si sono stabilizzati con l'esperienza e perché da essa sono stati confermati. Un tale risultato può essere ottenuto soltanto dalla persona alla quale appartengono gli schemi, cioè dal corsista. In altri termini l'apprendimento, così inteso, non può essere che un processo attivo, dunque non si possono che usare metodi attivi. Tutto questo si è tradotto, operativamente, nel comporre aule sufficientemente piccole, come numero dei partecipanti, e nel veicolare i concetti (che erano comunque ben chiari, definiti e concordati preliminarmente con il committente) attraverso attività dinamiche strutturate invece che mediante lezioni frontali di un docente.

Continuità didattica

Ogni volta che non risultasse oggettivamente impossibile, o controindicato, si è avuto cura di mantenere, per ogni gruppo-aula, il docente che aveva iniziato il corso (o che lo aveva tenuto nell'anno precedente).

Raccordo continuativo tra fornitori e committenza

Sottolineiamo come questo sia stato, effettivamente, un punto di forza dell'intervento. Ogni anno è stato caratterizzato da una serie di riunioni dedicate al raccordo tra committente e fornitore; queste si tenevano sia prima che i corsi iniziassero, per condividere il progetto didattico di dettaglio e prendere gli accordi operativi, sia durante il loro svolgimento, per monitorare il percorso e valutare eventuali problemi e le opportunità di intervento. Inoltre ce n'era sempre almeno una a posteriori, per l'esame dei questio-

² Ci sembra utile precisare che, in tutta questa opera, l'uso del termine *cultura* è particolare; data la natura dell'intervento e i suoi obiettivi il riferimento, quando si accenna alla cultura (e salvo che non sia espressamente indicato il contrario), è sempre alla *cultura organizzativa*, cioè a quell'insieme di conoscenze, competenze, idee e immagini del lavoro e dell'organizzazione che sono (espressamente e tacitamente) condivise nel contesto sul quale si interviene.

nari finali e una valutazione complessiva dell'intervento di quel dato anno. In questa attenta e continua attività di raccordo si è sempre posta la massima attenzione a tenere distinti i ruoli, mentre si cercava la sintesi più avanzata possibile rispetto ai compiti. La qualità di questo lavoro di raccordo è testimoniata dal fatto che, contrariamente a quanto ci si poteva aspettare da un lavoro che andava progressivamente a regime, l'interazione è costantemente cresciuta, nel corso del triennio, invece di diminuire.

Massima integrazione tra le due équipes docenti

Le équipes erano due in quanto due erano i fornitori che erogavano i corsi, e ciascuna era composta, a seconda degli anni, da un numero di docenti variabile da 6 a 10. Date le finalità dell'intervento complessivo e le scelte d'impostazione descritte, era indispensabile che i docenti operassero, in aula, nel modo più allineato possibile; ciò, naturalmente, non ha voluto dire appiattimento stereotipato e, anzi, certi aspetti soggettivi della professionalità di ciascun singolo docente sono state risorse importanti e non andavano eliminate. Tuttavia, tenendo presente questo, era essenziale che l'impianto risultasse uniforme per i diversi gruppi-aula, e ciò si è tradotto, operativamente, in un progetto didattico di dettaglio minuziosamente condiviso, in materiali didattici comuni, esercitazioni uguali o simili (oppure scelte individualmente in una rosa concordata di opzioni), passaggi obbligati rispettati da tutti, prodotti (ove previsto) realizzati da tutti e dello stesso tipo (pur nella benvenuta diversità).

3. Le caratteristiche fondamentali dell'offerta

Per corrispondere efficacemente alle richieste della committenza e alla crescente complessità che lo sviluppo del progetto avrebbe presentato, risultava strategico che si determinasse o, meglio ancora, che venisse perseguita e presidiata tanto *in aula* quanto *fuori dall'aula*, la condivisione e l'integrazione degli approcci concettuali e delle modalità operative di cui le due Associazioni risultavano portatrici rispetto alla specificità delle loro storie e delle loro identità professionali.

La consapevolezza della centralità di tale integrazione ha rappresentato la base per l'avvio di un *percorso di condivisione* che, iniziato con le attività di progettazione comune dell'intervento del primo anno, ha affiancato e sostenuto l'intero svolgimento del progetto qualificandosi come un importante percorso di apprendimento e di ampliamento delle reciproche competenze sia gli stessi coordinatori che per i docenti delle due Associazioni. In altre parole, nel momento stesso in cui venivano confrontati, dibattuti e scelti gli obiettivi, i contenuti, le metodologie e gli strumenti per la realizzazione del progetto, si ponevano le basi per un'*alleanza professionale* che, pur salvaguardando le peculiarità di ciascuna Associazione e la soggettività dei suoi consulenti e formatori, sarebbe riuscita a proporsi e ad affermarsi come punto di riferimento per la committenza mettendo a disposizione le risorse e le energie necessarie per il superamento delle difficoltà e degli ostacoli che, fisiologicamente, si sarebbero presentati nelle diverse fasi di attività.

Come detto le due Associazioni evidenziavano origini e riferimenti diversi (l'una di formazione sociologica - ARPA-Firenze, l'altra di formazione psicologica - A.Na.P.P.); professionalità e professionisti di consolidata esperienza nei più diversi ambiti lavorativi:

scolastico, clinico, aziendale, pubblico, sanitario; approcci metodologici alla formazione diversificati nelle *forme* sebbene non nella sostanza (più sequenzialmente strutturato l'uno, più centrato sulle dinamiche relazionali del *qui e ora* l'altro). Queste dimensioni hanno indubbiamente rappresentato un ulteriore fattore di complessità per la gestione del progetto. Vi si aggiungano poi la numerosità dei formatori coinvolti (da 6 a 10 per ogni anno di intervento) e il conseguente moltiplicarsi delle concezioni individuali circa l'impostazione e la conduzione di un percorso formativo avente come oggetto le competenze trasversali.

Nei fatti, queste potenziali criticità sono state rapidamente risolte grazie al fatto che ciascuna delle due équipes aveva un coordinatore e che tra i due coordinatori si è sviluppata un'azione costante di conforto e scambio trasferita, poi, in un'operazione sistematica d'informazione, condivisione e monitoraggio verso le rispettive équipes docenti. Ciò ha significato mettere sistematicamente *sul tavolo* opinioni, convinzioni e riferimenti personali, metodologie, strumenti e materiali didattici, *know-how* dell'una e dell'altra Associazione, per aprire spazi di mediazione e di negoziazione che costituissero un *segnale forte di coerenza* tra i contenuti (comunicazione, lavoro di squadra) che sarebbero stati erogati in aula e i comportamenti concretamente agiti dalle coordinatrici e dai loro formatori.

I risultati complessivi del progetto, la *tenuta* complessiva dell'offerta, nonché l'efficacia didattica dei team docenti, sono documentati altrove in questa pubblicazione. Qui è importante ricordare come la professionalità dei docenti, la loro esperienza nei più diversi contesti formativi, la loro *seniority* nell'affrontare e sostenere gruppi di adulti in apprendimento, la complementarità delle loro competenze professionali, abbiano costituito uno dei fattori di riuscita del progetto.

GLOSSARIO

Per consentire la miglior comprensione possibile forniamo un sintetico glossario con le espressioni-chiave che, da un lato, rappresentano i principali riferimenti operativi che i progettisti hanno assunto quando hanno delineato l'impostazione generale; dall'altro possono fornire anche al lettore non esperto informazioni utili per comprendere meglio l'intera esperienza.

Action Learning

Di questa metodologia, nel corso del progetto e in particolare nel suo terzo anno, si sono utilizzati alcuni riferimenti fondamentali: *l'obiettivo di far emergere e consolidare non solo concetti e teorie razionali precodificati, ma anche alcuni fondamentali atteggiamenti personali: la capacità di accogliere il cambiamento, il coraggio di affrontare situazioni nuove (...); il tentativo di saldare il momento dell'apprendimento con quello dell'azione, per ristabilire una sorta di circolarità tra pensiero e azione; la sollecitazione di processi di apprendimento complessi, finalizzati a promuovere un sapere che ha per scopo la realizzazione d'interventi in una realtà organizzativa precisa; l'ancoraggio del processo educativo a situazioni concrete di lavoro, gestione di problemi reali non progettati a tavolino.*

(CARTOCCIO A., FORTI D., VARCHETTA G., *Action Learning. Una formazione oltre l'aula*, Unicopli, Milano, 1988).

Analisi dei bisogni

È un'attività che ha preceduto l'erogazione dei corsi. Il tema *Comunicazione e lavoro di squadra*, indicato dal coordinamento pedagogico e assunto fin dall'inizio come tematica portante dell'intervento formativo, era il frutto di una lettura della situazione del Servizio e della fase di evoluzione del sistema organizzato; corrispondeva a una necessità generale verificata.

Cambiamento

Il cambiamento non è un'opzione: è il contesto che cambia, e tutti (persone e organizzazioni) hanno il problema di stabilire un rapporto consapevole con i processi in atto e di compiere scelte meditate e finalizzate rispetto al contesto in evoluzione.

Caso

Ridurre lo spazio lasciato ai processi casuali era uno dei punti di riferimento dell'équipe di progettazione; ciò significa, per esempio, che gruppi di lavoro funzionanti (ovvero formati da persone competenti tecnicamente e con un buon sistema di relazioni tra loro) possono consolidarsi anche spontaneamente, ma se puntiamo alla *qualità distribuita* diviene indispensabile facilitare la moltiplicazione dei casi positivi, ridurre i contrasti, diffondere competenze atte a prevenire i conflitti o a gestirli quando sono in atto.

Clima

Non è una questione ecologica, anche se il fattore-clima può costituire un problema nell'ambiente di una specifica organizzazione; il *clima* organizzativo (cioè l'ambiente relazionale, l'atmosfera che si respira in un'organizzazione) è considerato un fattore fondamentale di benessere per il personale che lavora e, indirettamente, un fattore di produttività e di qualità del servizio.

Competenze trasversali

Secondo una concezione moderna della professionalità le competenze tecniche, che pure restano indispensabili e devono essere continuamente aggiornate, non sono sufficienti a comporre il bagaglio di competenze di chi lavora; vanno integrate con altre competenze (dette *trasversali* perché sono le stesse qualunque lavoro si faccia) finalizzate alla gestione ottimale delle interazioni nell'ambiente di lavoro e, in generale, a *pensare il lavoro* in un modo più coerente con i cambiamenti in atto (comunicazione e lavoro di squadra sono, appunto, competenze trasversali).

Condivisione

Nelle interazioni tra persone legate a questioni di lavoro (le cosiddette *transazioni* nell'organizzazione) condividere è più che essere reciprocamente informati: è scambio d'informazioni ma anche di opinioni, convinzioni, punti di vista, emozioni per arrivare, attraverso il confronto funzionale, ad operare *insieme* e non semplicemente come una somma di individualità.

Contestualizzazione e storicizzazione

Questi sono stati i pilastri della progettazione didattica dal lato dei fornitori: il problema non è mai stato affrontato nei termini di confezionare saperi già codificati per trasmetterli *impacchettati* ai destinatari, ma è stato impostato nei termini di comprendere le necessità del contesto specifico dei Servizi alla prima infanzia e, attraverso una lettura storicizzata della formazione diretta alle organizzazioni, fornire un supporto formativo per soddisfare queste necessità.

Crescita

Crescita professionale delle singole persone e del gruppo di lavoro (condivisione sugli aspetti professionali e qualità delle relazioni interne) come fattore fondamentale per l'integrazione nell'ambito dei Servizi e per l'interazione funzionale con i processi di cambiamento in atto.

Esperienza

L'esperienza accumulata in lunghi anni di lavoro è e rimarrà sempre una risorsa professionale fondamentale; tuttavia non è sufficiente di per se stessa a integrare efficacemente il bagaglio professionale perché, in un contesto che cambia rapidamente, le esperienze non ce la fanno ad allinearsi spontaneamente e tendono a divergere sulla base delle inclinazioni personali. L'esperienza fruttuosa è quella che viene confrontata e rielaborata congiuntamente per arrivare a una visione collettiva condivisa. Non basta *esporre* una persona a un'esperienza perché essa ne tragga gli apprendimenti più funzionali, ci vuole una rielaborazione attiva, collettiva e verificata sugli standard scientifici correnti.

Evoluzione

Evoluzione del percorso formativo triennale, che ha seguito un cammino non completamente prevedibile all'inizio ma logico e proficuamente uscito dall'interazione tra committenti, fornitori e destinatari. Il frutto più evidente di questa produttiva interazione è stato il progressivo approfondimento dell'intervento nella direzione dei singoli gruppi di lavoro, impostosi in corso d'opera come componente fondante del sistema organizzato.

Gestire il processo

È l'attività che ha permesso di monitorare e interpretare ogni passaggio del progetto, definendo ogni volta i criteri, le modalità, le operazioni da realizzare per tutelare e garantire in maniera sistematica lo sviluppo dell'intervento e la sua realizzazione.

Gestire il progetto

Non basta fare un buon progetto ma, una volta definito e formalizzato, questo va gestito continuamente perché non può camminare da solo, bensì deve essere fatto camminare dalle persone che lo attuano. Gestire vuol dire, dunque: progettare + organizzare + coordinare con continuità, con assiduità, con passione.

Integrazione

Integrazione di ruoli e funzioni come risposta alle sfide del contesto in evoluzione. Un gruppo di lavoro non è una somma di individualità, per quanto queste possano essere singolarmente eccellenti; se non si crea l'effetto-squadra la qualità prodotta non può essere adeguata. L'integrazione è stata una delle direzioni di sviluppo fondamentali nelle quali il progetto formativo ha cercato di dare un sostegno.

Organizzazione

Un'organizzazione complessa, come quella dei Servizi alla prima infanzia, acquisisce la connotazione di un *sistema aperto* che fronteggia l'incertezza determinata dall'influenza dell'ambiente esterno ma che, al tempo stesso, è soggetta a razionalità in quanto preordina le proprie decisioni. Secondo l'approccio sistemico, gli individui ed i gruppi rappresentano dei sotto-sistemi e l'ambiente esterno un sovrasisistema reciprocamente legati da relazioni di interdipendenza e di scambio. La ricerca di armonizzazione e coerenza fra gli obiettivi del sistema e quelli dei suoi sottosistemi, costituisce un obiettivo di costante presidio da parte delle organizzazioni, sia sul versante dei confini *organizzazione-ambiente esterno* che *organizzazione-ambiente interno*, presidio finalizzato alla loro stessa sopravvivenza.

Percorso formativo

Il progetto *Comunicazione e lavoro di squadra per il servizio alle famiglie* non è stato un semplice intervento formativo chiuso in se stesso, ma un vero e proprio percorso: gli interventi che si sono succeduti nel triennio non sono stati slegati l'uno dall'altro ma hanno seguito un filo conduttore univoco, si sono articolati secondo una sequenza logica. Anche se gli incarichi ai fornitori erano annuali, fin dal primo anno la progettazione di dettaglio ha tenuto conto di queste necessità impostando un lavoro che, pur mantenendo una sua autoconsistenza, facesse da base agli sviluppi futuri.

Professionalità

Professionalità come integrazione di competenze di diversa natura: competenze tecniche (specifiche) ma anche competenze di altro tipo (competenze a-specifiche, *trasversali*). Non come adesione a una moda ma per attrezzarsi al meglio al confronto con i processi di cambiamento che ci investono a tutti i livelli.

Qualificare la spesa pubblica

Anche questo aspetto era presente nell'impostazione del progetto formativo: il mantenimento e lo sviluppo della qualificazione del personale, in quanto fattore fondamentale di innalzamento della qualità, ricade anche sulla qualificazione della spesa nell'ambito di un servizio pubblico come quello dei Servizi all'infanzia.

Qualità

La qualità non è un *optional*, ma una necessità legata alle sollecitazioni che arrivano dal contesto esterno; l'organizzazione cambia anche perché cambia la domanda dell'utenza, che vuole più qualità in termini di maggiore flessibilità del servizio, maggiore personalizzazione, servizi aggiuntivi.

Rete di relazioni

Questa è la natura profonda dell'intero sistema dei Servizi alla prima infanzia come anche dei singoli Servizi. Un'organizzazione, a qualunque livello la consideriamo, non è solo un aggregato di professionalità specifiche, di mansioni diverse, di risorse e di procedure operative; queste componenti producono gli effetti voluti (cioè realizzano un servizio di qualità) se e solo se vengono rese vive dalle *persone* che lavorano. E le persone non possono lavorare isolate, ma devono sviluppare e mantenere efficienti i rapporti interni e con l'esterno, creando e curando continuamente la rete di relazioni che così si produce.

Ruolo

Se cambia il contesto, se cambia l'organizzazione, cosa cambia per chi lavora? Cambia il bagaglio professionale, abbiamo detto, e di questo fa parte integrante il *ruolo*. Il ruolo è ciò che facciamo, sul lavoro, ma è anche ciò che *siamo*, dal punto di vista del lavoro (è il *personaggio* che interpretiamo sulla scena dell'ambiente di lavoro); l'interpretazione funzionale del ruolo è una componente essenziale della professionalità per chiunque lavori, ad ogni livello.

Simulazioni

Tecnica didattica utilizzata soprattutto durante il secondo anno del progetto per affrontare la tematica della gestione dei conflitti: prevede la riproduzione e la sperimentazione di problemi e situazioni reali. I soggetti coinvolti interpretano i ruoli previsti dalla circostanza in esame e apprendono attivamente i comportamenti organizzativi attraverso il proprio vissuto esperienziale.

Sostegno alla funzione educativa

Questo è stato uno degli scopi principali del progetto.

Supporto al cambiamento

Il cambiamento mette in difficoltà tutti, lavoratori e organizzazioni; il progetto formativo triennale si poneva anche come supporto, sia per l'organizzazione che per il personale, finalizzato a confrontarsi meglio con il cambiamento in atto.

Uniformità dell'approccio formativo

Una scelta fondamentale nell'impostazione del progetto: c'erano, da una parte, due fornitori (le Associazioni ARPA-Firenze e A.Na.P.P.) e, dall'altra, una notevole eterogeneità di profili professionali e livelli contrattuali coinvolti nei corsi; la scelta è stata quella di disegnare un intervento, da offrire indistintamente a tutti gli operatori, che fosse unico, ma nel quale tutti potessero trovare il loro spazio e riconoscersi.

Visione sistemica

Nessun uomo è un'isola... (traduzione dell'*incipit* di una poesia del poeta inglese del '500 John Donne; la poesia è stata scelta da Hemingway come epigrafe al suo famoso romanzo *Per chi suona la campana*), e quando facciamo parte di un sistema, inevitabilmente, a qualunque livello operiamo, siamo in un rapporto di influenza reciproca con quel sistema. A volte le organizzazioni per le quali lavoriamo ci sembrano cosa *altra* da noi, a volte sono istituzionalmente controparte, ma non è funzionale pensarsi come *altri* dal sistema nel quale operiamo. Ciò non significa che dobbiamo sempre allinearci, che dobbiamo sempre dare ragione al sistema, e, anzi, a volte è necessario lottare; tuttavia (e anche su questo il progetto formativo triennale ha cercato di portare contributi) è svantaggioso per tutti chiamarsene fuori. L'integrazione delle persone nel sistema organizzato (vigile e critica, oltre che sincera) è una necessità per le organizzazioni moderne, e deve essere praticata dal basso e sostenuta dall'alto per ridurre le disfunzioni e aumentare la qualità.

IL PRIMO ANNO DEL PERCORSO FORMATIVO¹

Quali obiettivi, quali contenuti, quali aspetti metodologici e quali risultati hanno caratterizzato il primo anno (2003-2004) del percorso formativo? Quali esigenze, quali fabbisogni hanno orientato l'assunzione di determinate scelte (sia sul piano dei processi che della didattica)? Il capitolo descrive, nei suoi aspetti principali, l'avvio del percorso e la sua centratura sui temi della comunicazione e del lavoro di gruppo, mirati a fornire ai partecipanti indicazioni di metodo e di comportamento al fine di renderli più attrezzati sia nell'esercizio di una funzione delicata e complessa quale quella educativa, sia nella partecipazione alle attività collettive.

Il percorso formativo ha preso le mosse dalla convinzione (condivisa dalla Dirigenza, dal coordinamento pedagogico e dalle due équipes di formatori) che una più ampia conoscenza dei principi base della comunicazione e degli aspetti metodologici del lavorare con altri, potesse contribuire a una gestione più agevole e meno faticosa sia dei rapporti interni che esterni. L'ultimo paragrafo del capitolo testimonia i risultati raggiunti e preannuncia i fabbisogni che saranno alla base della progettazione del secondo anno.

1. La domanda del Servizio: situazione iniziale ed esigenze espresse

La spinta iniziale alla realizzazione di questo intervento formativo è riconducibile a un complesso di fattori, tra loro collegati, che per comodità possiamo definire *esterni* o *interni*. Tra i fattori esterni possiamo senz'altro includere il cambiamento del contesto nel quale vengono erogati i Servizi alla prima infanzia. I fattori interni emergono, per così dire, sulla spinta di quelli esterni, ovvero sono i punti critici che maggiormente risentono del cambiamento del contesto. Tra questi il coordinamento pedagogico ne aveva indicati soprattutto tre:

- la comunicazione interna fra i membri di ciascun gruppo di lavoro;
- la comunicazione verso le altre componenti del sistema (verso gli altri Servizi comunali, verso l'Amministrazione);
- l'integrazione fra le diverse professionalità presenti nelle strutture (personale educativo, esecutivo e ausiliario del Comune e quello del Privato sociale).

La scelta di corrispondere alle esigenze delle famiglie del territorio ampliando la gamma dei Servizi offerti rendeva sempre più necessari l'integrazione e il coordinamento fra professionalità diverse al fine di mantenere coerente e costante il livello qualitativo. Ed era altresì chiaro che la qualità percepita dagli utenti non dipendeva solamente dalla qualità *erogata*, cioè dalle caratteristiche intrinseche del servizio reso, ma anche dal

¹ Il capitolo è stato realizzato da Leonardo Cavari, ARPA-Firenze.

sistema delle relazioni (sia interne che esterne) che caratterizza il Servizio. In altre parole, il *clima* che s'instaura all'interno dell'organizzazione diviene fattore critico sia per l'efficienza (ottimizzazione dei processi interni) che per l'efficacia (risposta alla richiesta di qualità) del Servizio: non basta avere dei buoni operatori ma è necessario che questi operino *bene* insieme, obiettivo il cui raggiungimento richiede il possesso di adeguati strumenti concettuali e comportamentali che possiamo indicare col termine, già introdotto, di *competenze trasversali*.

Sulla base di queste premesse era naturale impostare il lavoro del primo anno sulla comunicazione e sul lavoro di squadra, avendo come finalità generale quella di *contribuire a migliorare la qualità (sia erogata che percepita) del Servizio Asili nido/Centri gioco del Comune di Firenze attraverso lo sviluppo, nel personale addetto, di competenze di base atte ad affrontare su un piano professionale le problematiche della comunicazione (in prima istanza interna ma, almeno indirettamente, anche esterna) e del lavorare in squadra nell'organizzazione*². Il documento riportato (allegato 3.1) sintetizza quanto detto finora ed è stato presentato ai corsisti durante il primo incontro con un duplice intento: da un lato illustrare gli obiettivi, i contenuti e il metodo di lavoro; dall'altro fornire lo spunto per un vero confronto con le loro aspettative e i bisogni reali. Esso è stato parte essenziale di quella fase iniziale del percorso che viene definita del *contratto formativo* e che contraddistingue il metodo didattico attivo nella formazione degli adulti.

L'intervento del primo anno è stato orientato su argomenti che potessero fare da base per gli sviluppi successivi ma che avessero anche una sufficiente autoconsistenza (cioè che potessero avere significato anche da soli): il lavoro è stato dunque centrato su una prima serie di abilità (*skill*) individuali, selezionate nel vasto campo delle competenze trasversali, che potessero mettere in grado i partecipanti, fin dai primi corsi, di gestire meglio le interazioni all'interno dei Servizi e tra i Servizi e il sistema. L'intervento formativo si è dunque concentrato sui processi di comunicazione e sulle dinamiche relazionali proprie dei gruppi di lavoro educativi. L'intento era quello di fornire ai partecipanti indicazioni metodologiche e comportamentali per rendere più efficace la loro partecipazione e il loro contributo alle attività collettive previste (coordinamento interno delle diverse professionalità presenti, attività di programmazione, di progettazione, gestione delle riunioni).

2. I contenuti principali

2.1 La comunicazione

Il primo nodo concettuale affrontato è stato quello di chiarire cosa sono le competenze trasversali o a-specifiche; la parola d'ordine che ha motivato questa partenza è stata *consapevolezza*. Le competenze trasversali, infatti, non si *creano* ma si *scoprono* o, per meglio dire, si *prende* consapevolezza della loro importanza. Ciò è tanto più difficile in quanto, non essendo esse oggetto di formazione specifica, siamo ancora abituati ad assimilarle alla buona educazione, al buon senso, all'esperienza, al carattere (persone che *ci sanno fare* e altre che *sono negate*).

² Dalla Proposta progettuale 2003-2004 vedi allegato 3.1.

La gamma delle competenze trasversali è abbastanza ampia e comprende temi quali la gestione delle relazioni (quindi tutte le forme di comunicazione, sia faccia a faccia, sia a distanza, sia in coppia che in gruppo), la gestione del tempo, la progettazione, la valutazione, la documentazione, il *problem solving*, la visione sistemica. Per il primo anno di formazione il principale obiettivo dei formatori era quello di far acquisire ai corsisti, attraverso un metodo didattico attivo, una maggior consapevolezza dell'importanza di tali competenze e la convinzione che, attraverso un percorso formativo mirato, fosse possibile ampliare le proprie conoscenze e migliorare le proprie abilità in questo campo. Ciò a cui si puntava era un cambiamento di atteggiamento, cosicché la formazione potesse avere ricadute significative nelle tre dimensioni del sapere, del saper fare e del saper essere.

Rispetto ai contenuti, il primo è stato il grande tema della *comunicazione*, ormai ampiamente entrato nella cultura corrente ma forse ancora non sufficientemente conosciuto. Il concetto di *comunicazione* è divenuto una categoria vastissima nella quale comprendere tutto ciò che riguarda la produzione, la gestione e lo scambio delle informazioni, sia che si parli di singoli individui, di gruppi o di mezzi di comunicazione di massa come la stampa, la televisione, il telefono e le nuove tecnologie. La prima cosa da fare, allora, era delimitare il campo: l'aspetto affrontato nel primo anno è stato la comunicazione interpersonale, intesa come lo strumento principale di interazione che le persone hanno a disposizione per creare e mantenere la relazione con i propri simili. Comunicando, infatti, possiamo esprimere i nostri sentimenti, chiarire le nostre idee e conoscere quelle degli altri, discutere, negoziare e condividere interpretazioni della realtà. In particolare, l'attenzione si è focalizzata sulla gestione delle interazioni in un contesto organizzato, nel quale il miglioramento della comunicazione è un fattore chiave per la qualità delle relazioni interpersonali nonché per la qualità del lavoro e dei suoi risultati. Nella vita quotidiana vien fatto di pensare alla comunicazione interumana come a un processo sostanzialmente lineare, che consiste nella semplice trasmissione di informazioni da un emittente a un ricevente. Il fatto è che, a differenza di quanto può apparire a un primo sguardo, la comunicazione tra esseri umani è un fenomeno molto complesso, nel quale lo scambio di informazioni è soltanto una delle molte variabili in gioco: la struttura del processo comunicativo non è di tipo lineare (causa/effetto) bensì circolare, e i due interlocutori si influenzano continuamente a vicenda.

Due definizioni ci hanno fatto da guida durante il percorso:

- è comunicazione qualsiasi evento, oggetto, comportamento che modifica il valore di probabilità del comportamento futuro di un organismo;
- la comunicazione tra due persone è un processo di influenzamento reciproco e di scambio di informazioni che avviene in un determinato contesto (ambientale, sociale) le cui regole (implicite e/o esplicite) influiscono sul rapporto.

Le due definizioni si rifanno al modello teorico che, fra i tanti disponibili, pareva più adatto al raggiungimento degli obiettivi prefissati: la pragmatica della comunicazione umana³ secondo la definizione e l'impostazione data negli anni Sessanta del Novecento da Paul Watzlawick e dai suoi collaboratori presso il Mental Research Institute dell'Università di

³ WATZLAWICK P., BEAVIN J. H., JACKSON DON D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.

Palo Alto (California, USA). Il primo motivo di questa scelta è che la sistematizzazione effettuata dagli autori nasce con un impianto induttivo; in altre parole le definizioni, le *regole* e i modelli derivano non da lavori teorici ma da osservazioni sul campo delle modalità abituali di comunicazione tra esseri umani. Il secondo motivo è che la comprensione dei processi di comunicazione reali non era finalizzata alla costruzione di un modello esplicativo dell'insieme dei fenomeni osservati, ma a individuare modi e strumenti (da utilizzare in ambito clinico ma anche da trasmettere ai pazienti per la loro vita quotidiana) atti a migliorare la funzionalità della comunicazione; gli obiettivi dell'applicazione, almeno agli inizi, erano strettamente terapeutici. L'idea di fondo che ha portato i progettisti a privilegiare questo approccio è sintetizzabile come segue:

la comunicazione interumana è un processo di notevole complessità che di solito viene gestito in modo spontaneo con risultati imprevedibili e che si può imparare a gestire in modo controllato (finalizzato).

Non basta saper parlare per comunicare efficacemente; l'esperienza ci mette continuamente di fronte a casi nei quali gli sforzi di comunicare falliscono e si parla molto per arrivare a non capirsi. Tutti *sanno comunicare*, in un certo senso, in quanto tutti sanno parlare e gestiscono continuamente interazioni con i propri simili; ma se con saper comunicare intendiamo l'arrivare a capire davvero i messaggi dell'interlocutore e a produrre su di lui, con i nostri, gli effetti voluti almeno nella grande maggioranza dei casi, allora le competenze comunicative sono molto meno diffuse. Gli studi di Watzlawick e dei suoi collaboratori hanno gettato nuova luce su processi di grande rilevanza per la vita delle persone, processi che, fino ad allora, erano stati considerati non indagabili in termini scientifici; dopo quegli studi è divenuto possibile impiegare consapevolmente la comunicazione come *strumento* e le competenze e le abilità necessarie per farlo sono divenute *trasmissibili*.

2.2 La tematica del gruppo

L'altro tema di grande importanza affrontato nel primo anno di formazione è stato quello del *gruppo di lavoro*. Infatti nell'organizzazione moderna, che può essere vista come un sistema di gruppi, è inevitabile che l'iniziativa del singolo sia connessa con la dimensione collettiva, poiché essa coinvolge sempre, direttamente o indirettamente, altre persone o gruppi (reparti/settori di lavoro o l'intera organizzazione), anche se non viene propriamente svolta in squadra. Il primo passo da fare, allora, è prendere coscienza di questo aspetto e includere nel proprio orizzonte la dimensione del gruppo, visto non come semplice somma degli individui che lo compongono ma come qualcosa di più e di diverso: un'entità a sé stante, un vero e proprio *organismo vivente* con proprie possibilità conoscitive e operative.

Del gruppo sono state date moltissime definizioni. Semplificando, possiamo pensare a due punti di vista diversi ma complementari: un punto di vista psicologico che vede nel gruppo un insieme d'individui che si percepiscono reciprocamente come interdipendenti, e un punto di vista sociologico per il quale il gruppo è una formazione organizzata per raggiungere un fine comune. L'una mette l'accento sui legami reciproci, l'altra sull'obiettivo da raggiungere; in entrambi i casi è fondamentale l'esistenza di una *rete di relazioni*,

all'interno della quale i membri del gruppo si influenzano in modo reciproco e sistematico. Da un punto di vista generale, il gruppo all'interno di un'organizzazione è da un lato una *modalità organizzativa* (uno dei modi con i quali si impegnano le persone per raggiungere gli obiettivi prefissati), dall'altro un *luogo di comunicazione* nel quale le interazioni seguono regole specifiche. Nel corso del primo anno di formazione si è privilegiato questo secondo aspetto, esaminando le interazioni nella situazione tipica della riunione. In ogni gruppo di lavoro sono sempre presenti due aree: l'area del compito e l'area della relazione. La cosa più difficile è trovare il punto di equilibrio: una rigida focalizzazione sul compito e sulle modalità della sua realizzazione potrebbe rendere estremamente faticoso il processo e portare a risultati inferiori alle possibilità, mentre il cercare di salvaguardare a tutti i costi un buon livello nella relazione potrebbe portare a perdere di vista il compito, cercando di evitare i conflitti e accettando soluzioni poco efficaci. Poiché la tendenza spontanea dei gruppi di lavoro è di concentrarsi sul compito considerando la relazione un aspetto secondario, ed essendo la formazione centrata sulle competenze trasversali che proprio all'area della relazione fanno principalmente riferimento, è proprio su questo tema che si è focalizzata la discussione e la riflessione, in particolare nell'incontro dedicato alla situazione tipica della riunione. La scelta di questo specifico argomento non è stata casuale: infatti il gruppo lavora con varie modalità, anche assegnando compiti individuali o di sottogruppo, quindi non necessariamente sempre in plenaria. È però evidente che il momento focale della sua attività consiste nelle riunioni, attraverso le quali ogni singolo componente ha modo di:

- capire, assumere e definire con gli altri gli obiettivi che il gruppo si prefigge;
- partecipare alla elaborazione di valori comuni e delle regole di funzionamento che ne permettano il lavoro;
- contribuire al lavoro comune attraverso il proprio apporto nel momento delle decisioni e attraverso l'assunzione di compiti e responsabilità nel momento dell'assegnazione degli incarichi.

Per quanto concerne, poi, il rapporto tra individuo e gruppo, ci ha fatto da guida in questa fase il modello di Gian Piero Quaglino⁴ sintetizzato nello schema (si veda *figura 2*). In esso vengono rappresentate le dimensioni psicologiche individuali e collettive presenti nel gruppo di lavoro. Il gruppo, infatti, vive del continuo incontro/scontro fra bisogni individuali (*membership*) e bisogni del gruppo (*groupship*). Nel caso del gruppo di lavoro la *membership* si presenta come un punto di partenza e una necessità, mentre la *groupship*, il senso di appartenenza e la coesione, rappresentano un punto di arrivo, un obiettivo da perseguire. Il gruppo funziona nella misura in cui i suoi membri vedono in esso un'opportunità per il soddisfacimento dei propri bisogni ma, per realizzare ciò, occorre trovare un punto di equilibrio tra le dimensioni della pluralità e dell'appartenenza poiché la possibilità di ciascuno di soddisfare i propri bisogni deriva dalla capacità di mediare, negoziare con gli altri la soddisfazione dei loro bisogni.

I bisogni individuali che il gruppo ragionevolmente può soddisfare sono sostanzialmente quelli connessi alla stima e all'autostima, all'identità, alla sicurezza

⁴ Lo schema (modificato), è tratto da QUAGLINO G. P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A., *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano, 1992, p. 42.

degli individui, oltre al loro bisogno di contribuzione: più in generale sono i bisogni di ciascuno di essere, di avere un valore, di fare. (...). In un gruppo si ha così la possibilità di ritrovarsi al centro del mai risolto dilemma tra l'essere unico e sentirsi soli o l'essere uguali agli altri, e sentirsi anonimi⁵.

In questo processo una funzione fondamentale è svolta dalla *leadership* che, appunto, garantisce e presidia la soddisfazione dei bisogni sia individuali sia del gruppo. La dimensione sociale del gruppo di lavoro ci ha portati ad affrontare anche l'importante problema del *ruolo*. Nelle interazioni sociali, infatti, non si agisce mai come individui *puri*: l'azione è sempre connessa con un qualche *ruolo*. Ciò è particolarmente vero per le interazioni che riguardano il lavoro, perché sul lavoro le posizioni, le mansioni e i compiti sono formalizzati; i ruoli sono facilmente identificabili e, spesso, ufficialmente assegnati agli individui. Ma il ruolo è qualcosa di più di una lista di azioni descritta in un mansionario; è anche una specie di maschera, di costume di scena, e ci si attende che chi lo impersona si comporti secondo determinati canoni; se non lo fa, si produce disorientamento, aumentano le incomprensioni, si sviluppano conflitti. È dunque innanzitutto un problema di relazioni.



Figura 2 – Le dimensioni psicologiche individuali e collettive presenti nel gruppo di lavoro

⁵ QUAGLINO G. P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A., *op. cit.*, p. 36.

3. Gli aspetti metodologici

3.1 L'attenzione verso i gruppi reali

Il percorso formativo si fondava sul presupposto che una più ampia conoscenza dei principi base della comunicazione e degli aspetti metodologici che orientano e facilitano l'impostazione e lo sviluppo delle attività di gruppo, potesse contribuire a una maggiore efficacia sia dei singoli sia degli stessi gruppi di lavoro nell'esercizio di una funzione delicata e complessa quale quella educativa, oltre che nella gestione del rapporto con la propria utenza di riferimento (interna, esterna).

In base a questa premessa, si è ritenuto importante porre attenzione fin dall'inizio del percorso ai gruppi di lavoro *reali*, ovvero ai gruppi che operano quotidianamente nel medesimo servizio educativo. Non sono stati composti gruppi-aula *misti*, formati cioè da persone provenienti da vari Servizi, ma sono stati accorpati (a seconda del numero dei loro componenti) due o tre Servizi con il proprio personale al completo (educatori, esecutori, cuochi). Questa scelta ha richiesto ai progettisti prima e ai docenti poi, di tenere conto della notevole eterogeneità che avrebbe caratterizzato ogni singola aula: un'eterogeneità di situazioni individuali e di gruppo. A livello individuale, c'erano (e ci sono tuttora) differenze riguardo a: profili/ruoli (educatori, esecutori, operatori cucinieri); inquadramento (differenziazioni di livello per mansioni analoghe o uguali); anzianità di servizio (esperienze, atteggiamenti, relazioni pregresse); rapporti di lavoro (dipendenti comunali/personale del Privato sociale). A livello di gruppi, c'erano differenze relative alla storia e alle caratteristiche di ogni servizio, alla presenza di gruppi consolidati nel tempo e con un bassissimo turnover e di gruppi di formazione recente ancora in fase di assestamento, alle esigenze di gruppi in evoluzione perché modificati, nella loro composizione, dall'ingresso di nuove risorse o dalla presenza di personale delle cooperative sociali⁶.

Coinvolgere i gruppi di lavoro reali nel percorso ha significato porre innanzitutto attenzione a dare sufficienti spazi a ciascuno, a cogliere in aula dinamiche interpersonali o intergruppo anche implicite, a fare in modo che gli obiettivi da perseguire risultassero realmente compresi e condivisi da tutti.

Vista nella prospettiva dei tre anni, l'impostazione data nel primo anno si è rivelata produttiva e feconda di risultati concreti: infatti l'attenzione posta fin dagli inizi alle caratteristiche dei gruppi di lavoro reali ha fatto sì che il terzo anno (2005-2006) si potessero realizzare interventi personalizzati sulle specifiche esigenze di ogni servizio.

3.2 Le soluzioni operative

Lo svolgimento del programma didattico comprendeva quattro incontri di quattro ore, sempre di sabato mattina, a una distanza variabile l'uno dall'altro (anche per tener conto dei vincoli di calendario) da una a tre settimane. I primi due incontri sono stati prevalentemente dedicati al tema dei processi di comunicazione (indicazioni e riferimenti teorici, esercitazioni ad hoc, analisi di situazioni riferite dai partecipanti); il terzo e il quarto, invece, sono stati focalizzati sulla metodologia del lavoro di gruppo (indicazioni

⁶ Si veda in proposito il capitolo 1.

e riferimenti teorici, attività di sottogruppo dei partecipanti, analisi di situazioni riferite/sperimentate dai partecipanti nella propria realtà di lavoro o in aula).

Il percorso fu avviato con un incontro generale (quattro ore, tutti insieme, a Palazzo Vecchio) ed è stato concluso da un quinto incontro, a distanza di circa un mese dalla chiusura dell'intervento formativo, condotto dalle coordinatrici dei Servizi in ciascun gruppo di lavoro reale.

Una particolare attenzione è stata dedicata alla formazione dei gruppi d'aula in quanto occorre conciliare esigenze didattiche ed esigenze pratiche legate al calendario, al numero dei Servizi e delle persone coinvolte, alle risorse disponibili. Sotto il profilo didattico, per esempio, era fondamentale mantenere i gruppi d'aula intorno ai venti corsisti, poiché numeri maggiori non avrebbero consentito a tutti di partecipare attivamente. Nel complesso si può dire che pressoché tutti i 24 gruppi d'aula hanno rispettato le caratteristiche fissate: composti da personale di un solo servizio laddove il numero degli operatori risultava adeguato, oppure composti accorpando due/tre servizi per portare il totale dei partecipanti a un numero coerente alle attività previste e analogo a quello degli altri gruppi in formazione.

Allo svolgimento degli incontri assisteva, in qualità di osservatrice, una componente del coordinamento pedagogico, scelta in modo che non fosse la coordinatrice istituzionale del gruppo in formazione. In base a specifici accordi assunti preliminarmente con il coordinamento pedagogico e con i diretti interessati, le osservatrici avevano il compito di rilevare le modalità di conduzione dei docenti e, complessivamente, l'adeguatezza dei contenuti proposti alle esigenze dei gruppi. L'ipotesi iniziale prevedeva che, al fine di non influenzare la dinamica d'aula, le osservatrici potessero partecipare alla discussione su specifica richiesta del docente, qualora risultassero particolarmente utili precisazioni e interventi legati alla loro esperienza e competenza.

4. I risultati raggiunti

In un intervento formativo di questo tipo, orientato allo sviluppo organizzativo attraverso gli apprendimenti individuali, e con l'ambizione esplicita di ottenere delle ricadute concrete sull'attività lavorativa, occorre dedicare una particolare attenzione alla verifica del raggiungimento degli obiettivi. Ciò è stato fatto in quattro modi: attraverso il monitoraggio costante delle attività condotto dalle équipes docenti e dagli osservatori appartenenti al coordinamento pedagogico; attraverso le osservazioni dei docenti sull'attività d'aula; attraverso i risultati del quinto incontro che ciascun gruppo di lavoro ha effettuato alla presenza della propria coordinatrice; con il questionario finale distribuito a ciascun corsista.

Cominceremo col parlare del questionario finale, tipico questionario di rilevazione del gradimento. In esso si chiedeva ai corsisti di esprimersi, in forma qualitativa (con domande aperte) o in forma quantitativa (con scale numeriche), in merito alle principali fonti di soddisfazione e d'insoddisfazione, alla qualità ed all'utilità complessiva dell'intervento proposto, nonché alle esigenze di approfondimento di alcune aree tematiche. Diciamo subito che nell'insieme i corsi realizzati hanno ricevuto un buon livello di gradimento, testimoniato da valutazioni che, su una scala da 1 (min) a 5 (max), si collocano, per tutte le voci indicate, tra il 4 e il 5. Scendendo nel dettaglio, precisiamo che attraverso la

scala numerica si chiedeva ai partecipanti di esprimersi riguardo a cinque indicatori:

- qualità della docenza (come percepita dai corsisti);
- qualità della didattica (lezioni, esercitazioni, discussioni in aula come percepite dai corsisti);
- quantità di tempo dedicato agli argomenti;
- utilità del corso (secondo le impressioni soggettive dei corsisti);
- giudizio soggettivo sul corso nel suo complesso.

Nella tabella che segue si trovano sintetizzate le medie dei giudizi di tutto il campione.

Docenza	Modalità didattiche	Tempo dedicato	Utilità del corso	Giudizio complessivo
4,75	4,55	4,1	4,25	4,5
Valutazione complessiva su tutti i corsi realizzati - Scala da 1 (min) a 5 (max)				

Passando alle risposte aperte, i dati rilevati erano ancora cinque:

- le fonti di soddisfazione trovate nel corso (cosa era piaciuto di più);
- le fonti d’insoddisfazione trovate nel corso (cosa era piaciuto di meno);
- le difficoltà incontrate durante il corso;
- le opinioni sulla possibilità di migliorare il lavoro grazie al corso;
- le opinioni sugli aspetti da approfondire tra quelli trattati nel corso.

Le *fonti di soddisfazione* dichiarate dai corsisti sono raggruppabili in quattro grandi categorie: le caratteristiche della docenza (per competenza, qualità personali, capacità espositive), l’utilità e la concretezza degli argomenti proposti e la loro aderenza alle problematiche specifiche del ruolo educativo, la possibilità di confronto e di scambio avuta sia all’interno del gruppo di appartenenza che con gli altri gruppi di partecipanti presenti in aula, nonché il *clima* d’aula instauratosi che ha facilitato la libera espressione delle opinioni e la possibilità di partecipare serenamente alle esercitazioni previste. In sintesi i partecipanti dimostrano di avere apprezzato i contenuti del corso e la loro trasferibilità, la qualità della docenza, nonché la possibilità di confrontarsi al proprio interno e con diverse realtà operative.

Rispetto alle *fonti d’insoddisfazione*, il primo dato da rilevare è che circa un terzo dei corsisti non ne ha trovate (risposta *niente* oppure lasciata in bianco); altro dato rilevante è che un quarto circa delle risposte si concentra sul tempo, giudicato insufficiente rispetto alle necessità di approfondimento degli argomenti trattati. Il restante 40% è distribuito tra aspetti organizzativi, aspetti negativi della relazione in aula, dubbi sull’applicabilità effettiva dei concetti discussi nel corso. Pochissimi i casi nei quali i corsisti hanno dichiarato esplicitamente di conoscere già gli argomenti del corso.

Per quel che riguarda le *difficoltà incontrate*, il campione appare diviso pressoché a metà, con un 50% che non sembra aver incontrato difficoltà e un altro 50% concorde nel dichiarare difficoltà personali a gestire le relazioni nel gruppo-aula. I partecipanti hanno infatti indicato una certa difficoltà a mettersi in gioco per timidezza o per timore di esporre su certe questioni con i colleghi, oppure ancora ad esprimersi davanti a persone non

conosciute e a sostenerne il giudizio. Hanno quindi segnalato difficoltà legate all'elevato coinvolgimento emotivo prodotto dalla trattazione di alcuni temi/argomenti, a certe tensioni relazionali emerse in aula, oltre che ad una certa reticenza nel mettersi effettivamente in discussione e nel coinvolgersi, soprattutto come gruppo, nel percorso proposto.

Si chiedeva poi ai partecipanti di esprimersi sulla *trasferibilità* di quanto appreso durante il percorso nella loro realtà di lavoro e quindi di precisare se l'esperienza fatta e le indicazioni ricevute avrebbero loro consentito di lavorare meglio. Oltre il 93% dei partecipanti si è espresso favorevolmente su questo punto. Rispetto a come pensavano di poter lavorare meglio grazie al corso le risposte sono risultate raggruppabili in tre categorie: una parte ha fatto riferimento al *consolidamento delle relazioni* avvenute nel gruppo grazie al corso; un'altra parte ha puntato sull'*applicazione in prima persona* di concetti e indicazioni acquisiti con il corso; un'ultima parte ha sottolineato il maggior *livello di consapevolezza* raggiunto grazie al corso.

In merito agli *aspetti da approfondire*, i corsisti hanno fornito indicazioni piuttosto omogenee, concentrate sulle due grandi tematiche del *gruppo* e della *comunicazione interpersonale*. Un elemento ha accomunato tutte le indicazioni: i corsisti chiedevano *strumenti pratici (tecniche)*, dicevano in più di un caso) per risolvere problemi concreti sul lavoro.

Veniamo ora al punto di vista dell'équipe docenti e degli osservatori. A parte una certa diffidenza iniziale espressa dai membri di alcuni gruppi, che percepivano la proposta formativa come *non richiesta*, l'accoglienza dei partecipanti verso i docenti e i temi dell'intervento formativo sono risultati particolarmente positivi. I gruppi, nel loro insieme, sono risultati ricettivi, caratterizzati da professionalità solide e composti da persone motivate ed impegnate, capaci di lasciarsi coinvolgere e partecipare attivamente. In particolare va sottolineata la capacità, che quasi tutti i gruppi hanno espresso, di mettersi in discussione, di rivedere le proprie modalità operative, di apprendere metodologie di lavoro diverse, di esplicitare difficoltà e disaccordi, di *raccontarsi*. Ogni gruppo ha saputo crearsi, di fatto, all'interno del programma previsto e della traccia di lavoro data, un proprio percorso, ha saputo cioè cogliere spunti e indicazioni per un miglioramento praticabile e possibile all'interno della propria specificità e della propria storia attuale. Nei gruppi d'aula si è dimostrata inoltre particolarmente positiva la presenza degli esecutori molti dei quali hanno partecipato attivamente esprimendo le proprie opinioni e il proprio disagio, contribuendo a un accrescimento di conoscenza reciproca e a una migliore comprensione delle esigenze legate allo svolgimento dei compiti loro affidati. Per quanto riguarda i fattori di criticità premettiamo una considerazione di carattere generale. Le ormai vaste esperienze accumulate nel campo della formazione rivolta alle organizzazioni convergono almeno su un punto: qualunque sia l'oggetto del lavoro organizzato, dalla produzione di merci ai Servizi alla persona, dall'intervento nel sociale alla rappresentanza di categorie, tutte le organizzazioni sono caratterizzate da problemi analoghi e tipici dell'*oggetto* organizzazione⁷. È quindi tipico che in ogni orga-

⁷ Quest'ultima espressione è mutuata da QUAGLINO che, nel suo ormai famoso testo, *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano, 1996, ha scritto: *l'uomo è riuscito a costruire un oggetto assai complesso, l'organizzazione, ben prima di aver saputo mettere a punto strumenti altrettanto complessi per capire che cosa essa effettivamente sia e come funzioni*.

nizzazione, per esempio, sorgano conflitti interpersonali, che la ripartizione delle risorse e dei carichi di lavoro sia fonte di divergenze, che la complessità crescente del contesto aumenti le difficoltà di svolgimento del lavoro e via dicendo; in questo senso, visti dall'angolazione dei docenti, i Servizi all'infanzia del Comune di Firenze, intesi come organizzazione, non hanno fatto eccezione. Ciò ha fatto sì che, per esempio, in alcuni casi⁸ la fase di avvio dell'intervento sia stata più faticosa, presumibilmente a causa dell'esistenza di dinamiche interne: forse per il timore di modificare equilibri ormai consolidati e funzionali, forse per la presenza di *storie* e di pregressi particolarmente significativi, forse per una certa difficoltà nel condividere i propri vissuti e le proprie *ombre* con persone appartenenti a un'altra struttura (alcuni gruppi d'aula erano composti da personale di più Servizi).

In conclusione, rispetto ai quattro obiettivi indicati nel documento iniziale (il *documento di base*, vedi allegato 3.1), almeno tre su quattro sono da considerare raggiunti pienamente e, per l'esattezza, il primo, il terzo e il quarto, che trascriviamo qui di seguito:

- aumento della consapevolezza dell'importanza degli aspetti relazionali nel lavoro organizzato e nel servizio all'utente;
- acquisizione di competenze teoriche essenziali relative alla comunicazione e al lavoro di gruppo;
- acquisizione di competenze operative fondamentali per una comunicazione efficace al fine di operare professionalmente in team.

Ne fanno fede le risposte date nel questionario ad alcune domande aperte sul contesto del corso e sulle sue tematiche, i ripetuti riferimenti dei corsisti a se stessi come *attori del cambiamento* sul piano dei comportamenti e degli atteggiamenti, invece che come osservatori passivi, l'altissima percentuale di risposte positive alla domanda sulle attese di miglioramenti nel lavoro in seguito al corso, i numerosi riferimenti al tema dell'*ascolto* come leva di miglioramento.

Anche il quarto obiettivo (il secondo della lista, cioè *incremento della consapevolezza del proprio ruolo e contributo allo sviluppo di una visione sistemica del servizio offerto dai Nidi del Comune di Firenze*) è comunque da considerarsi raggiunto, perlomeno a livello di sblocco della situazione, in quanto i temi della visione sistemica e del ruolo dell'operatore come appartenente a un sistema organizzato (invece che come *isola*) erano stati trattati e avevano cominciato a far breccia. Tali temi si erano rivelati abbastanza difficili da assimilare da parte dei corsisti in quanto innovativi rispetto a una cultura del lavoro consolidata nei Nidi: i livelli di consapevolezza raggiunti andavano quindi considerati iniziali.

⁸ Non rientrava nel progetto una verifica quantitativa del fenomeno; sulla base delle percezioni dei docenti possiamo dire che i casi non erano numerosi e che la frequenza è apparsa rientrante nella norma o, addirittura, inferiore a essa.

L'INTERVENTO FORMATIVO DEL SECONDO ANNO¹

Quali sono stati gli obiettivi, i contenuti e le scelte metodologiche del secondo anno di formazione alla luce dei risultati conseguiti nel primo? Il capitolo fornisce una descrizione puntuale della calibratura dell'intervento sulle esigenze espresse dai partecipanti (approfondimento delle tematiche già trattate, acquisizione di una strumentazione adattabile alle specificità dei singoli gruppi di lavoro) e dal coordinamento pedagogico (integrazione delle diverse professionalità operanti nelle strutture, attenzione alla dimensione di sistema). I paragrafi centrali del capitolo, mostrano l'ampiezza delle tematiche affrontate (il gruppo di lavoro, i conflitti, i ruoli e la leadership) ed evidenziano l'importanza decisiva del presidio della metodologia e degli aspetti di processo per la tenuta complessiva dell'impianto formativo.

Il secondo anno del percorso non si è infatti configurato solo come una prosecuzione delle attività già realizzate ma piuttosto come risposta specifica alle esigenze espresse dai partecipanti e dal coordinamento. In linea generale, questo sembra aver contribuito all'evoluzione (quantomeno tendenziale) dei gruppi di lavoro che non solo hanno saputo utilizzare la formazione e i suoi messaggi secondo una logica di crescita e di sviluppo, ma hanno anche dimostrato di aver acquisito la maturità necessaria per accedere a una progettualità più autonoma e consapevole.

1. La riprogettazione

L'intervento formativo del secondo anno intendeva proporsi come opportunità di consolidamento di quanto acquisito sui temi della comunicazione e del lavoro di gruppo, anche in conseguenza dei risultati positivi e degli *effetti pratici* di ricaduta sul lavoro verificati dal personale. Soprattutto procedeva dall'esigenza, riscontrata principalmente dai partecipanti ma anche dal coordinamento, di approfondire gli strumenti e le indicazioni metodologiche e operative, finalizzandoli a una maggiore efficienza ed efficacia degli stessi gruppi di lavoro, attraverso la valorizzazione di tutte le risorse e le professionalità presenti al loro interno.

Risultava inoltre necessario riprendere, all'interno dei Servizi, i fattori che già erano stati indicati come critici e avevano costituito il punto di partenza di tutta la progettazione formativa; in particolare, la comunicazione interna ed esterna al gruppo di lavoro e l'integrazione fra le diverse professionalità presenti nelle strutture, richiedevano una trattazione specifica e tempi adeguati alla complessità e alla delicatezza dell'argomento. È per questo che il secondo anno di corso ha focalizzato, come obiettivi dell'intervento: l'acquisizione di strumenti operativi *concreti*, volti a migliorare la comunicazione dentro e fuori il gruppo di lavoro; l'approfondimento di competenze teoriche e prati-

¹ Il capitolo è stato realizzato da Paola Pisano, ARPA-Firenze.

che per agire professionalmente; lo sviluppo di una concezione del Servizio come sistema integrato che, a partire da un chiaro riconoscimento della differenziazione di ruoli, funzioni e responsabilità delle diverse figure professionali, valorizzasse e consentisse di esprimere le specificità di ognuno anche come risorse per il gruppo.

Nell'allegato 3.2 riportiamo il *documento di base* che sintetizza quanto detto finora e che è stato presentato ai corsisti durante il primo incontro. Gli scopi erano gli stessi dell'analoga operazione svolta nel primo anno: da un lato illustrare gli obiettivi, i contenuti e il metodo di lavoro; dall'altro fornire lo spunto per un vero confronto con le aspettative e i bisogni reali dei partecipanti. Questo documento chiudeva la fase iniziale del percorso definita *contratto formativo*.

I gruppi di lavoro presenti all'interno dei Servizi alla prima infanzia si possono considerare relativamente *stabili*, perché si tratta di unità organizzative ben definite e destinate a operare per un tempo abbastanza lungo, quanto meno corrispondente a un anno educativo; proprio per questo occorre che tra i loro membri vi sia una coesione particolare, che non consiste semplicemente in una somma d'individualità ma mette in gioco più fattori i quali, se tenuti in equilibrio, possono produrre l'effetto *squadra* necessario per avere esiti professionali positivi.

Se durante il primo anno di formazione il tema del gruppo di lavoro come modalità organizzativa e luogo di comunicazione era stato affrontato da un punto di vista generale, con l'intento di focalizzarlo e di darne una definizione precisa, nel secondo anno si è ritenuto opportuno, anche su richiesta degli stessi corsisti, procedere dal generale al particolare. Ciò ha significato apportare alcuni cambiamenti all'interno della struttura: è stata modificata la composizione dei gruppi d'aula cercando di accorpare Servizi che avessero la stessa coordinatrice; il personale esecutivo ha continuato a seguire tutto il percorso formativo insieme con il personale educativo; le coordinatrici sono state coinvolte a pieno titolo in uno degli incontri.

2. I contenuti principali

2.1 Il gruppo come organismo

Nelle organizzazioni, le dinamiche di gruppo sono vissute perlopiù inconsapevolmente. Si tende a concentrarsi sugli aspetti tecnici, di contenuto (il *cosa*), mentre gli aspetti di processo (il *come*) non ricevono la necessaria attenzione e vengono quindi più subito che gestiti. Per i formatori, dunque, la sfida era questa: ricreare le dinamiche di gruppo in un ambiente *protetto* in modo che i corsisti, attraverso l'osservazione e la riflessione comune, potessero imparare a riconoscerle e a gestirle in modo finalizzato. A questo scopo sono stati utilizzati i metodi e gli strumenti della formazione attiva: esercitazioni, simulazioni, role-playing e analisi di caso. L'esercitazione era incentrata sui processi nel gruppo di lavoro, le *simulazioni* e i *role-playing* sulla gestione dei conflitti, l'analisi di caso sull'importanza dei ruoli.

Per quanto riguarda il primo tema affrontato, i processi nel gruppo di lavoro, diciamo subito che l'efficienza e l'efficacia di un gruppo di lavoro dipendono dalla sua capacità di tenere in equilibrio le due dimensioni che lo caratterizzano: il compito e la relazione, cioè la dimensione, o livello, razionale e la dimensione affettiva. Possiamo definire il

compito come un insieme di azioni che portano al raggiungimento di un obiettivo. A questo proposito occorre sottolineare che l'attività del gruppo è compromessa fin dall'inizio se l'obiettivo da raggiungere non è chiaro e ampiamente condiviso dai suoi membri. Perché ciò sia possibile, l'obiettivo deve possedere alcune caratteristiche: deve essere definito in termini di risultato, costruito sui fatti, sui dati osservabili e le risorse disponibili, finalizzato in modo esplicito, chiarito e articolato in compiti, perseguibile, soggetto a valutazione². Nel presidiare l'area del compito, i tre elementi fondamentali da tenere sotto controllo sono: la *partecipazione* (presenza, contributo attivo, coinvolgimento individuale), la *produttività* (efficacia ed efficienza rispetto all'obiettivo) e i *processi decisionali* (da scegliere a seconda delle necessità).

Ma la qualità del lavoro di gruppo dipende in ugual misura anche dal *modo* in cui l'obiettivo viene perseguito e raggiunto, ed è qui che entra in gioco il sistema delle relazioni fra i suoi membri. L'area della *relazione*, o socio-emotiva, comprende appunto tutto ciò che riguarda i rapporti interpersonali, in primo luogo la comunicazione, ed è caratterizzata da questi elementi fondamentali: *coesione* (potere di attrazione che il gruppo esercita sui suoi membri), *collaborazione* (capacità di lavorare insieme in modo costruttivo) e *clima* (atmosfera psicologica che, se positiva, tiene alto il morale dei membri del gruppo).

È importante che i membri del gruppo riescano a tenere ben presenti i due livelli e a farli propri come *chiave di lettura* dei processi in corso, in quanto così sarà più facile gestire la complessità determinata dalla *situazione-gruppo* in vista del raggiungimento dell'obiettivo.

Quando si forma un nuovo gruppo di lavoro (si veda *figura 3*), il momento di avvio è quello più delicato perché il gruppo è all'inizio della sua storia e non ha elaborato ancora le proprie regole; i partecipanti intervengono in modo spontaneo, spesso variando gli argomenti di discussione. È questa la fase in cui si comincia a comunicare e a conoscersi. Nelle fasi del ciclo di vita di un gruppo di lavoro, questo primo momento viene definito dell'*orientamento* o dell'*interazione*.

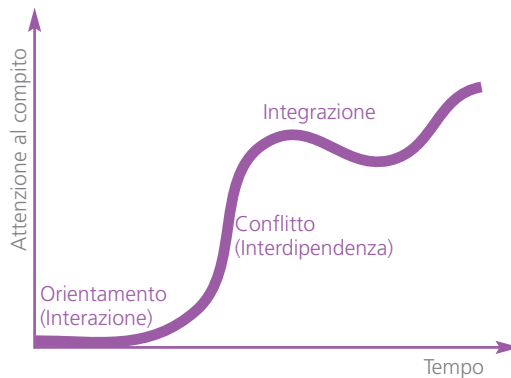
La fase successiva, detta del *conflitto* o dell'*interdipendenza*, prende avvio quando il gruppo inizia a elaborare le proprie norme interne e cerca, tra i suoi membri, di distribuire i vari ruoli (chi lo guiderà, chi curerà l'atmosfera...). Gli individui iniziano a legarsi in rapporti d'interdipendenza anche operativa e, specialmente quando la situazione è ambigua e difficile, è possibile che qualche partecipante mostri un comportamento di opposizione alla nascita di una figura di riferimento (leader). Nello stesso tempo, il gruppo inizia a sviluppare al suo interno legami di solidarietà arrivando, talvolta, a creare intorno ai valori che condivide una vera e propria cultura caratteristica di *quel gruppo*. Il rischio, in questa fase, è che i componenti, gratificati da relazioni interpersonali positive, si allontanino troppo dal compito per dare spazio ai propri bisogni affettivi. Questo passaggio, anche se può sembrare dispersivo, è molto importante perché svolge la funzione fondamentale di creare un clima di fiducia e di collaborazione, nel quale il gruppo impara a gestire i conflitti che nascono al suo interno. Questa fase è fondamentale anche perché è qui che si gettano le basi che consentiranno al gruppo di operare concretamente: essa viene attraversata *fisiologicamente* (cioè senza fratture)

² QUAGLINO G. P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A., *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano, 1992.

quando nella precedente fase di orientamento si sono costruiti rapporti (interni al gruppo) sufficientemente solidi da consentire ai componenti di confrontarsi apertamente e di sostenere anche posizioni diverse. È qui, infatti, che si prendono accordi espliciti su quattro aspetti fondamentali: il compito (la condivisione degli obiettivi del gruppo), i ruoli (il leader, il facilitatore e via dicendo), il metodo di lavoro (i modi e i tempi con i quali procedere), la divisione dei compiti (chi fa che cosa e entro quando).

IL CICLO DI VITA DI UN GRUPPO DI LAVORO

È necessario curare sia lo svolgimento del *compito* che lo sviluppo delle *relazioni*, ma il peso dei due fattori cambia a seconda della *fase* che il gruppo sta attraversando rispetto al suo *ciclo di vita*



Ovvero in un gruppo di lavoro non si dovrebbe mai iniziare buttandosi a capofitto a lavorare ma si dovrebbe:

- curare l'instaurarsi di buone relazioni tra i componenti;
- prendere accordi operativi (confronto e condivisione);
- infine mettersi al lavoro per realizzare il lavoro assegnato.

Figura 3 – Il ciclo di vita di un gruppo di lavoro³

La terza fase è quella dell'*integrazione*, della piena maturità del gruppo, durante la quale il lavoro procede senza particolari difficoltà, verso il raggiungimento del compito: il gruppo ha concordato e acquisito, a questo punto, un metodo condiviso da tutti i suoi partecipanti. In questo fase è possibile chiedere al gruppo anche lo svolgimento di compiti difficili, perché esso è pronto a mettere in atto tutte le strategie del decidere, progettare e valutare. Il gruppo ora è pronto ad affrontare suddivisioni di tipo operativo, cioè, se il compito lo richiede, a dividersi in sottogruppi. È assai difficile, infatti, che in questa fase gli eventi interni o esterni possano mettere in discussione un'identità collettiva che si è ormai stabilizzata e consolidata.

³ Lo schema è tratto dalla dispensa realizzata appositamente per i corsi durante il primo anno e assume come metafora del gruppo di lavoro (inteso come unità integrata, non come somma d'individui) quella dell'organismo vivente dando una rappresentazione del suo ciclo di vita.

2.2 Il conflitto e la sua gestione

Abbiamo visto come nelle varie fasi del suo ciclo di vita, e in particolare nella seconda fase, detta appunto del *conflitto* o dell'*interdipendenza*, all'interno del gruppo di lavoro possono generarsi dei conflitti. Sotto questo aspetto, non fa certo eccezione l'ambiente di lavoro dei Servizi alla prima infanzia. Non è un caso che, per l'approfondimento di questo tema, siano stati scelti gli strumenti della simulazione e del *role-playing*. Infatti era importante che in questa fase del percorso formativo i corsisti, facendo riferimento alla propria esperienza, scegliessero esempi di conflitto per loro particolarmente significativi e li rappresentassero in un contesto diverso da quello reale, cosicché, depurati dal forte coinvolgimento emotivo originario, potessero divenire più facilmente oggetto di osservazione e discussione.

Ciò è servito non soltanto a chiarire la natura intrinseca dei diversi tipi di conflitto ma anche a identificare i momenti dell'attività lavorativa e i livelli dell'organizzazione nei quali il conflitto più facilmente può insorgere.

Il conflitto, solitamente, viene visto come qualcosa di sgradevole, che va evitato per gli effetti negativi che produce. Punti di vista più recenti offrono una visione diversa: il conflitto è sempre frutto di una differenza (importante) di vedute, di un disaccordo, ma non deve essere necessariamente considerato come una manifestazione patologica, bensì come un aspetto fisiologico della vita di relazione con cui si può convivere e che può essere gestito in modo analogo ad altri processi complessi. Gli effetti negativi non sono l'unico aspetto da considerare. Innanzitutto i conflitti sono inevitabili in ogni contesto collettivo per due motivi: dimensione collettiva vuol dire co-presenza di soggetti diversi e la diversità genera contrasti; inoltre le risorse disponibili sono sempre, in qualche modo, limitate, e generano conflitti per la loro distribuzione. Occorre essere consapevoli che anche i conflitti possono determinare effetti positivi come: maggiore motivazione e creatività nello svolgimento dei compiti assegnati; tendenza al rinnovamento; migliore comprensione della propria posizione; maggiore consapevolezza della propria identità.

Per poter gestire efficacemente un conflitto, occorre innanzitutto identificarne la natura, poiché a seconda del tipo di conflitto nel quale si è coinvolti cambierà la strategia per affrontarlo. Il modello di *lettura* che riportiamo qui di seguito è solo uno dei diversi che è possibile applicare, quello che è stato ritenuto più funzionale e più facilmente applicabile a un contesto di lavoro organizzato. Esso distingue tre *tipi di conflitto*.

Conflitti d'idee (ideologici)

Si riferiscono a controversie di opinioni; tipici sono i conflitti sui sistemi di valori o su concezioni globali. Poiché in questo caso a essere chiamate in causa sono le convinzioni profonde, a volte addirittura le *identità* dei soggetti coinvolti (si pensi, per esempio, alle opinioni politiche o alle credenze religiose), la strategia di gestione suggerita consiste da un lato nel mettere da parte le questioni di principio accettando che l'altro abbia un'opinione diversa dalla nostra, dall'altro nel concentrarsi sugli aspetti pratici e operativi della soluzione del problema in modo da raggiungere un risultato che sia soddisfacente per entrambi.

Conflitti di ruolo (o di comunicazione)

Non hanno a che fare con i contenuti sui quali si discute, in realtà hanno un'importante

base emotiva e quindi riguardano la relazione tra i soggetti in conflitto. Non ci sono né idee, né interessi in gioco, ma la difesa del proprio ruolo nella relazione con l'avversario. Nessuno dei due vuol cedere, non tanto perché è convinto di avere ragione, ma perché il suo ruolo ne uscirebbe diminuito. In questo caso la strategia di gestione ritenuta più funzionale consiste nel riformulare l'analisi del problema in questione e nel ricercare insieme una soluzione che non metta in discussione i rispettivi ruoli né modifichi i rapporti di forza, lasciando l'impressione che uno dei due esca vincitore e l'altro perdente.

Conflitti d'interesse

Qui la fonte del disaccordo sono i bisogni concreti o le scelte sull'uso di risorse non sufficienti ad accontentare entrambi i contendenti. La strategia di gestione suggerita come la più efficace, in questo caso, è: mediare, cercare un compromesso. In altre parole, occorre incontrarsi a metà strada, o comunque a un punto tale che lasci sufficientemente soddisfatti entrambi.

È da evidenziare che, mentre la scelta della strategia dipende dal tipo di conflitto in atto, la via d'uscita ne è totalmente disgiunta; qualunque tipo di conflitto può avere qualunque tipo di esito, a seconda delle libere scelte dei soggetti coinvolti. Esistono *cinque tipi di possibili vie d'uscita* da un conflitto e sceglierne una piuttosto che un'altra dipende dalla combinazione dei livelli di energia che si è disposti a spendere e di disponibilità a considerare l'interesse superiore dell'organizzazione. Le possibili vie d'uscita sono:

- *evitamento*
si sfugge al conflitto, ci si sottrae al confronto;
- *accomodamento*
uno dei contendenti vuole soprattutto mettersi d'accordo e non è motivato a difendere le proprie posizioni (di fatto è un cedimento unilaterale);
- *compromesso*
è un incontrarsi a mezza strada, il risultato di una mediazione a volte anche lunga;
- *antagonismo*
è una controversia di tipo distruttivo nella quale ogni contendente cerca di vincere a spese dell'altro che, dunque, dovrebbe rimanere sconfitto;
- *collaborazione*
la collaborazione, anche se non può essere indicata come la via d'uscita migliore in assoluto, è sicuramente la via da perseguire, in una organizzazione, ogni volta che le circostanze lo consentono.

In effetti non esiste una strategia sempre valida e consigliabile in qualunque circostanza ma l'indicazione è sempre quella di mantenere un *atteggiamento situazionale*: impiegare il metodo o la tecnica più appropriati a seconda delle circostanze.

Dal complesso del lavoro svolto nel secondo anno è emersa una modalità pratica di gestione dei conflitti così sintetizzabile:

- *personalizzare la reazione* cioè *prendere tempo* (respirare, aspettare a reagire) e *prendere le distanze* (pensare di non essere attaccata come persona);
- *identificare il problema* distinguendo l'immediato dal differito;

- individuare il tipo di conflitto;
- scegliere la strategia adatta e applicarla;
- scegliere l'esito e praticarlo;
- valutare a posteriori (prenderci il tempo per riflettere sull'accaduto).

2.3 Il ruolo e la leadership

In questo secondo anno di percorso formativo, una particolare attenzione è stata dedicata al *ruolo* che ciascun membro assume all'interno del gruppo di lavoro, sia esso un ruolo formalmente assegnato, ovvero legato a una precisa funzione nell'organizzazione, sia esso un ruolo emergente, ossia legato alle dinamiche del gruppo o alla fase che esso sta attraversando. Questa riflessione era tanto più necessaria in quanto uno degli obiettivi era proprio quello di sviluppare nei corsisti una visione sistemica del proprio lavoro, cosicché ciascuno potesse vedere allo stesso tempo la dimensione individuale e quella organizzativa, nella quale i diversi ruoli si integrano e contribuiscono al raggiungimento dell'obiettivo comune.

Per quanto riguarda il ruolo una definizione della sua dimensione *formale* può essere espressa nei seguenti termini:

rispetto a ogni posizione definita nell'organizzazione si manifesta una previsione condivisa largamente circa quello che dovrebbe essere il comportamento della persona che occupa quella posizione. Dunque quello che ci si aspetta che faccia una persona in una determinata posizione, quello è il ruolo assegnato a quella persona.

Nel caso dei Servizi alla prima infanzia, in questa definizione rientrano non soltanto le coordinatrici pedagogiche che svolgono funzioni di guida delle strutture o l'educatrice che coordina le attività del proprio servizio e fa da tramite con il coordinamento pedagogico, ma anche tutti i componenti del personale educativo ed esecutivo, ciascuno dei quali ha una precisa collocazione organizzativa e interpreta il proprio ruolo di concerto con gli altri. Non dobbiamo inoltre dimenticare che, dal punto di vista di chi lo impersona, e proprio per la dimensione sociale che abbiamo appena sottolineato, il ruolo ha anche un importante aspetto psicologico, legato al fatto che chi è chiamato a interpretarlo si identifica nel *personaggio*, cosicché esso finisce col rappresentare anche un'identità temporanea (transitoria e/o ricorrente) della persona che lavora.

Strettamente legato al problema dei ruoli all'interno dei gruppi di lavoro, è il tema della *leadership*. Abituamente, quando si parla di questo argomento il riferimento è quasi sempre ai leader carismatici, ovvero non *formali* né legati alla conduzione di gruppi di lavoro; qualcuno, insomma, che possiede la non meglio definita capacità di *comandare* gli altri. Se però consideriamo il ruolo del leader all'interno di un'organizzazione o di un gruppo di lavoro ci accorgiamo che in realtà la sua funzione è quella di garantire un punto di equilibrio fra i bisogni individuali (*membership*) e quelli del gruppo (*groupship*), ovvero tra la dimensione psicologica individuale e quella collettiva. Il leader del gruppo è la persona incaricata (o che si fa carico) di monitorare e presidiare le necessità del gruppo finalizzandole al raggiungimento degli obiettivi. In altre parole, leader è colui (o colei) che, assumendosi il compito di presidiare la *dimensione collettiva*

va, consente agli altri di concentrarsi sui propri compiti specifici e li orienta rispetto alla ricerca dell'equilibrio fra compito e relazione. È possibile distinguere vari tipi di leadership a seconda del criterio che decidiamo di assumere.

1) In base alla *fonte di legittimazione*:

- *leadership istituzionale* (legittimazione formale del potere, derivante dall'organizzazione, dal sistema organizzato, dall'alto ...);
- *leadership emergente* (legittimazione dal basso, da parte dei componenti il gruppo, che riconoscono un leader emergente che può porsi anche come antagonista del leader istituzionale).

2) In base alla *funzione svolta per il gruppo*:

- *leadership funzionale* (quella orientata al compito, svolta da chi verbalizza o prende appunti, richiama al rispetto dei tempi, ricorda il compito e chiede di verificare la congruenza del processo in atto con gli obiettivi, ...);
- *leadership socio-emotiva* (quella orientata alla relazione, svolta da chi smorza le tensioni, tiene alto il morale del gruppo anche con battute o scherzi, si occupa del benessere anche fisico del gruppo, per esempio portando generi di conforto, ...).

È importante evidenziare come leader e leadership siano due concetti disgiunti: un leader istituzionale può non avere sufficiente leadership, mentre un appartenente al gruppo può esercitare sugli altri una forte influenza, pur non essendo il leader istituzionale.

Inoltre va considerato che *le leadership* di tipo funzionale possono ruotare e questo è importante per soddisfare un giusto bisogno di parità e di egualitarismo che può essere presente nel gruppo.

Un altro aspetto molto importante è quello del rapporto tra gruppo e leader, un rapporto molto stretto in quanto: non c'è leader senza gruppo, così come non c'è gruppo senza leader; le due componenti devono sostenersi e aiutarsi.

Inoltre è necessario valorizzare nel gruppo di lavoro il ruolo dei *membri*; nessuno si può chiamare fuori dal processo e dai suoi risultati, nessuno è legittimato a dire che quanto accade *dipende dagli altri*. Addirittura, se nel gruppo emerge una *pecora nera*, ciò succede perché tutti in qualche modo lo consentono in quanto è funzionale agli equilibri del gruppo stesso: permette di non affrontare conflitti scomodi, serve come alibi all'intero gruppo.

Il tema della *leadership*, trattato in aula congiuntamente a quello dei ruoli interni ai Servizi e al ruolo di *snodo* svolto dal coordinamento tra gruppi di lavoro e Sede centrale del Servizio, aveva suscitato reazioni e curiosità nei partecipanti ed attivato un confronto importante con i docenti per giungere ad un significato condiviso, ma soprattutto *applicabile* al contesto Nidi. In effetti, parlare di *leadership* in un contesto nel quale ruoli specialistici operano con aree di sovrapposizione ai fini dell'efficacia complessiva dell'azione educativa, dove i rapporti non sono regolati su base gerarchica, dove fino a ieri si parlava di *collettivi* e dove lo stesso ruolo della coordinatrice (alternativamente considerato *interno o esterno*) aveva affrontato un lungo percorso per far accogliere dai gruppi la propria asimmetria funzionale, in questo contesto dicevamo, parlare di leadership non poteva che generare perplessità, dubbi e timori più o meno espliciti.

La trattazione dell'argomento è stata pertanto focalizzata sulla *pluralità delle funzioni*

di *leadership*, sulla loro *compresenza* all'interno di un gruppo di lavoro e sul fatto che il bisogno di *leadership nei gruppi si origina prima di tutto da esigenze di sviluppo del gruppo stesso e non da una qualunque necessità degli individui di essere guidati*⁴. Con questa chiave di lettura si sono così potuti avvicinare i partecipanti all'idea che la *leadership* non corrisponde ad una funzione di *comando* (come il significato implicitamente attribuito suggeriva loro), ma ad una funzione di *servizio* che svolge nel gruppo un'azione di stimolo e che lavora *con il gruppo, non per o sul gruppo*⁵.

3. Gli Aspetti metodologici

3.1 L'integrazione con le strutture organizzative

C'è un aspetto, relativo al secondo anno del percorso, che sicuramente non è apparso evidente ai corsisti ma che ci sembra necessario esplicitare qui in quanto ha rappresentato un fattore chiave per il successo di tutta l'iniziativa: il raccordo costante e l'interazione continua fra le due équipes docenti e il coordinamento. Il nuovo progetto, infatti, risultava particolarmente impegnativo sia dal punto di vista organizzativo che da quello metodologico; inoltre era necessaria una profonda riprogettazione per tenere conto dell'aumento dei tempi dedicati ai singoli corsi (5 incontri invece di 4).

Per la parte metodologica risultava essenziale trovare il modo di inserire le coordinatrici in aula, ma questo poneva delicati problemi di ruolo. La risposta al problema ha richiesto, a livello di ideazione, una buona dose di creatività progettuale, indispensabile per trovare una via che conciliasse le esigenze metodologiche e i non pochi vincoli didattici e organizzativi del progetto. A livello operativo, poi, ha richiesto contatti particolarmente intensi e continuativi tra équipes docenti e coordinamento, attraverso i quali non solo si è arrivati a definire la soluzione ma, anche, a condividerla e, alla fine, a portarla al successo.

Inserire le coordinatrici nel percorso formativo era importante in quanto i rapporti esistenti fra i singoli gruppi di lavoro e il sistema dei Servizi nel suo complesso sono fondamentali per il buon funzionamento di tutta l'organizzazione. Infatti da una parte i gruppi di lavoro dei singoli Servizi sono le componenti-base del sistema organizzato, dall'altra parte è essenziale che i singoli gruppi non si percepiscano come *isole* ma che operino con il massimo livello possibile di consapevolezza di essere anche parti di un sistema più ampio. Per questo le competenze trasversali relative al lavorare in squadra sono, per i loro componenti, strumenti essenziali per mantenere un buon clima interno e migliorare continuamente la qualità. In termini tecnici possiamo dire che un'organizzazione (ma anche una singola unità organizzativa che abbia una minima complessità) non può essere assimilata a un gruppo ma deve essere considerata un *sistema di gruppi*. Tra i gruppi del sistema (analogamente a quanto avviene tra le persone che compongono un gruppo) deve esistere una rete funzionale di rapporti attraverso la quale avvengano nel modo migliore possibile quelle *transazioni* che garantiscono il risultato collettivo a partire dai contributi delle singole componenti. Se le componenti

⁴ QUAGLINO G. P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A., *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo, op. cit.*, p. 123.

⁵ QUAGLINO G. P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A., *op. cit.*, p. 125.

non si sentono collegate, se non percepiscono sufficiente livello di appartenenza, la qualità delle transazioni si abbassa e la comunicazione nel sistema ne soffre, con conseguenze negative per tutti.

In tale prospettiva si può dire che quelli che vengono letti come *ruoli* nella rete di transazioni, con la quale oggi si rappresenta l'organizzazione, si traducono in *funzioni* per l'organizzazione stessa. Ogni ruolo e ogni posizione esistono perché hanno una funzione: per esempio il personale dei Nidi è tutto titolare della *funzione operativa* (sono coloro che erogano il servizio all'utente); tuttavia questa funzione non potrebbe esistere se non fosse integrata dalle altre funzioni presenti nel sistema:

– *funzione tecnica*

Senza le indispensabili attività rivolte alla manutenzione degli impianti e delle strutture l'erogazione del servizio sarebbe impossibile;

– *funzione amministrativa*

Senza questa funzione risulterebbe impossibile riconoscere al personale non solo la carriera, i permessi e tutti i diritti derivanti dal contratto, ma persino il pagamento regolare dello stipendio;

– *funzione di coordinamento*

Rifacendoci al gruppo, abbiamo definito il leader come la figura incaricata del presidio della dimensione collettiva; analogamente, nel sistema di gruppi che è l'organizzazione, è indispensabile la funzione di chi si occupa di *tenere i raccordi* fra le varie componenti e fa in modo (questo è il suo compito) che l'impegno espresso nei singoli gruppi confluisca, il più armonicamente possibile, nel risultato collettivo generale;

– *funzione Dirigente*

...e non basta ancora; il coordinamento deve a sua volta essere guidato; inoltre il sistema dei Servizi alla prima infanzia è a sua volta parte di un sistema di livello superiore (il Comune di Firenze) con il quale deve necessariamente tenere rapporti a *livello di sistema*. È proprio per questo che esiste la funzione Dirigente: per guidare il sottosistema del Servizio ed esercitare un importante ruolo d'interfaccia fra il coordinamento e il resto del sistema dei Servizi in modo da mantenerlo integrato nel sistema più ampio.

La sensibilizzazione a una visione più *sistemica* del lavoro nei Servizi e la facilitazione dell'integrazione funzionale tra i diversi ruoli rientravano espressamente tra gli obiettivi del progetto del secondo anno; è per questo che risultava importante trovare un modo efficace per inserire il ruolo di coordinamento nel percorso formativo.

A seguito di tutte le riflessioni esposte nel paragrafo precedente, in uno degli incontri era stata programmata la presenza della coordinatrice del gruppo di lavoro, e come modalità si era previsto l'inserimento attivo di questa figura nel percorso formativo. Come metodologia di lavoro, si era optato per l'*analisi di caso*; il caso da analizzare era stato costruito ad-hoc in modo da avere sufficienti elementi di *distanza* ma anche di *verosimiglianza* strettamente attinenti alla realtà lavorativa dei partecipanti; l'obiettivo era infatti di riuscire a concentrare l'attenzione non tanto sul problema specifico quanto sui processi coinvolti nella relazione gruppo-coordinatrice.

I motivi di questa scelta vanno ricondotti alla comprensibile delicatezza di questo intervento per cui, data la loro importanza, li riassumiamo qui di seguito. In situazioni in cui sia necessario sviluppare la collaborazione tra ruoli e posizioni diverse all'interno di un'organizzazione, gli studi consigliano, l'esperienza lo conferma, di vedere l'integrazione come un punto di arrivo da raggiungere attraverso percorsi coordinati e convergenti, anche se inizialmente separati; le due componenti vanno preparate all'incontro con un lavoro preliminare, in una situazione protetta, nella quale, sotto la guida di un esperto, i ruoli e le loro interpretazioni possano emergere in modo autonomo; è infatti generalmente sconsigliabile aspettarsi dei risultati significativi da una loro diretta messa in contatto. Su queste basi gli accorgimenti che sono stati adottati per rendere il più produttivo possibile l'incontro gruppo-coordinatrice sono così sintetizzabili:

- decontestualizzazione dell'incontro rispetto al lavoro ordinario del gruppo e contestualizzazione sul momento specifico d'aula realizzate impegnando il gruppo (integrato) in una riflessione e nella successiva elaborazione di un caso esterno alle attività ordinarie, appositamente costruito dalle équipes docenti;
- sottolineatura (realizzata modellando appositamente l'introduzione del docente e la presentazione della coordinatrice, per la quale era stata preparata una traccia scritta) del significato formativo dell'incontro come riflessione generale sui ruoli nel gruppo e sui principi di una loro gestione efficace, non come un'analisi delle effettive modalità di gestione dei ruoli nel quotidiano e delle relative percezioni dai diversi punti di vista;
- attivazione, nella maggior parte dei casi nella settimana precedente all'incontro, di un canale diretto di comunicazione fra coordinatrici e docenti volto a fornire tutti i chiarimenti necessari per presidiare le caratteristiche cruciali dell'incontro.

Dal punto di vista dell'équipe docente il piano è risultato efficace perché non si è rilevata alcuna reale criticità nei gruppi-aula, a seguito degli incontri con l'integrazione delle coordinatrici; soprattutto è stato utile l'aver focalizzato l'attenzione sui ruoli diversi presenti nel gruppo di lavoro e sul contributo che ciascuno di questi può dare all'efficacia complessiva del Servizio.

3.2 Le soluzioni operative

I corsi sono stati articolati in cinque incontri di quattro ore effettive ciascuno, nel periodo tra ottobre 2004 e maggio 2005. I primi due incontri hanno avuto, come argomento, le diverse implicazioni del gruppo di lavoro, dalla fase della sua costituzione, alle sue componenti peculiari (compito e relazione), ai processi che si attivano al suo interno. Il terzo incontro è stato dedicato alla gestione dei conflitti, cioè alla loro analisi e ai vari processi risolutivi. Il quarto incontro ha visto l'integrazione, nel percorso, della coordinatrice del Servizio stesso; l'argomento dell'incontro è stato quello dei ruoli nel gruppo di lavoro e, come abbiamo già visto, la riflessione sul tema è stata sviluppata a partire da un'esercitazione effettuata sull'analisi di un caso. Infine, il quinto incontro è stato dedicato a facilitare il passaggio dagli apprendimenti effettuati in aula all'applicazione in situazione reale, attraverso l'elaborazione di un *piano d'azione* operativo, per un intervento concreto da attuare, da parte di ciascun gruppo di lavoro, all'interno del proprio servizio.

Il metodo di lavoro scelto è stato, anche in questo percorso formativo, quello dell'interazione tra i partecipanti e i docenti, attraverso esercitazioni/simulazioni, lavoro su schede, lavoro di gruppo programmato e brevi momenti informativi da parte dei docenti.

4. I risultati raggiunti

Anche nel secondo anno, durante l'ultimo incontro formativo, ai corsisti è stato somministrato un questionario di gradimento, nel quale veniva loro chiesto di esprimersi (con domande aperte o con scale numeriche), in merito alle principali fonti di soddisfazione e di insoddisfazione, alla qualità e alla utilità del percorso didattico e alle proposte di ulteriori approfondimenti per una eventuale prosecuzione. Naturalmente i questionari non sono stati l'unico strumento che ha permesso di monitorare il raggiungimento degli obiettivi prefissati: i docenti hanno tenuto costantemente sotto controllo le attività d'aula confrontandosi con i corsisti che, di volta in volta, segnalavano i problemi e le ricadute sperimentate nel proprio lavoro, anche in riferimento alle competenze acquisite l'anno precedente.

Nell'insieme, i corsi realizzati hanno avuto un buon livello di gradimento per tutti e 5 gli *item* che richiedevano una valutazione sintetica espressa attraverso un valore numerico; nella tabella che segue si trovano sintetizzate le medie dei giudizi di tutto il campione.

Docenza	Modalità didattiche	Tempo dedicato	Utilità del corso	Giudizio complessivo
4,7	4,45	4,1	4,3	4,45
Valutazione complessiva su tutti i corsi realizzati - Scala da 1 (min) a 5 (max)				

Passando alle cinque domande a risposta aperta forniamo, qui di seguito, un sintetico quadro di quanto espresso dai corsisti. Le principali *fonti di soddisfazione* del percorso formativo, dichiarate dai corsisti riguardano: l'aver avuto momenti di confronto e di scambio con il proprio gruppo di appartenenza, approfondendo i rapporti interni, attraverso la riflessione e l'agire comune; la proposta di contenuti legati agli aspetti pratici del lavoro e l'apprendimento di metodi e strumenti facilmente trasferibili sul piano operativo e relazionale; l'aver avuto l'opportunità di affrontare temi e problematiche *difficili* da trattare, perché emotivamente coinvolgenti; il clima d'aula che ha facilitato il lavoro di scambio, il dialogo e la partecipazione alle varie attività e infine le caratteristiche della docenza (competenza, qualità personali, capacità espositive e coinvolgimento dei partecipanti).

Rispetto, poi, alle *fonti d'insoddisfazione* e alle *difficoltà incontrate* il quadro complessivo appare molto simile a quello del primo anno (si veda il capitolo 5): le criticità segnalate riguardano soprattutto le difficoltà incontrate, sul piano personale, nell'esplicitare con chiarezza in pubblico le problematiche dei rapporti interni, e la necessità di avere più tempo per approfondire e ampliare molti degli spunti proposti e dei temi introdotti.

Per quanto riguarda la *trasferibilità* nella loro realtà di lavoro, di quanto appreso durante la formazione, ci sembra importante sottolineare che la stragrande maggioranza dei

consisti (oltre il 94%) ha giudicato il percorso formativo utile per lavorare meglio in una prospettiva futura, anche in riferimento alla continuità con il lavoro svolto l'anno precedente, grazie all'acquisizione di:

- una maggiore capacità comunicativa, tale da permettere un'eventuale revisione/modifica degli stili comunicativi individuali;
- una maggiore coesione tra le diverse professionalità presenti nel gruppo;
- una maggiore consapevolezza personale e di gruppo circa i conflitti e le dinamiche relazionali in atto;
- una migliore capacità di gestione dei momenti di *malessere* all'interno del gruppo con conseguente possibilità di avviare un percorso di miglioramento più consapevole. Inoltre è stata segnalata come positiva la *personalizzazione* dell'intervento formativo sul singolo gruppo di lavoro, giudicata più funzionale rispetto agli accorpamenti di più servizi dell'anno precedente e richiesta dagli stessi consisti al termine del primo anno di formazione.

In merito agli *aspetti da approfondire*, i consisti hanno manifestato un orientamento ancora più omogeneo di quello dell'anno precedente: la richiesta pressoché generale è stata quella di proseguire il percorso comune avviato durante l'attività formativa di questi due anni. Tale quadro, ampiamente positivo, è apparso pienamente coerente con quello ricostruito in base alle osservazioni dirette dei docenti, confrontate nelle apposite riunioni tecniche delle équipes; in estrema sintesi l'opinione ampiamente condivisa, e qui riportabile come punto di vista del corpo docente sul secondo anno, è che sono stati raggiunti almeno tre risultati fondamentali:

- si è riusciti innanzitutto a evidenziare la continuità del percorso, percezione chiaramente espressa da un gran numero di consisti;
- si sono mantenuti gli alti livelli di gradimento registrati il primo anno con impercettibili differenze al ribasso o al rialzo su alcuni punti; in particolare si rileva un rialzo significativo relativamente all'utilità del corso (da oltre il 93% a oltre il 94%); su questo punto vale la pena di insistere perché la cosa non era affatto scontata e, anzi, il secondo anno è tipicamente quello in cui si registra una flessione del gradimento⁶;
- si è data un'ulteriore spinta (e più decisa) verso la connessione del lavoro d'aula con le condizioni operative abituali, sia riorganizzando i gruppi-aula in modo da centrarli meglio sui gruppi di lavoro reali sia toccando temi *caldi* nell'ordinario quotidiano come, per esempio, la gestione dei conflitti.

Va aggiunto che alcuni punti di discontinuità ci sono stati, e che in pochissimi singoli corsi si sono registrate alcune difficoltà nell'interazione docente-consisti e livelli di gradimento inferiori; si è trattato comunque di un numero molto limitato di casi, spesso legati a condizioni di contesto molto particolari. Si è trattato, quindi, di eccezioni che confermano l'ottimo quadro complessivo e che consentono di affermare che, anche per il secondo anno, gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti.

⁶ Non conosciamo studi mirati su questo fenomeno, piuttosto noto ai formatori professionali; l'esperienza prolungata d'interventi *lunghi*, come quello qui descritto, porterebbe a concludere che a un certo punto (tipicamente nel secondo anno) si sconta la perdita della novità del primo anno unita alla maggiore difficoltà che si incontra nel mettere le mani sui problemi concreti della realtà lavorativa.

La progettazione del terzo anno ha posto in modo evidente e centrale la questione della trasferibilità della formazione e dei risultati (raggiunti e da raggiungere) in termini di miglioramento dei processi di lavoro. Una questione certo non esente da importanti riflessi sia sul piano delle scelte metodologiche che di quelle organizzative. In coerenza con due importanti eventi che avevano da poco interessato il sistema Nidi (la rilevazione della qualità erogata dai Servizi e la pubblicazione delle Linee guida), è stata formulata una proposta formativa più contenuta in termini d'impegno per i partecipanti ma ritagliata sulle esigenze specifiche dei gruppi di lavoro reali² di ogni singolo servizio: l'elaborazione di un progetto di miglioramento finalizzato alla soluzione di un problema concreto (definizione, analisi e pianificazione delle ipotesi di intervento).

In questo capitolo viene descritta la scelta di procedere per progetti applicativi e il loro collegamento con quanto emerso, in termini di aree di miglioramento, dagli esiti della rilevazione della qualità erogata. Viene inoltre approfondita la metodologia utilizzata per trasferire ai gruppi di lavoro una reale capacità di lavorare per progetti con l'obiettivo di non limitarne l'apprendimento alla sola occasione rappresentata dal percorso in via di completamento, ma piuttosto di renderla una competenza diffusa applicabile anche in futuro. In sintesi il capitolo ruota attorno a una domanda di fondo: quali aspetti di processo coinvolge, quali attenzioni richiede una formazione che intenda ottenere risultati di effettivo apprendimento e di impatto tangibile sui comportamenti lavorativi?

1. La focalizzazione sui Servizi nel sistema

L'intervento, anzi, per le ragioni che tra breve approfondiremo, *gli interventi* del 2005-2006 pur collocandosi in continuità con quelli dei due anni precedenti e rappresentandone un ulteriore approfondimento, si sono sviluppati tenendo conto di una domanda sempre più fortemente indirizzata ai temi della *qualità* e dell'*integrazione di sistema*. Infatti, pur mantenendo quale riferimento generale del fabbisogno formativo del Servizio quello del potenziamento delle abilità/competenze finalizzate all'efficacia delle relazioni interne dei singoli gruppi di lavoro e del consolidamento della loro autonomia operativa, la domanda era andata ulteriormente specificandosi richiedendo competenze orientate a fornire risposte di *qualità* sempre più puntuali all'utenza e al sistema nel suo complesso. Due azioni, avviate nel 2004 e concretizzatesi a partire dal 2005, hanno di fatto contribuito a delineare nuovi obiettivi e nuove mete per il percorso. La *seconda rilevazione sulla qualità* realizzata nei Servizi durante l'ultimo biennio e il profondo processo di ela-

¹ Il capitolo è stato realizzato da Elena Martini, A.Na.P.P.

² Con gruppi di lavoro *reali* s'intendono i gruppi formati da tutti gli operatori appartenenti a una medesima struttura e non più gruppi d'*aula* composti da operatori appartenenti a strutture territoriali differenti.

borazione e di condivisione delle *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia*³, si sono configurati quali passaggi chiave per il ripensamento e la definizione di un'*identità distintiva* (per principi di riferimento, prassi operative, orientamenti metodologici) degli Asili nido e dei Centri gioco fiorentini.

In questo quadro, il terzo anno del progetto *Comunicazione e lavoro di squadra* ha inteso caratterizzarsi come spazio di *contatto e di connessione* fra gli obiettivi didattici perseguiti dagli interventi dei due anni precedenti e le sfide poste, in termini di miglioramento continuo, ai singoli Servizi dalle due iniziative sopra ricordate. Non si è trattato dunque *soltanto* di proseguire le attività già avviate, ma piuttosto di proporre una risposta *complessa* alle esigenze espresse dalla Dirigenza del Servizio, dal coordinamento pedagogico e dai partecipanti secondo un'ottica ancor *più operativa e più centrata sulle prassi di lavoro*, ovvero più focalizzata sull'ottenimento di concreti risultati di miglioramento che non gestita secondo le modalità del corso d'aula tradizionale.

Al fine di calibrare ancor più puntualmente l'azione formativa rispetto alle esigenze (punti di forza, aree critiche/problematiche) dei gruppi di lavoro, si è ritenuto opportuno realizzare degli interventi *personalizzati su ogni singolo servizio*, ovvero concordare e definire obiettivi di miglioramento *specifici* per ogni Asilo nido/Centro gioco, seppure saldamente ancorati al quadro sistemico di cui sopra e strettamente connessi a quanto emerso dalla *rilevazione della qualità*. A questo proposito è importante ricordare che la *personalizzazione* degli interventi, ovvero la possibilità di avvicinare e di approfondire, con il supporto metodologico dei formatori, alcune aree di specifico interesse per il gruppo di lavoro, era già stata espressa dagli stessi partecipanti nei questionari di gradimento compilati al termine dei due precedenti interventi formativi. Allo stesso tempo un primo approccio a una progettualità finalizzata al miglioramento era già stato realizzato dai singoli gruppi di lavoro con l'attività dedicata ai *piani di azione*, a chiusura dell'intervento dell'anno prima.

L'avvicinamento ai gruppi di lavoro reali era andato progressivamente definendosi, come abbiamo visto, in particolar modo durante il secondo anno del percorso. Per l'anno successivo il personale, dopo avere acquisito una maggiore consapevolezza riguardo ai ruoli e aver potenziato le capacità di gestione dei conflitti interni e delle criticità del lavoro quotidiano, ha espresso la preferenza per un percorso formativo, magari più breve, ma più *centrato* sulle peculiarità e le caratteristiche di ogni singolo servizio.

L'Area formazione/comunicazione del coordinamento pedagogico, raccogliendo e facendosi interprete della domanda proveniente dai gruppi, avvalendosi delle indicazioni contenute nei questionari di fine corso e intendendo collegare in modo sistematico e visibile le diverse azioni del profondo cambiamento in atto, formulava così le *finalità generali* del nuovo intervento formativo: *realizzare un progetto di miglioramento, da attuare nel 2006-2007 o comunque dal primo momento utile*⁴, *sulle aree di criticità dei*

³ Per la descrizione più dettagliata dei due processi (seconda *rilevazione della qualità* stesura e pubblicazione delle *Linee guida*), si vedano i capitoli 1 e 2 della prima parte di questa pubblicazione.

⁴ Con l'espressione *da attuare nel 2006-2007 o comunque dal primo momento utile* si faceva riferimento alla concreta possibilità per i gruppi di mettere in pratica i progetti di miglioramento. Poiché alcuni gruppi avrebbero concluso l'attività formativa prima della fine dell'anno educativo in corso potevano decidere di avviare la fase applicativa del progetto fin dai mesi successivi, oppure di realizzarla nel successivo anno educativo 2006-2007.

singoli servizi (nel rispetto delle loro specificità) avendo come cornice le Linee guida e il Sistema di rilevazione della qualità. Una finalità che enunciava in modo chiaro e dettagliato le novità che avrebbero dovuto differenziare l'intervento del terzo anno dai due precedenti: la richiesta di un progetto di miglioramento centrato su un'area problematica/migliorabile specifica e concreta per ogni servizio; il riferimento alle Linee guida come cornice di pratiche condivise; il riferimento al sistema di rilevazione della qualità e ai suoi esiti come strumenti ai quali connettere effettive azioni di sviluppo organizzativo; la focalizzazione sulla fase progettuale rispetto a quella applicativa che i gruppi avrebbero implementato, con il supporto delle coordinatrici, in un momento successivo all'intervento formativo. Vediamone più da vicino i due aspetti principali.

Il progetto di miglioramento centrato sulle aree di criticità dei singoli Servizi

In questa definizione si è di fatto tradotta la scelta di *personalizzare* gli interventi sulle esigenze e le emergenze prioritarie per ogni servizio, per ogni gruppo di lavoro con la sua storia e le sue peculiarità. Procedere secondo una logica di azioni *taylor-made*⁵, ovvero *cucite* sulle criticità individuate da ogni gruppo di lavoro, rimandava a una scelta di fondo: da un lato, quella di sostenere i gruppi sul piano cognitivo fornendo loro *contenuti* con i quali incrementare la propria base di *conoscenze* per poter leggere e affrontare con una più ampia strumentazione razionale i problemi rilevati; dall'altro, quella di sostenere i gruppi di lavoro sul piano *metodologico* fornendo loro le *capacità* mediante le quali incrementare l'efficacia dei propri comportamenti così da poter leggere con maggiore obiettività i *processi* in atto (sia interni che esterni) e poter affrontare con maggiore sistematicità le criticità attuali e future. La scelta si è focalizzata su questa seconda opzione considerando che un contributo formativo sul piano dei contenuti avrebbe rischiato di rimanere fine a se stesso (colmando cioè esigenze contingenti quando non addirittura temporanee) e di risultare dispersivo nella *rincorsa* di una molteplicità di esigenze diverse (tante quante il numero stesso dei Servizi). Il *lavorare per progetti* invece avrebbe costituito un'opportunità formativa tanto sul piano dell'apprendimento di una metodologia replicabile, quanto su quello dei risultati conseguenti a un'azione realmente concertata e condivisa all'interno dei gruppi di lavoro.

Il riferimento alle Linee guida e agli esiti della rilevazione della qualità

La capacità di *lavorare per progetti* o, se preferiamo, la *capacità di progettare*, non può essere considerata semplice da apprendere anche se, più volte in passato, la pratica e l'esperienza hanno dato risultati soddisfacenti. Interiorizzare le logiche organizzative che condizionano e regolano il ciclo di vita di un progetto, accogliere e acquisire metodi operativi comuni, utilizzare strumenti validi tanto nella generalità delle situazioni lavorative quanto nelle loro evenienze critiche, sviluppare competenze e comportamenti finalizzati ed efficaci: tutto questo richiede *pensiero, riflessione, pratica e applicazione sufficienti a farne modi abituali di azione organizzativa*⁶.

L'esperienza in corso poneva oltretutto l'esigenza di uno sviluppo coerente con il *sistema Servizio* e con le sue più recenti iniziative al fine di dare coerenza, visibilità e omoge-

⁵ Letteralmente: sartoriale, fatto su misura.

⁶ FORTI D., MASELLA F., *Lavorare per progetti*, Raffaello Cortina, Milano, 2004, p. 89.

neità agli indirizzi di cambiamento avviati per definire un'identità distintiva dei Nidi fiorentini. Per questo motivo le aree di criticità sulle quali focalizzare i progetti di miglioramento sono state desunte dai risultati della *rilevazione della qualità erogata* effettuata nel corso del 2005⁷. La rilevazione si era focalizzata su 5 macro-aree di indagine e sui relativi indicatori che riportiamo qui di seguito, in una sintesi grafica (si veda *figura 4*).

MACRO-AREA OGGETTO DI RILEVAZIONE	INDICATORI RELATIVI ALLA MACRO-AREA DI RIFERIMENTO
1. PERSONALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI	<ul style="list-style-type: none"> • progetto educativo • programmazione educativa • piani di lavoro di sezione • ambientamento • giornata tipo • documentazione
2. SVILUPPO DI RELAZIONI E COMPETENZE NEI BAMBINI	<ul style="list-style-type: none"> • attività: laboratorio, spontanee, strutturate • spazi e ambienti del Nido • relazioni tra operatori e bambini • modalità per favorire l'autonomia
3. INTEGRAZIONE CON I SERVIZI E CON IL TERRITORIO	<ul style="list-style-type: none"> • collaborazione con il territorio • collaborazione con altri operatori e Servizi • continuità educativa
4. INTEGRAZIONE DELLE DIVERSE PROFESSIONALITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • lavoro di gruppo • ruolo dei referenti • condivisione delle regole del servizio
5. RELAZIONE CON LE FAMIGLIE	<ul style="list-style-type: none"> • colloqui individuali • incontri generali • partecipazione dei genitori • comunicazione quotidiana

Figura 4 - Le macroaree della rilevazione sulla qualità erogata dai Servizi all'infanzia (2005) e i relativi indicatori

I risultati della rilevazione erano stati presentati dalle coordinatrici pedagogiche a ogni gruppo di lavoro durante un incontro dedicato a evidenziare i punti di forza e le aree critiche di ogni servizio e condividere con gli operatori un ambito prioritario d'intervento sul quale concentrare, con il successivo supporto dei formatori, l'elaborazione di un progetto di miglioramento. Il riconoscimento delle prassi critiche/migliorabili, nonché la definizione dell'obiettivo progettuale, trovava il proprio orizzonte paradigmatico nelle *Linee guida* del Servizio, *best practices* puntuali e condivise verso cui orientare i processi di revisione e cambiamento dei singoli standard operativi. Il terzo anno del percorso presentava dunque un'ulteriore elemento di novità: lo spostamento dell'azione formativa dal *qui*

⁷ Per maggiori dettagli si veda il capitolo 2.

e ora al *dopo*, lo spostamento cioè dell'attenzione alla *fase progettuale* rispetto alla *fase applicativa* che avrebbe trovato i tempi e i modi di dispiegarsi in un *dopo* aula non più gestito dai formatori ma, in piena autonomia, dai gruppi stessi e dalle loro coordinatrici.

2. I contenuti principali

2.1 Una panoramica complessiva

Gli argomenti e i contenuti didattici trattati negli incontri tra formatori e gruppo di lavoro, pur con le differenze relative all'area di lavoro prescelta da ogni servizio, sono stati:

- la *comunicazione e il lavoro di gruppo*, per la necessità di approfondimenti contestualizzati sulla gestione dei conflitti;
- il *problem-solving e i processi decisionali in gruppo e di gruppo*, per le esigenze derivate dalla messa in pratica delle competenze relative al lavorare in squadra;
- la *progettazione e la gestione dei progetti*, per la messa a punto, al massimo livello possibile di strutturazione e formalizzazione, di progetti di miglioramento da realizzare successivamente all'intervento formativo.

Questi contenuti non sono stati oggetto di lezioni strutturate, ma sono stati piuttosto proposti dai formatori (ma mai tutti e spesso in momenti diversi dell'intervento) in relazione a determinati obiettivi di apprendimento così riassumibili:

- potenziamento, affinamento e soprattutto *trasferibilità concreta* in uno specifico campo di applicazione delle *competenze trasversali* acquisite nei due anni precedenti (comunicazione, lavoro di gruppo, gestione dei conflitti);
- apprendimento di una *metodologia della progettazione* in grado di fornire un risultato concreto e applicabile (il progetto di miglioramento), corrispondente a un bisogno reale identificato e condiviso dal gruppo di lavoro;
- esperienza di una sempre più *ampia autonomia operativa dei gruppi* mediante attività di interfase e di elaborazione di documenti non guidate dai docenti.

In altre parole, i contenuti didattici hanno rappresentato, in questo terzo anno, un'ordinatura leggera sulla quale i gruppi sono andati progressivamente a intessere la trama dei loro progetti e delle loro necessità.

2.2 Lavorare per progetti

Se non c'è desiderio, non c'è progetto
Pagliarani

*Vi è nelle imprese e nelle istituzioni un maggior bisogno di progettualità, che si traduce in una richiesta di metodi e strumenti per formalizzarla e metterla in pratica*⁸. Partendo da questo assunto e dalle premesse concettuali esposte nei primi paragrafi di

⁸ TONCHIA S., "Il Project Management", in *Sviluppo & Organizzazione*, n. 198, 2003, p. 78.

questo capitolo, descriviamo qui di seguito la metodologia del *lavorare per progetti* che è stata trasferita a tutti i gruppi di lavoro dei Servizi alla prima infanzia fiorentini.

Tutti i progetti si sviluppano per fasi⁹. In ogni progetto, infatti, è sempre identificabile una sequenza di eventi attraverso cui il progetto stesso si sviluppa ed evolve. Indipendentemente dalla maggiore o minore articolazione con cui diverse metodologie descrivono il *ciclo di vita* di un progetto, è sempre possibile identificarne *quattro fasi principali*:

- *la fase d'identificazione* è quella in cui il progetto viene avviato, prende le mosse, è la fase in cui si definiscono i suoi obiettivi e si analizza la sua fattibilità;
- *la fase di definizione* è la fase in cui, prima che inizino le attività, le si identifica e le si programma nei dettagli in tutte le loro componenti (durata, sequenza, responsabilità, risultati);
- *la fase di realizzazione* è la fase in cui si attua quanto previsto nella fase di programmazione precedente operandone, se e quando necessario, le opportune revisioni a fronte di un'adeguata azione di monitoraggio e di controllo, al fine di concretizzare quanto specificato nella fase di identificazione;
- *la fase di chiusura* è la fase in cui si porta a conclusione il progetto.

2.3 Le fasi sviluppate nei progetti di miglioramento nei Servizi

Procedendo da questi riferimenti e con l'intento di sviluppare e/o di affinare nei gruppi di lavoro le capacità di articolazione, previsione e programmazione delle attività, nonché quelle di integrazione e di relazione interna, i formatori hanno focalizzato il loro intervento solo sulle *due fasi di identificazione e di definizione dei progetti* di miglioramento, in modo che *l'impegno di realizzazione e di chiusura* potesse essere assunto successivamente dai gruppi stessi con le loro coordinatrici nell'ottica, già più volte riferita, di far loro conseguire autonomia operativa e di rendere applicabile la metodologia anche ad altre situazioni lavorative.

Il *primo incontro (fase d'identificazione)* è stato utile alla riformulazione dell'area d'intervento prescelta da ogni singolo servizio e alla messa a fuoco dell'obiettivo di miglioramento, così come alla costituzione e all'avvio del gruppo di progetto. Questo passaggio, dalla connotazione generica e onnicomprensiva di *gruppo di lavoro* a quella più specifica e funzionale di *gruppo di progetto*, non è stato dato per scontato in quanto su questo, così come sulla condivisione dell'obiettivo, si giocavano le dinamiche relazionali interne, il senso d'identificazione di ogni membro del gruppo rispetto alla meta collettiva e, in ultima analisi, le possibilità stesse di riuscita del progetto. I gruppi hanno quindi potuto approfondire, rileggere e discutere questo passaggio (*fase d'identificazione*) durante il loro *primo incontro d'interfase* per poi procedere all'analisi di fattibilità del progetto specifico. Durante il *secondo incontro (fase di definizione)* i gruppi sono stati orientati dai formatori all'elaborazione di un primo piano di massima del progetto, che è andato poi ulteriormente definendosi nel corso del *secondo incontro d'interfase* (fase di definizione), perfezionandosi fino alla sua stesura pressoché definitiva nel *terzo e ultimo incontro con i formatori*.

⁹ Si veda anche FORTI D., MASELLA F., *op. cit.*, pp. 37-85.

2.4 I progetti applicativi

Gli esiti della *rilevazione sulla qualità erogata* avevano indicato piste di lavoro possibili rispetto alle quali i gruppi di lavoro venivano chiamati a interrogarsi, a confrontarsi e a individuare priorità durante l'incontro di avvio del percorso condotto dalle loro coordinatrici. Durante questo incontro ogni gruppo di lavoro ha analizzato le aree critiche emerse dall'indagine individuando quella principale in termini sia *oggettivi* (poiché quantificata) che *soggettivi* (poiché percepita come tale dai componenti del gruppo) e delimitando un ambito specifico sul quale impostare il progetto di miglioramento e concentrare i propri sforzi¹⁰.

Il primo incontro con i formatori è stato dedicato a individuare e a condividere gli *obiettivi* di cambiamento che ogni gruppo si prefiggeva di raggiungere, nonché i risultati concreti che avrebbe inteso conseguire con l'implementazione del progetto¹¹. È interessante rilevare, nel loro complesso, quali scelte siano state effettuate dai gruppi:

- 19 Servizi hanno optato per l'Area *Personalizzazione degli interventi*, indicando un fabbisogno articolato tra l'esigenza di intervenire sugli *spazi comuni* e di sezione delle strutture e quella di condividere realmente il *progetto educativo* di Nido; tra l'interesse ad acquisire maggiore sistematicità e metodo nella *documentazione* e quella di confrontarsi sugli *stili educativi* o sulla *gestione delle routine*, con l'obiettivo di una maggiore integrazione sul piano interno o di un diverso *posizionamento* rispetto all'utenza e agli interlocutori esterni;
- 8 Servizi hanno scelto l'Area *Sviluppo di relazioni e competenze nei bambini*, segnalando prevalentemente la necessità di approfondire il concetto e i *significati*, l'organizzazione degli *spazi* e dei *tempi*, la gestione delle *routine* e le modalità di *relazione* dell'adulto più idonee a favorire lo sviluppo dell'*autonomia nei bambini*;
- 10 Servizi si sono concentrati sull'Area *Integrazione delle diverse professionalità*, individuando l'importanza di contenuti e spazi educativi da *condividere* al fine di integrare con maggiore efficacia le diverse professionalità operanti al Nido (educatori comunali e del Privato sociale, esecutori comunali e del Privato sociale, operatori cucinieri, nuovi colleghi e supplenti) e di migliorare la propria capacità di lavorare in gruppo;
- 7 Servizi infine, hanno espresso un interesse specifico per l'Area *Relazione con le famiglie*, intendendo migliorare nella condivisione delle regole del Nido mediante la sensibilizzazione verso il progetto educativo, la documentazione del lavoro svolto e la gestione professionale dei vari momenti d'incontro e scambio (formali e non) con i genitori dei bambini.

I progetti sono stati messi a punto, secondo step metodologici sequenzialmente definiti, durante 3 incontri realizzati con i formatori e 2 incontri svolti in autonomia durante il periodo di *interfase*. Al termine del percorso, seppure redatti a diversi livelli di dettaglio e di completezza, *tutti i gruppi* sono stati in grado di presentare e di condividere

¹⁰ Per un quadro generale delle aree oggetto di rilevazione e degli spazi progettuali scelti dai singoli servizi si veda l'allegato 4.

¹¹ Per l'insieme dettagliato dei progetti, dei loro obiettivi e dei risultati attesi si veda l'allegato 6.

un proprio progetto con le coordinatrici e quindi di avviare assieme a loro la successiva fase d'implementazione. In linea generale, possiamo dire che *tutti* i partecipanti hanno apprezzato la possibilità di entrare nel merito di questioni proprie della loro operatività, aprendo spazi di confronto, di discussione e di chiarimento interni al gruppo di appartenenza. Va anche riconosciuto tuttavia che, sul positivo accoglimento del percorso formativo, ha senz'altro influito il lavoro, condotto per passaggi gradualmente (prima dalle coordinatrici e poi dai formatori), di *affinamento della domanda* dei gruppi al fine di poter utilizzare al meglio il tempo disponibile per gli incontri.

3. Gli aspetti metodologici

3.1 Tra formazione e consulenza

L'intervento formativo del terzo anno, come abbiamo visto, era andato progressivamente qualificandosi come uno *spazio* nel quale ogni gruppo di lavoro avrebbe potuto ricevere orientamento e supporto da parte dei formatori nel mettere a punto un *progetto relativo a un'area migliorabile e/o critica* ritenuta prioritaria fra quelle emerse dalla *seconda rilevazione sulla qualità*. Il percorso si presentava come una sorta di sostegno concettuale e metodologico all'elaborazione di *concreti piani di lavoro*, alla condivisione di strategie di intervento, alla creazione di un linguaggio operativo comune all'interno dei gruppi di lavoro reali. Sulla base di queste premesse, non solo la metodologia didattica è stata adattata alle peculiarità dei singoli percorsi da realizzare, ma la stessa funzione svolta dai formatori ha richiesto una profonda revisione (si veda *figura 5*).

Nello sviluppo del percorso, la funzione agita dai formatori aveva già subito un primo cambiamento nel passaggio dal primo al secondo anno. Nel secondo anno la funzione di *base del docente*¹² aveva vestito l'*habitus* del *facilitatore*, una funzione di stimolo ai processi di elaborazione e di rielaborazione soggettiva e collettiva delle problematiche, presenti o passate, che i partecipanti portavano più o meno esplicitamente nello spazio formativo.

Il terzo anno, la configurazione della funzione è diventata quella del *consulente di processo*¹³, finalizzata al supporto dei gruppi di lavoro nella realizzazione di specifici progetti di miglioramento e nell'acquisizione di una metodologia (quella della progettazione) applicabile alle loro future esigenze lavorative. Questo ha significato sostenere attività basate sul paradigma della *ricerca-azione* e del suo corrispettivo formativo dell'*apprendere dall'azione* (*action learning*), richiedendo ai partecipanti di essere a pieno tito-

¹² In proposito, si veda anche QUAGLINO G. P., *Scritti di formazione 1978-1998*, Franco Angeli, Milano, 1999, pp. 182-185.

¹³ Questa nostra definizione ripropone nei contenuti quella della figura indicata da Gian Piero Quaglino (*op. cit.*, 1999, p. 183.) con il termine di *gestore* del processo educativo, che è il ruolo di *chi presidia le modalità di svolgimento del progetto e di chi è risorsa a disposizione dell'utente. La sua azione non è focalizzata né in termini di trasmissione di un sapere specialistico né in termini di promozione di un sapere sociale il cui oggetto è il soggetto stesso: essa si esprime piuttosto nel controllo delle condizioni di svolgimento del progetto educativo rispetto al quale il soggetto ha un margine più o meno ampio di autonomia quanto agli obiettivi ed ai contenuti divenendone il vero attore.*

lo *protagonisti attivi* di tutte le attività proposte. Il formatore-*consulente* è intervenuto nel facilitare l'elaborazione e la condivisione di una progettualità di gruppo, nel sostenere l'applicazione degli apprendimenti sulle abilità trasversali maturati nei due anni precedenti, nel supportare dal punto di vista metodologico la progettazione del piano di miglioramento, nell'agevolare e nell'ottimizzare i processi decisionali, favorendo l'orientamento al *problem-solving* ma lasciando anche ampi spazi di riflessione e di rielaborazione autonoma ai gruppi.

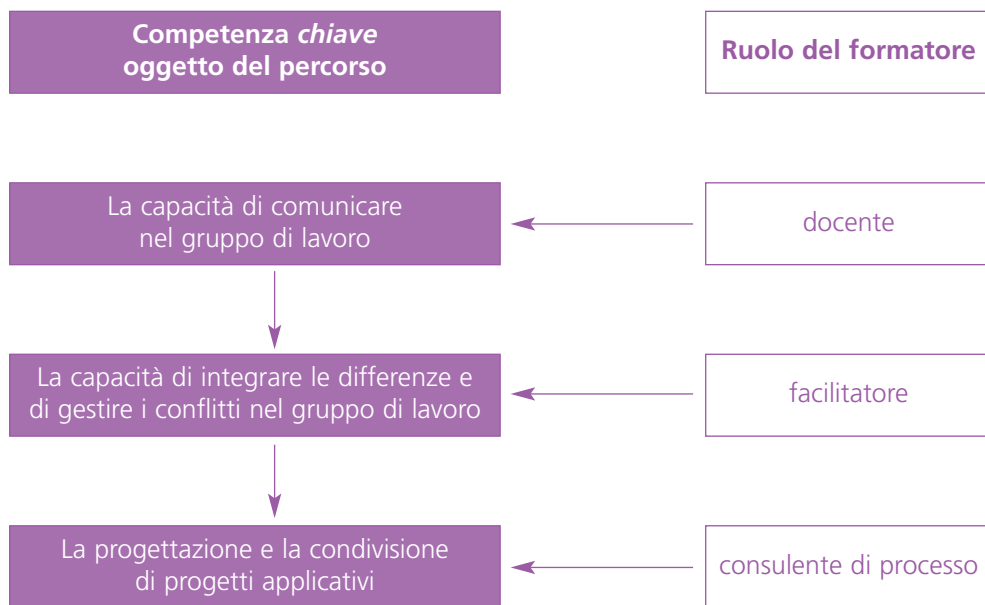


Figura 5 - Connessione tra competenze chiave sviluppate e funzione prevalente del formatore nei tre anni di percorso

Solo operando nella traccia concettuale dell'*action learning*¹⁴, ovvero del facilitare l'apprendere mediante l'azione, è stato possibile promuovere un apprendimento vicino alle condizioni lavorative e organizzative reali dei servizi fiorentini; solo rendendo ancor più esplicitamente il formatore una *risorsa* per il gruppo di lavoro, è stato possibile promuovere l'acquisizione di un'autonomia operativa modulata sulle e dalle specificità di ogni servizio.

Tale ampliamento e diversificazione progressiva della funzione del formatore possono essere considerati come chiari indicatori della flessibilità che sia in termini di competenze

¹⁴ Qui si fa riferimento agli assunti di fondo della metodologia dell'*action learning*, piuttosto che alla sua applicazione rigorosa in ambito formativo che prevede gruppi eterogenei, ospitati da un'organizzazione di cui i partecipanti non abbiano una conoscenza diretta, impegnati su un obiettivo di lavoro reale anch'esso al di fuori della professionalità acquisita. Di questa metodologia si veda per una trattazione esaustiva il testo di CARTOCCIO A., FORTI D., VARCHETTA G., *Action Learning. Una formazione oltre l'aula*, Unicopli, Milano, 1988.

che di metodologie oggi viene richiesta a chi si occupa e opera nella formazione, soprattutto quando questa si inserisce in un sistema complesso e mira a obiettivi di *sviluppo organizzativo*. In altre parole, l'attività che sempre di più viene richiesta al formatore nei contesti attuali (e la nostra esperienza può essere un esempio in questa direzione) è quella di facilitare *i processi di apprendimento continuo*. Per conseguire un obiettivo di questa portata è evidente che il formatore deve (e dovrà) *essere sempre meno portatore di pacchetti e di metodologie più o meno raffinate, ma piuttosto essere capace di ascoltare domande complesse e focalizzare problemi nuovi, promuovere ricerca e studiare i contesti*¹⁵.

Lo sviluppo del terzo anno del percorso è la testimonianza di un cambiamento anche su questa dimensione, poiché per conseguire gli obiettivi dell'apprendimento mediante l'azione risultano centrali soprattutto le attività e le relative capacità *di contenimento e presidio del contesto e dei diversi setting, di monitoraggio e ascolto delle dinamiche interorganizzative e intergruppo generate dal programma, di ascolto esterno e interno del processo di problem solving e delle relative dinamiche relazionali generate dall'operare in un gruppo di lavoro*¹⁶.

3.2 L'integrazione con le strutture organizzative

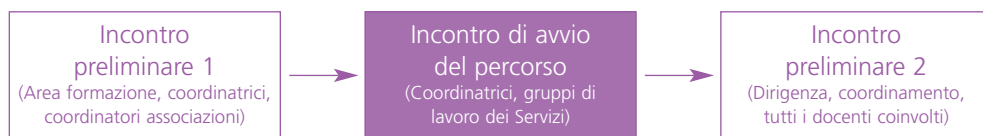
La progettazione del percorso 2005-2006 si è caratterizzata come un vero e proprio *processo composto da più fasi* necessarie tanto alla definizione dell'impianto strutturale e dei contenuti didattici, quanto e soprattutto alla *chiara identificazione della domanda* (attese della committenza, attese del coordinamento, attese dei partecipanti), all'acquisizione delle informazioni utili alla sua rielaborazione e alla comprensione puntuale delle novità presentate dal contesto (*rilevazione della qualità, Linee guida*). In altre parole, la molteplicità delle esigenze in campo, l'ampliarsi della possibilità di azione in *singoli interventi ritagliati su esigenze reali e specifiche*, la richiesta di una strumentazione concreta, mirata al miglioramento delle aree critiche di ogni servizio e orientata all'acquisizione di una metodologia esportabile e applicabile in diverse situazioni lavorative, hanno contribuito in maniera significativa a incrementare la *complessità progettuale* della nuova azione formativa.

L'insieme di questi fattori, ha reso strategicamente rilevante la realizzazione di una serie d'*incontri* (preliminari alla fase operativa vera e propria) finalizzati a favorire *l'integrazione e la sintonia* fra i vari interlocutori coinvolti nella progettazione del percorso: la Dirigenza, le tre Aree del coordinamento pedagogico (formazione/comunicazione, innovazione/progettazione e servizi), i coordinatori delle due Agenzie formative e le loro équipe docenti. Di fatto, gli incontri con l'Area Formazione, il raccordo con la Dirigenza, lo spazio di confronto e di condivisione aperto con il coordinamento, hanno rappresentato momenti centrali della fase di *macro-progettazione* consentendo di calibrare l'articolazione complessiva dell'intervento in base agli obiettivi progressivamente, e congiuntamente, delineati.

¹⁵ ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 1988, p. 46.

¹⁶ FORTI D., MASELLA F., *Lavorare per progetti*, Raffaello Cortina, Milano, 2004, p. 122.

Particolarmente intenso è stato, di conseguenza, anche il lavoro di coordinamento fra le due Associazioni, proprio perché sulla strada della personalizzazione non andassero perduti quegli elementi comuni di riferimento (la metodologia da proporre ai gruppi, le modalità di comunicazione con il coordinamento, l'omogeneità della cornice didattica) che avevano costituito elementi positivi, *di forza*, riconosciuti nel precedente biennio. Al termine di un importante lavoro di messa a punto delle finalità, degli obiettivi e delle modalità didattiche del percorso, è emersa un'architettura progettuale che rende conto, nella sua stessa presentazione grafica (si veda *figura 6*), del complesso intreccio fra interlocutori, spazi di comunicazione, momenti di integrazione e di differenziazione che sono stati necessari fino dai primi momenti. In sintesi, il percorso non ha avuto, in questo terzo anno, una sua fase topica nell'attività con i gruppi, ma piuttosto ogni *singolo passaggio* (precedente e successivo) a tale attività si è qualificato come un momento altrettanto importante, e da presidiare, per la riuscita complessiva dell'azione formativa.



AVVIO DELLA FASE OPERATIVA

SVILUPPO DELLA FASE OPERATIVA

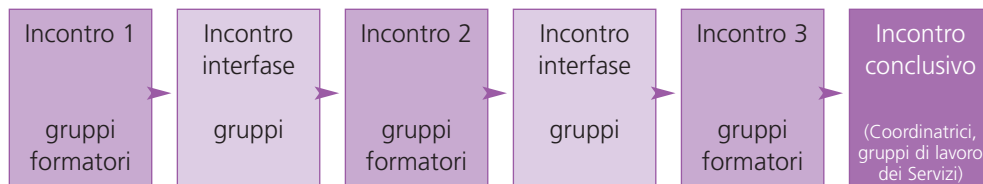


Figura 6 - L'articolazione complessiva del percorso formativo 2005-2006

La peculiarità strutturale dell'intervento faceva però emergere un'importante questione tanto sul versante metodologico quanto su quello dei processi. Come si può vedere dalla schematizzazione della fase preparatoria, l'articolazione del piano 2005-2006 si trovava a dover soddisfare *due necessità per loro natura antitetice*: da un lato, quella di avere il massimo raccordo possibile tra formatori e coordinamento pedagogico e, dall'altro, il vincolo di mantenere un'adeguata *distinzione tra i diversi ruoli coinvolti*; quest'ultimo aspetto si presentava come particolarmente delicato e critico per gli equilibri complessivi dell'intervento. La questione è stata affrontata, come già ricordato, sia mediante l'intensificazione dei contatti tra équipe docenti e committenza, sia mediante *tre accorgimenti specifici*, condivisi in un apposito incontro tra i coordinatori delle équipe docenti e il personale del coordinamento (si veda *figura 6*, incontro preliminare 1):

- *l'integrazione*, nel percorso, di una *plenaria generale* (a cui hanno partecipato il coordinamento e le équipe docenti) che ha preceduto l'inizio delle attività (si veda *figura 6*, incontro preliminare 2);

- l'attenzione al mantenimento (al massimo livello possibile) della *separazione del percorso del terzo anno dalle attività ordinarie dei Servizi*; ciò anche in linea con l'esperienza effettuata, nel 2° anno, rispetto alla partecipazione della coordinatrice a uno degli incontri, esperienza gestita in un modo che aveva dato complessivamente risultati positivi per l'economia del percorso formativo;
- la *definizione di un sistema concordato di comunicazioni docenti-coordinatrici* (invio di documenti pre-strutturati e contatti a voce) mirato a evitare la dispersione dei comportamenti e a sostanziare nei fatti la distinzione dei ruoli.

La progettazione dell'intervento ha dunque avuto una sua configurazione generale che è andata via via più puntualmente definendosi in un'attività di *micro-progettazione* avviata dai docenti delle due équipes con le coordinatrici dei Servizi nel *corso della plenaria generale* e che è stata poi affinata in una serie di contatti successivi oltre che nel *contratto* definitivo stabilito fra formatori e partecipanti durante il primo intervento d'aula. È importante ricordare che la plenaria generale ha visto la partecipazione di *tutti i formatori* delle due Associazioni e ha rappresentato un momento particolarmente importante e significativo di *messa in comune dei presupposti, delle finalità e dei risultati attesi dal percorso*, oltre che un'opportunità per rinsaldare i rapporti coordinatrici-formatori, per delineare piste ed interpretazioni comuni del lavoro da svolgere nei Servizi, per condividere gli obiettivi dell'intervento, per scambiare informazioni utili all'avvio dell'attività nei gruppi di lavoro reali.

3.3 Le soluzioni operative

L'articolazione e la durata del percorso

L'intervento del terzo anno (si veda *figura 6*), ha di fatto preso avvio in un primo incontro fra le coordinatrici e gli operatori dei singoli Servizi finalizzato alla restituzione degli esiti della rilevazione sulla qualità, all'enucleazione di ambiti di disagio e/o di bisogno e, relativamente a questi, all'individuazione dell'area critica sulla quale concentrare lo sforzo di miglioramento. L'incontro si proponeva, mediante la presentazione dei risultati quantitativi e qualitativi dell'indagine da parte della coordinatrice, di attivare un confronto all'interno del gruppo di lavoro che portasse alla condivisione di un intento migliorativo focalizzato su un disagio/bisogno reale. Dopo questo momento di *start-up*, le coordinatrici hanno potuto incontrare i formatori delle due Associazioni nel corso della *plenaria generale* (incontro preliminare 2), nella quale era stato previsto un primo momento di presentazione congiunta del percorso (alla Dirigenza, a tutto il coordinamento pedagogico e a entrambe le équipes docenti) e uno successivo di rapporto diretto (individuale o di gruppo) coordinatrici-formatori volto al trasferimento di quanto emerso dall'incontro di avvio con i gruppi e alla condivisione delle successive linee di azione e delle modalità di contatto e di comunicazione reciproca. Il percorso, complessivamente, si è articolato come segue:

- *n. 2 incontri* (avvio e conclusione del percorso) gestiti dalle coordinatrici con ogni singolo Servizio di loro pertinenza;
- *n. 3 incontri* (il primo, il secondo e il terzo) gestiti dai formatori delle due Associazioni di 4 ore/aula ciascuno;
- *n. 2 incontri interfase* (tra il primo e il secondo incontro, tra il secondo e il terzo incontro) svolti in *autonomia dai gruppi di lavoro* su compiti loro assegnati dai formatori.

Le ore d'impegno richieste ai partecipanti sono state 25, mentre i formatori hanno svolto 12 ore/aula con ogni gruppo reale. Gli incontri con i docenti si sono tenuti a una distanza l'uno dall'altro che è risultata variabile ma non inferiore a un mese e non superiore ai due mesi. La riduzione, rispetto agli anni precedenti, del numero degli incontri condotti dal formatore si è resa necessaria a fronte del consistente aumento delle edizioni (40 totali contro le 26 del 2004-2005). Per poter corrispondere a esigenze di continuità nella docenza, assegnando gli stessi docenti ai gruppi con i quali avevano già lavorato nei due anni precedenti, per poter far fronte ai vincoli organizzativi posti dal moltiplicarsi degli interventi e per poter, infine, concludere il percorso in tempi non incompatibili con le esigenze di servizio delle coordinatrici che avrebbero dovuto gestire l'incontro conclusivo con tutti i gruppi di lavoro, sono stati organizzati *cinque* turni di erogazione degli interventi nel periodo gennaio-maggio 2006.

Gli strumenti di supporto

Come reso evidente dall'articolazione dell'impianto didattico, il confronto, il raccordo e il contatto continuativo con le coordinatrici hanno costituito un aspetto essenziale e importante dell'intero processo formativo.

Al fine di favorire il mantenimento delle reciproche, differenti, funzioni esercitate rispetto ai gruppi reali (funzione di coordinamento, funzione di consulenza) è stata attivata una *procedura* di comunicazione che, mediante la compilazione di Schede strutturate¹⁷, al termine di ogni incontro consentisse ai gruppi di trasferire alle proprie coordinatrici gli aspetti più salienti del lavoro svolto con i formatori. Durante gli intervalli fra un incontro e l'altro *coordinatrici e formatori*, pur con modalità e frequenza diversificate rispetto all'interpretazione attribuita da entrambi allo scambio reciproco oppure all'emergere di specifiche esigenze nei gruppi, hanno mantenuto contatti telefonici o via e-mail sullo sviluppo del percorso. Le *schede* sono risultate importanti strumenti di supporto anche per i gruppi stessi, favorendo la trascrizione delle riflessioni sviluppate, conservando la memoria delle decisioni prese, testimoniando e rendendo anche *quantitativamente* visibili i progressi e i risultati raggiunti dai gruppi; in sostanza garantendo l'uniformità strutturale e di approccio alla progettazione specifica, quindi anche l'allineamento delle competenze sviluppate sulla progettazione.

4. I risultati raggiunti

In base a quanto delineato nelle pagine precedenti, è possibile sostenere che il percorso formativo 2005-2006 ha presentato *elementi distintivi e caratteristici* così riassumibili:

- collegamento degli interventi con iniziative precedenti di forte impatto sul *sistema Nidi* (*Linee guida, rilevazione della qualità*);
- *numerosità degli interlocutori* attivamente coinvolti nella realizzazione del percorso, in fasi non concomitanti (committenza, coordinamento pedagogico, formatori delle due équipes, gruppi reali di lavoro) e con esigenze diversificate di presidio;
- *novità e complessità dell'architettura didattica* (percorso e metodologia comuni, personalizzazione dei singoli interventi);

¹⁷ Per le *schede di supporto allo sviluppo dei progetti applicativi* si veda l'allegato 5.

- *evoluzione del ruolo del formatore verso le prassi consenziali* e conseguente maggiore responsabilizzazione, coinvolgimento in prima persona richiesto ai gruppi reali nell'elaborazione dei progetti di miglioramento e nel perseguimento degli obiettivi prefissati;
- forte orientamento delle attività al *problem-solving*, alla progettazione di soluzioni mirate e condivise, alla concretezza dei risultati, alla trasferibilità a breve e medio termine.

Questi fattori rendono certo conto della complessità degli interventi realizzati e depongono a favore di un *primo bilancio d'insieme senz'altro più che soddisfacente*, sia dal punto di vista della partecipazione che dei risultati ottenuti. Vediamone un po' più da vicino i principali esiti quantitativi e qualitativi.

4.1 I principali esiti quantitativi

Anche in questo terzo anno durante l'ultimo incontro del percorso formativo è stato somministrato ai partecipanti un questionario di gradimento che chiedeva loro di esprimersi, in forma qualitativa e quantitativa, in merito alle principali fonti di soddisfazione e d'insoddisfazione della loro partecipazione, alla qualità e all'utilità complessiva dell'intervento proposto, nonché a eventuali, ulteriori fabbisogni formativi. Il questionario proponeva tre nuovi item, da valutare quantitativamente sulla base della consueta scala numerica da 1 a 5, collegati specificamente alle *novità* introdotte il terzo anno di attività:

- la focalizzazione sul gruppo di lavoro reale;
- la progettazione di un piano di miglioramento;
- il collegamento tra l'area migliorabile, le indicazioni desunte dalla *rilevazione della qualità* e gli orientamenti operativi forniti dalle *Linee guida*.

Nell'insieme, i corsi realizzati hanno avuto un buon livello di gradimento per i primi 5 item che richiedevano una valutazione sintetica espressa attraverso un valore numerico; nella tabella che segue si trovano sintetizzate le medie dei giudizi di tutto il campione.

Docenza	Modalità didattiche	Tempo dedicato	Utilità del corso	Giudizio complessivo
4,5	4,3	3,9	4,1	4,2
Valutazione complessiva su tutti i corsi realizzati - Scala da 1 (min) a 5 (max)				

Considerati nel loro insieme gli interventi realizzati hanno dunque ricevuto un buon livello di gradimento, testimoniato da valutazioni coincidenti o superiori al 4 relativamente a docenza, modalità didattiche utilizzate, utilità e giudizio complessivo (scala 1-5). I partecipanti hanno dimostrato di apprezzare ancora una volta le caratteristiche della docenza (4,5 la voce con il punteggio più elevato), le modalità didattiche utilizzate (4,3) e hanno espresso una valutazione altrettanto positiva riguardo a utilità ed efficacia complessiva del percorso (rispettivamente 4,1 e 4,2), ritenendo nel 93% dei casi che questo li aiuterà a lavorare meglio.

Una valutazione inferiore, seppur sempre positiva, si registra invece in relazione al tempo dedicato (media 3,9). In alcune delle risposte qualitative presenti nei questionari, viene chiarito che l'intervallo fra un incontro e l'altro, mediamente quattro, cinque settimane, è stato percepito come particolarmente ampio, troppo *diluito* e per mantenere l'aggancio ai temi e alle questioni emerse durante gli incontri con i formatori. A questo va aggiunta una certa difficoltà che alcuni gruppi hanno incontrato nel gestire in autonomia le attività interfase: va detto che l'articolazione temporale del percorso era stata progettata al fine di consentire ai gruppi una riflessione che li accompagnasse per buona parte dell'anno educativo e si intrecciasse con la loro quotidianità operativa. Di fatto, per ragioni diverse, i gruppi hanno generalmente collocato gli incontri d'interfase pochi giorni prima del successivo incontro con il docente risentendo della fatica a recuperare, dopo molte settimane, il filo del ragionamento e della discussione.

Nella sostanza più che positiva anche la valutazione espressa circa le novità introdotte nel percorso. Apprezzate con valutazioni superiori al 4 la possibilità avuta di lavorare all'interno del proprio gruppo di lavoro di appartenenza e l'opportunità offerta dalla messa a punto di un progetto di miglioramento. Meno apprezzato, o forse meno *visibile*, il collegamento tra l'area di miglioramento individuata in base agli esiti della *rilevazione della qualità* e la possibilità di riferirsi alle *Linee guida* come base di pratiche comuni rispetto alla quale orientare le azioni di sviluppo.

Focalizzazione sul gruppo di lavoro	Piano di miglioramento	Collegamento con qualità / Linee guida
4,3	4,4	3,9
Valutazione complessiva su tutti i corsi realizzati - Scala da 1 (min) a 5 (max)		

È risultata tuttavia evidente, per il terzo anno di intervento, una maggiore *distribuzione* delle valutazioni, per la quale non sussistono indicazioni da parte dei partecipanti, ma è stato possibile formulate alcune ipotesi:

- l'evoluzione del ruolo del *docente* verso una modalità più consulenziale può aver comportato una minore soddisfazione rispetto all'attesa di ricevere input contenutistici/teorici richiedendo una maggiore impegno di attivazione e messa in gioco diretta ai gruppi;
- il lavoro svolto sui gruppi reali ha fatto emergere aspetti del vissuto relazionale dei Nidi non semplici da affrontare e dunque più difficilmente riconducibili a una soddisfazione generalizzata;
- l'attività proposta, di elaborazione di un piano di miglioramento e dunque di cambiamento atteso, può aver suscitato timori rispetto al raggiungimento del risultato prefissato ribaltatisi poi sulla conduzione del percorso;
- la personalizzazione degli interventi ha lasciato maggiore spazio anche alle caratteristiche e agli *stili* di conduzione dei singoli docenti, che hanno dunque espresso con maggiore evidenza rispetto agli anni precedenti le peculiarità della loro formazione e la loro esperienza nella gestione del *qui e ora* dei gruppi reali.

In sintesi, un percorso che si è chiuso con un gradimento positivo così come era iniziato e come la tabella riportata qui sotto ribadisce evidenziando la bassa percentuale (3,1%) di corsisti che ha espresso valutazioni inferiori al 3.

Questionari raccolti	Numero totale valutazioni espresse	Valutazioni inferiori a 3	Valutazioni inferiori a 3 (%)
408	3120	96	3,1%
Valutazione complessiva su tutti i corsi realizzati - Scala da 1 (min) a 5 (max)			

4.2 I principali esiti qualitativi

L'andamento complessivo degli interventi non ha presentato, durante il suo svolgimento, elementi particolari di criticità che non sia stato possibile affrontare o chiarire con i gruppi o le coordinatrici al fine di calibrare ancor più puntualmente l'azione di consulenza. Certo non sono mancate situazioni più complesse, in ragione del fatto che proprio la personalizzazione e l'elaborazione di un progetto specifico hanno *accelerato* notevolmente la richiesta di autonomia operativa e di condivisione rivolta ai gruppi. Molti gruppi hanno dimostrato di aver beneficiato dei due anni di lavoro svolti sulle abilità trasversali e di sapere proficuamente gestire i momenti collettivi di discussione e di condivisione; altri invece, in ragione della loro storia e del loro vissuto presente (conflitti contingenti o pregressi, cambiamenti organizzativi), hanno necessitato di un maggiore supporto da parte dei formatori per sciogliere alcuni *nodi relazionali* e quindi approdare all'elaborazione di un progetto realmente comune oltre che ad un effettivo cambiamento delle dinamiche interne.

È emersa, comunque, una *certa ambivalenza nei confronti della strutturazione del percorso*, che si ritiene importante segnalare: da un lato i gruppi avevano da tempo richiesto un *intervento centrato su di loro* ma molti di questi hanno poi espresso una notevole fatica nel farsi carico dei propri processi di cambiamento e a confrontarsi in un contesto meno *protetto* dalla presenza di altri gruppi di partecipanti. In sostanza, il lavoro sui gruppi *reali* ha fatto emergere con maggior forza tensioni e problematiche, questioni da tempo irrisolte che è stato necessario affrontare e che hanno prodotto alcuni tentativi di *fuga* (leggibile nella partecipazione intermittente in alcune strutture), tentativi di *attribuzione all'esterno* delle difficoltà progettuali (mancanza di risorse oggettive, umane, relativo supporto dell'Amministrazione, del coordinamento ecc.), *ripercussioni sugli incontri interfase* (difficoltà a produrre, a portare avanti il lavoro) o *sull'incontro conclusivo* (modalità *attendista* nei confronti della coordinatrice, nonostante fosse il gruppo a dover condividere con lei il progetto elaborato).

4.3 I partecipanti fra autonomia e dipendenza

Come si è detto, è stato necessario che la figura del docente-formatore assumesse una diversa connotazione rispetto a quella dei precedenti interventi formativi, ovvero si qualificasse come consulente di supporto ai processi (operativi, relazionali) dei gruppi di lavoro, come facilitatore del trasferimento delle abilità trasversali acquisite sul piano della progettualità concreta, come metodologo rispetto alla progettazione del piano di miglioramento, infine come appoggio esterno rispetto al chiarimento e alla sistematizzazione delle idee e delle posizioni, all'ottimizzazione dei processi decisionali e di *pro-*

blem-solving. Questo cambiamento ha richiesto particolare attenzione, soprattutto nelle fasi iniziali del percorso, affinché i gruppi accogliessero questo nuovo ruolo del formatore e accettassero un loro maggiore protagonismo e responsabilizzazione rispetto all'andamento del percorso e al raggiungimento dei suoi risultati. Inoltre, i formatori, pur adottando una metodologia comune e perseguendo gli obiettivi di apprendimento concordati con la committenza, hanno operato utilizzando le loro conoscenze e professionalità per proporre le indicazioni, gli strumenti e gli approfondimenti che ritenevano più coerenti alle esigenze e alle emergenze dei singoli gruppi.

Di fatto, dal punto di vista degli esiti, tutti i gruppi hanno prodotto un loro progetto, ma l'acquisizione della metodologia, la sua comprensione, sono apparsi talvolta subordinati, ancora una volta, al piano della maturità relazionale dei gruppi stessi. Alcuni gruppi hanno infatti colto l'intervento come un'opportunità da valorizzare e utilizzare dal punto di vista dell'incremento complessivo della propria professionalità, altri hanno espresso maggiori perplessità vedendo il successo del percorso più strettamente connesso alla realizzazione o meno del progetto. Va comunque sottolineato che tanto la *centratura sui gruppi reali*, quanto la proposta di un percorso mirato all'acquisizione di un *metodo di lavoro* che, una volta allenato con il supporto dei formatori, potesse essere autonomamente applicato a future situazioni lavorative, si sono potuti realizzare perché *richiesti* dagli stessi componenti dei gruppi di lavoro come *risultante* di una *progressiva* acquisizione di conoscenze, capacità e consapevolezza. Sulla base dell'esperienza realizzata possiamo dire che la *gradualità* con cui nel triennio sono state presentate le *competenze trasversali chiave* per chi oggi opera nel contesto relazionale e organizzativo del Nido, la competenza comunicativa, del lavorare con altri e del lavorare per progetti, ha senz'altro contribuito ai risultati di gradimento che sono stati ottenuti, ai livelli di adesione e di coinvolgimento che sono stati espressi dai partecipanti, alla conferma dell'adeguatezza della proposta formativa rispetto ai tempi del cambiamento sia dei singoli che dei gruppi¹⁸. Progetti e progettualità: una prima conclusione.

*La comunicazione e l'acquisizione della conoscenza, mentre è parte importante dell'educazione, non può essere il suo unico principale oggetto. Ci deve essere anche l'apprendimento circa le preoccupazioni e l'incertezza che accompagnano il lavoro e l'attività creativa; cioè l'apprendimento di come lavorare e di come imparare, nonché l'aumento della capacità di usare la conoscenza in modo creativo nella soluzione dei problemi (...) giacché i problemi della vita reale sono problemi aperti, nel senso che non hanno delle risposte corrette, ma solo delle risposte che possono apparire alla luce dell'esperienza successiva, buone o sbagliate*¹⁹.

¹⁸ Per maggiori dettagli si veda il capitolo 9.

¹⁹ JACQUES E., *Lavoro, creatività e giustizia sociale* (1970), trad. it., Boringhieri, Torino, 1978, pp. 134-135.

LA FASE SUCCESSIVA DEL PERCORSO FORMATIVO¹

Il percorso triennale Comunicazione e lavoro di squadra si era concluso nell'anno educativo 2005-2006, lasciando quale eredità ai gruppi di lavoro di ogni singola struttura territoriale un progetto applicativo già a uno stadio avanzato di implementazione. Il punto nodale diventava come proseguire, integrare e dare sostegno al trasferimento delle azioni avviate nel concreto delle pratiche lavorative dei singoli gruppi di lavoro. Il capitolo descrive le motivazioni e i contenuti di un'offerta di corsi articolata su tre delle quattro macro-aree sulle quali si erano concentrate la rilevazione della qualità erogata e l'attività progettuale del 3° anno di percorso (personalizzazione degli interventi, sviluppo di competenze e relazioni nei bambini, relazione con le famiglie). Ogni gruppo di lavoro ha così scelto, durante il 2006-2007, il corso più coerente al proprio fabbisogno e alla definitiva applicazione del proprio progetto di miglioramento. Il capitolo termina con una breve panoramica sui risultati ottenuti e con alcune ipotesi di sviluppo per il futuro.

1. L'applicazione dei progetti nei Servizi

La chiusura del percorso triennale e i risultati rappresentati sia dalla quantità che dalla qualità dei progetti di miglioramento suggerivano la necessità di non lasciare sospesi ma piuttosto di dare un seguito concreto all'implementazione di quanto i singoli gruppi di lavoro avevano elaborato. Alcuni gruppi erano riusciti a portare a termine le azioni previste dal progetto già a partire dal *primo momento utile*², ovvero nel corso del terzo anno del percorso. La maggioranza dei gruppi si trovava tuttavia ad avviare il nuovo anno educativo, 2006-2007, con il proprio piano di miglioramento ancora *sulla carta*. L'esperienza fatta fino a quel momento con i gruppi di lavoro dei Servizi aveva introdotto alcuni cambiamenti nel *fare formazione*, che qui riportiamo sinteticamente al fine di rendere conto della scelta poi operata dal coordinamento pedagogico e dalla Direzione del Servizio.

1.1 La personalizzazione e la differenziazione degli interventi

I componenti dei singoli Servizi avevano avuto, soprattutto nell'ultimo anno di percorso, la possibilità di affrontare temi e situazioni strettamente pertinenti alla loro realtà lavorativa, avevano analizzato i comportamenti consueti e individuato strategie evolutive, avevano ampliato le capacità di lettura della propria pratica quotidiana di lavoro (ruoli, fun-

¹ Il capitolo è stato realizzato da Elena Martini, A.Na.P.P.

² Si vedano le *finalità generali* del terzo anno del percorso, cui la frase riportata si riferisce, nel capitolo 7.

zioni, compiti). Alla luce di questa esperienza, la *dimensione del gruppo reale* e del soddisfacimento dei suoi fabbisogni è risultata uno dei fattori in grado di garantire un'elevata trasferibilità dell'intervento formativo e di produrre maggiori *chance* nell'attivare cambiamenti effettivi. Per questo motivo doveva essere tenuta in considerazione l'eredità del percorso ipotizzandone una prosecuzione sulle medesime piste metodologiche.

La personalizzazione degli interventi aveva prodotto, quale conseguenza, la possibilità per i gruppi di lavoro reali di accedere a percorsi formativi differenziati. Ovvero, non più a un percorso uguale per tutti, nei contenuti e nelle modalità, ma a più percorsi modulati sulle esigenze e sulle caratteristiche di ogni servizio.

A fronte dell'introduzione di questi diversi approcci alla proposta e alla fruizione della formazione, erano state formulate due ipotesi³ per la prosecuzione del percorso.

Una prima ipotesi suggeriva di realizzare alcuni incontri di *follow-up*⁴ (da tenersi a distanza di 6-10 mesi dalla chiusura del percorso) in cui i docenti avrebbero potuto, assieme ai gruppi e alle loro coordinatrici, effettuare un bilancio sullo *stato di avanzamento* dei progetti elaborati durante l'ultimo anno di formazione triennale. Gli incontri di *follow-up* avrebbero consentito di effettuare, assieme alle coordinatrici, una rilevazione degli ulteriori fabbisogni formativi (espliciti, impliciti) dei gruppi sia sulla base delle loro esigenze/interessi, sia del livello di consolidamento raggiunto sul piano delle relazioni interne. La seconda ipotesi proponeva invece l'offerta d'interventi formativi differenziati e attuabile secondo due diverse modalità.

Prima modalità

Percorsi e interventi di formazione coerenti con le caratteristiche dei gruppi reali e con le loro esigenze di sviluppo

Al termine del percorso triennale, alcuni gruppi avevano già sedimentato gli apprendimenti passati e mobilitato nuove energie progettuali, risultando *pronti* a sviluppare ulteriori capacità di carattere operativo (es. organizzazione del lavoro), educativo (es. la programmazione delle attività con i bambini), pedagogico e comunque a maggior respiro *sistemico* (es. la gestione dei rapporti con l'Amministrazione, con il territorio). Altri gruppi esprimevano invece la necessità di un ulteriore consolidamento delle abilità comunicativo-relazionali al fine di portare a soluzione quelle conflittualità/tensioni interne che ancora si frapponavano al conseguimento degli obiettivi comuni (sia operativi che educativo-pedagogici).

Seconda modalità

Contenuti formativi differenziati per gruppi omogenei di utenti

Questa seconda possibilità si poteva concretizzare nella proposta di un *ventaglio* di temi,

³ Ipotesi presentate nei Report finali dell'attività triennale, elaborati dai coordinatori delle due Associazioni fornitrici e presentati alla committenza nel mese di luglio 2006.

⁴ Dall'inglese *proseguimento, azione supplementare*. Si configura come un'attività di rinforzo e di assistenza fornita a persone o gruppi che, dopo aver affrontato un percorso di formazione, ritornano alle loro attività lavorative usuali. Lo scopo di questo momento consiste nell'aiutare e indirizzare opportunamente il trasferimento delle conoscenze acquisite nell'attività di formazione in una specifica situazione di lavoro. Tratto da PADOVESE L., VISENTINI L. (a cura di), *Formazione e organizzazione. Una guida ai problemi e alle fonti di conoscenza*, La Giuntina, Firenze, 2001, p. 266.

argomenti (da quelli di carattere educativo-pedagogico a quelli relazionali) ai quali gruppi reali di partecipanti (i componenti di un singolo servizio), oppure gruppi di interesse (formati da componenti di diversi Servizi) o ancora gruppi di personale ausiliario (formati da esecutori e/o cuochi) avrebbero potuto partecipare in base alle loro priorità operative.

1.2 Le scelte per la fase successiva

La scelta del coordinamento pedagogico e della Dirigenza del Servizio si è orientata verso l'opportunità di valorizzare il portato dell'esperienza da poco conclusa e di dare voce e risposta alle diverse attese in campo. Parlando oggi di processi formativi, non risulta infatti più funzionale e neppure realistico partire dall'ipotesi di un rapporto automatico, causa-effetto, tra interventi formativi/consulenziali e risultati, per cui una volta finito l'intervento si volta pagina. Ogni intervento s'inserisce in un sistema che non è meccanico ma attivo, vivo, che ha una sua storia; ogni intervento si unisce a un flusso che è iniziato prima e finisce dopo di esso, e i suoi risultati dipendono anche da come ciò che lascia viene ripreso e portato avanti. In altre parole, il risultato tangibile di un processo formativo si misura anche dalle scelte che vengono fatte dopo la sua conclusione.

Limitandoci al punto di vista strettamente formativo, le scelte compiute per il 2006-2007 hanno reso evidenti alcuni chiari orientamenti di fondo:

- continuare a dare al personale la possibilità di sviluppare competenze specifiche e a-specifiche sia a livello di singolo gruppo che a livello individuale, variando l'offerta per consentire a soggetti individuali o collettivi di scegliere sulla base delle necessità, degli interessi o delle inclinazioni personali;
- portare a compimento l'implementazione dei progetti di miglioramento avviati fornendo un supporto tanto specialistico, in termini di contenuti, quanto coerente, in termini di riferimenti, con le macro-aree oggetto della *rilevazione della qualità erogata* e all'origine dei progetti stessi;
- offrire interventi mirati, sui singoli Servizi o su fasce o categorie di personale scelte in funzione delle necessità e degli obiettivi del sistema.

La proposta rivolta al personale è stata quella di una formazione *curricolare*⁵ che, procedendo dalla valutazione degli aggiornamenti realizzati negli ultimi anni, dalla verifica comparata dei questionari di gradimento compilati dai partecipanti al termine di ogni corso e dal fabbisogno rilevato dalle coordinatrici nelle realtà da loro monitorate, ribadisse la *continuità* con i risultati della *rilevazione della qualità* e la *coerenza* con i principi espressi nelle *Linee guida*.

In base a queste premesse, il piano per la formazione 2006-2007 ha affrontato gli specifici contenuti della programmazione educativa e dell'agire educativo, mediante differenti percorsi formativi finalizzati ad approfondire gli aspetti pedagogici, didattici e

⁵ La *formazione curricolare* interessa educatori, esecutori e cuochi dei Servizi educativi comunali alla prima infanzia e il personale educatore delle cooperative sociali che gestiscono il prolungamento orario dei Nidi e i Centri gioco in convenzione (max 25 ore). La formazione curricolare viene integrata dalla *formazione laboratoriale* che interessa il personale educatore full-time dei Servizi educativi alla prima infanzia comunali (max 15 ore). Per approfondimenti consultare il sito: <http://www.comune.firenze.it/asilinido/formazione/index.htm>

organizzativi del lavoro quotidiano dei Nidi e dei Centri gioco del territorio. Tali percorsi si sono configurati come un'ulteriore occasione di riflessione e di confronto per i gruppi di lavoro reali, sia in vista della formazione e della realizzazione di scelte operative sempre più condivise ed efficaci, sia con l'obiettivo d'implementare i progetti di miglioramento avviati. La formazione curricolare proposta si è dunque connotata come un supporto alla prosecuzione del percorso fatto dai gruppi negli anni precedenti ma anche come spazio nel quale poter acquisire e consolidare capacità e competenze funzionali a intervenire in quelle macro-aree sulle quali si era concentrata la *rilevazione della qualità* ed erano state impostate le azioni di miglioramento contenute nei progetti del terzo anno.

Qui di seguito (si veda *figura 7*), una rapida sintesi degli interventi realizzati in riferimento alle tre macro-aree della *personalizzazione degli interventi*, dello *sviluppo di competenze e relazioni nei bambini*, della *relazione con le famiglie*. In questo quadro non è presente la macro-area dell'*integrazione delle diverse professionalità*, sostanzialmente per due motivi: il primo motivo consiste nel fatto che l'integrazione aveva costituito un *contenuto trasversale* (e per alcuni Servizi *specifico*) dei tre anni di percorso dedicati al lavoro di squadra; il secondo motivo riguarda le stesse caratteristiche della formazione *curricolare* proposta, che prevedendo la partecipazione di educatori, esecutori e cuochi, si configurava già come un ulteriore spazio di confronto per i gruppi di lavoro reali. Queste le macro-aree e i relativi contenuti affrontati dagli interventi programmati per il 2006-2007⁶.

MACRO-AREA DI RIFERIMENTO	CORSI/INTERVENTI FORMATIVI PROPOSTI NELL'ANNO 2006-2007
1. PERSONALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI	<ul style="list-style-type: none"> • la <i>documentazione</i> nei Servizi alla prima infanzia • ascolto: il Nido come spazio di possibile armonia • <i>narrare, narrarsi...</i> • <i>l'osservazione</i>: metodi e tecniche per monitorare l'agire educativo • <i>il corpo in gioco</i>: motricità e psicomotricità • <i>continuità</i>: conoscere il mondo, il bambino, la natura • <i>narrare con le ombre</i>
2. SVILUPPO DI RELAZIONI E COMPETENZE NEI BAMBINI	<ul style="list-style-type: none"> • <i>spazi e materiali</i> • <i>progetto educativo</i>: spazi, routine, attività, autonomia
3. RELAZIONE CON LE FAMIGLIE	<ul style="list-style-type: none"> • <i>relazioni</i> con il bambino e con la famiglia • <i>intercultura</i> e famiglie

Figura 7 – I contenuti dei corsi/interventi formativi del 2006-2007

⁶ Per maggiori dettagli si veda l'allegato 7.

Gli interventi proposti rendono evidente la volontà di unire con il filo rosso della continuità tutte le esperienze realizzate e, al tempo stesso, di dare risposta alle esigenze di approfondimento delle conoscenze specialistiche e delle capacità trasversali del personale per orientarlo progettualmente al futuro, per rendere l'azione educativa, sia individuale che collettiva, sempre più efficace e rispondente alle esigenze dell'utenza nei diversi contesti, per generare modi di lavorare e di *stare* nell'ambiente di lavoro che siano portatori di *benessere* per tutti gli operatori.

2. I risultati raggiunti

Le valutazioni di gradimento raccolte dai partecipanti al termine degli interventi formativi mediante un apposito questionario, ci restituiscono un quadro complessivo che, nelle valutazioni *medie* riportate nella tabella, non rende appieno l'articolazione e la diversità dei giudizi espressi.

Il questionario, per quanto affine nei contenuti e nelle domande, non era il medesimo proposto negli anni precedenti, per cui una comparazione diretta fra i risultati non risulta possibile. Ciò che appare evidente comunque, a una prima analisi quantitativa, è la forte differenziazione e la conseguente ampia distribuzione dei valori, così che nell'insieme è possibile rilevare punte di massimo quanto di minimo gradimento.

Dobbiamo ricordare che le valutazioni sono state espresse su interventi molto differenziati nei contenuti, svolti da singoli professionisti/specialisti con approcci e metodologie altrettanto differenziate, così che risulta comprensibile il delinearsi di un quadro a *luci* e *ombre*, nel quale la percezione relativa ai singoli corsi risulta riferibile solo a questi e non inficia pertanto la validità complessiva dell'offerta formativa.

Utilità della proposta formativa	Soddisfazione aspettative (contenuti)	Soddisfazione aspettative (docenza)	Aiuto dell'attività formativa per il lavoro	Funzionalità dei tempi per l'applicazione dei contenuti
3,8	3,3	3,6	3,4	3,1
Valutazione complessiva su tutti i corsi realizzati - Scala da 1 (min) a 5 (max)				

Le proposte formative sono state ritenute complessivamente utili e soddisfacenti sul piano della docenza; maggiori perplessità si sono registrate, invece, sia nella percezione del supporto che l'attività formativa avrebbe dovuto dare al lavoro quotidiano, sia sui contenuti realmente trattati rispetto alle attese, sia specificamente sulla funzionalità dei tempi, tra un incontro e l'altro, per l'applicazione dei contenuti alla pratica lavorativa. Il fattore *tempo*, come già era stato evidenziato nelle valutazioni annuali del precedente percorso, si qualifica ancora una volta come l'elemento di maggiore criticità sia per la progettazione che per la realizzazione degli interventi formativi. Un tempo che è sempre *troppo* o *troppo poco*, che non consente di apprendere come si vorrebbe o che non permette di trasferire quanto si è appreso; un tempo che viene percepito sempre

come un vincolo e quasi mai come una risorsa, paradossalmente favorendone la dispersione. Ma su questo aspetto torneremo tra breve.

Vorremmo concludere il breve resoconto sull'attività formativa del 2006-2007, sottolineando ciò che questa ulteriore esperienza ha lasciato al Servizio in termini di *know-how* sui processi di formazione e sulla possibilità di progettare interventi sempre più aderenti ai profili professionali e alle competenze del proprio personale.

Indubbiamente, l'esperienza di questi anni ha reso ancor più evidente l'importanza di *identificare con chiarezza la domanda formativa* che esprimono i gruppi di lavoro reali o specifiche fasce di professionalità. È per questo che risulta strategico, al termine di ogni percorso, specialmente se prolungato nel tempo, che vengano indagate le nuove esigenze formative dei singoli Servizi al fine di corrispondervi con interventi quanto più possibile mirati, differenziati, finalizzati al perseguimento di obiettivi di miglioramento specifico. Tale identificazione appare importante non solo per garantire l'efficacia degli interventi che verranno proposti, ma anche per consentire di capitalizzare gli apprendimenti conseguiti fino a quel momento.

Riprendendo e ampliando il discorso sul *fattore tempo*, tempo per apprendere, tempo per cambiare, tempo per apprendere a cambiare nell'ambiente di lavoro e sul lavoro, crediamo che un fattore critico di successo sia rappresentato dall'individuare la *giusta velocità* con cui far progredire la proposta formativa. La questione della velocità, e dunque ancora una volta la questione del *tempo* dedicato e da dedicare alla formazione, è fondamentale perché ogni innovazione risulta difficile da accettare per chi la riceve e il lavoro nella direzione del cambiamento richiede gradualità per lasciare lo spazio alle persone di assimilare e fare proprio il nuovo. Ogni novità, anche quando porta vantaggi, anche quanto appare intrinsecamente positiva, se viene percepita come calata dall'alto produce forme di resistenza, diretta o indiretta, difficili da superare.

E ancora, l'esperienza fatta ci testimonia l'importanza del dare *continuità, coerenza e legame* agli interventi di formazione promossi in un medesimo contesto organizzativo. La *continuità* consente di procedere con azioni sempre più mirate, non disperdendo i risultati raggiunti e collocando le novità in un *continuum* visibile e trasparente per tutte le persone coinvolte e da coinvolgere; la *coerenza* tra varie proposte che si succedono nel tempo, oltre a rispondere al senso profondo della formazione continua, consente alle persone di dare senso e significato ai loro apprendimenti; il *legame* tra azioni diverse consente di rendere le esperienze replicabili e di estendere gradualmente gli interventi anche ad altre parti del sistema in modo da sfruttare l'effetto moltiplicatore che si ottiene quando su un sistema si interviene da più direzioni ma in modo coordinato.

Infine, la possibilità per ognuno di pensarsi all'interno di un *sistema*, collocandosi e agendo in un contesto organizzato, contribuendo consapevolmente ai risultati complessivi, non può prescindere da una *formazione* mirata a far acquisire alle persone consapevolezza della professionalità posseduta e della necessità di integrarla con le altre presenti nell'ambiente lavorativo, rendendole così capaci di migliorarsi e di produrre innovazione.

PARTE TERZA
CONCLUSIONI

Nel tentare una sintesi di questo lavoro, ampio e impegnativo per tutti coloro che vi sono stati coinvolti, dobbiamo ripartire da uno degli scopi fondamentali della presente pubblicazione: fornire una visione completa e organica degli interventi dell'Amministrazione indirizzati al personale dei Servizi alla prima infanzia e attuati nel periodo 1999-2006, con particolare riferimento al progetto triennale 2003-2006.

Le valutazioni raccolte nel corso del triennio di riferimento sono un punto di partenza obbligatorio in quanto costituiscono una concretizzazione di percezioni soggettive, di processi e di effetti altrimenti troppo difficili da rilevare e da descrivere. Diversi dati sono già stati analiticamente forniti e discussi nei capitoli dedicati alla descrizione dei tre anni del percorso formativo 2003-2006; qui li riprenderemo per riesaminarli dal punto di vista generale dell'intero triennio e li integreremo con elementi ulteriori e nuovi, al fine di comporre un quadro complessivo e rispondere meglio alla domanda di fondo: cosa abbiamo fatto e dove siamo arrivati?

1. La valutazione del percorso formativo

Focalizzeremo, inizialmente, l'attenzione sulle valutazioni quantitative espresse dai corsisti in relazione ai *risultati* degli interventi (risposte alle domande a risposta chiusa); più avanti, porteremo la riflessione sulle percezioni dei corsisti relative al *processo* seguito nell'erogazione dei corsi ed espresse qualitativamente attraverso le risposte alle domande a risposta aperta.

Nel sintetizzare le valutazioni espresse seguiremo lo schema attualmente più usato e accreditato², che distingue 4 possibili livelli di valutazione³:

- *reazioni/gradimento* ⇨ quanto i partecipanti sono soddisfatti dell'esperienza formativa, sulla base di cosa hanno pensato e sentito rispetto all'intervento;
- *apprendimenti* ⇨ quali conoscenze, tecniche, capacità sono state apprese dai partecipanti, cioè l'incremento registrabile in termini di conoscenze, abilità e capacità;

¹ Il capitolo è stato realizzato da: Roberto Maffei, ARPA-Firenze; Elena Martini, A.Na.P.P.; Tatiana Lucarelli, coordinatrice pedagogica Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze.

² Cfr. HAMLIN A. C., *Evaluation and control of training*, Mc Graw-Hill, Londra, 1974; cfr. KIRKPATRICK D. L., *Evaluating training programs. The four levels*, Berrett-Koehler, S. Francisco, 1996; in realtà gli autori propongono due modelli che presentano alcune differenze, anche terminologiche; tuttavia questi presentano la stessa struttura su 4 livelli, alla quale facciamo riferimento.

³ Per la verità si sta introducendo un quinto livello, quello del cosiddetto ROI (Return On Investments, cioè la redditività economica dell'investimento finanziario effettuato in formazione); non entriamo in questo tema in quanto è un campo ancora del tutto aperto, oggetto di sperimentazioni.

- *comportamenti* ⇨ quanto l'apprendimento realizzato ha influito nel migliorare la condotta di lavoro, quanto ha contribuito a sviluppare comportamenti e abilità/capacità a livello operativo;
- *risultati/ricadute sul lavoro* ⇨ gli effetti delle (nuove) *performance* dei partecipanti sui risultati dell'organizzazione o sulla qualità dell'ambiente organizzato, quanto il cambiamento individuale dei partecipanti ha influito sul cambiamento dell'organizzazione.

L'elenco è ordinato secondo un grado di complessità crescente e va precisata una differenza importante fra i primi due livelli e gli ultimi due: i primi sono totalmente monitorabili e rilevabili in aula, in collegamento con le attività svolte in quell'ambito; gli altri due sono monitorabili e rilevabili solo fuori dall'aula, nell'ambiente di lavoro, richiedono progetti mirati di ricerca e risorse non indifferenti, sono soggetti anche all'influenza di fattori esterni alle attività formative in senso stretto. In conseguenza disponiamo di un quadro completo e approfondito sui primi, con dati rilevati direttamente, mentre per gli altri dovremo fare riferimento a dati più indiretti.

1.1 Valutazione del gradimento

Per quanto riguarda il *gradimento* dei corsi i dettagli relativi alle valutazioni date dai corsisti nei tre anni dell'intervento sono tra quelli riportati nei capitoli 5, 6 e 7; una sintesi generale dei dati porta a evidenziare i seguenti punti:

- le valutazioni medie espresse sui 5 item quantitativi⁴, in una scala da 1 (minimo) a 5 (massimo), non risultano mai inferiori al 4, in nessuno dei tre anni di attività;
- le valutazioni sull'efficacia del corso nelle percezioni dei corsisti (se l'attività formativa svolta li avrebbe aiutati a lavorare meglio) sono positive in una percentuale che è sempre superiore al 90%;
- le valutazioni medie espresse sugli item aggiunti nel questionario del terzo anno⁵ sono intorno al 4,3 e la dispersione dei giudizi risulta complessivamente molto bassa⁶.

In conclusione, a livello di gradimento, i corsi hanno registrato un notevole successo, soprattutto se si considera la complessità della realizzazione dovuta alla durata del percorso (tre anni), al numero dei partecipanti (tra 400 e 500 persone ogni anno) e dei docenti appartenenti, tra l'altro, a due diverse agenzie formative.

⁴ Docenza, modalità didattiche, durata del corso, utilità del corso, giudizio complessivo.

⁵ Il progetto del terzo anno, in quanto anno di chiusura e teso a innescare processi che continuassero anche dopo, cioè che producessero ricadute positive nel lavoro quotidiano, presentava aspetti innovativi rispetto a quelli precedenti e, su di essi, prevedeva domande specifiche appositamente inserite nel questionario finale: come venivano valutate la focalizzazione delle attività sul gruppo di lavoro, l'orientamento a un progetto concreto e il collegamento con il tema della qualità e con le *Linee guida*.

⁶ Tener conto della dispersione è importante perché essa indica il grado di *compattezza* dei giudizi; in altri termini potremmo avere la stessa media sia da un gruppo di persone che avessero dato giudizi molto vicini tra loro (alta omogeneità) che da un gruppo *spaccato*, cioè nel quale ci fossero sia molti giudizi altamente positivi che un consistente numero di giudizi molto negativi (alta disomogeneità). Una dispersione bassa, dunque, vuol dire che c'era, tra i corsisti, anche un buon accordo sul livello delle valutazioni positive.

1.2 Valutazione degli apprendimenti

Per quanto riguarda gli *apprendimenti* l'indicazione migliore ci sembra quella risultante dalla qualità intrinseca dei progetti usciti dal 3° anno di corso, che costituiscono la concretizzazione fondamentale dei progressi realizzati nel triennio *a livello del gruppo di lavoro*⁷. Qui richiamiamo le caratteristiche fondamentali dei progetti che, secondo noi, costituiscono aspetti rilevanti per la valutazione degli apprendimenti:

- innanzitutto, tutti i Servizi coinvolti hanno messo a punto un proprio progetto operativo, condividendo, alla fine del percorso triennale, l'obiettivo di attuarlo a partire dall'anno scolastico successivo (cioè dal 2006-2007). L'averli concretamente stesi e formalizzati è un indicatore positivo;
- inoltre, i progetti seguono uno schema strutturato comune, non soltanto come schema di rappresentazione finale del progetto (si vedano gli allegati 5.3 e 5.4) ma anche come percorso di costruzione (si vedano gli allegati 5.1 e 5.2). L'aver seguito un percorso strutturato e l'averlo documentato in modo uniforme e condiviso sono altri indicatori positivi;
- ancora, i progetti sono pienamente aderenti alla realtà dei singoli Servizi, ideati e sviluppati calandoli negli specifici contesti di applicazione; ne fanno fede i temi scelti, che sono estremamente vari⁸. Questa personalizzazione è un ulteriore indicatore positivo;
- infine, i progetti sono stati elaborati insieme, nei vari gruppi di lavoro, sotto la guida dei docenti (impegnati sugli aspetti metodologici) e con il contributo della coordinatrice del servizio (sui contenuti tecnici). La condivisione è un ultimo, importante indicatore positivo.

1.3 Valutazione dei comportamenti

Rispetto alla valutazione dei *comportamenti* non è stata effettuata una ricerca dedicata nel contesto di lavoro in quanto eccessivamente complessa e onerosa rispetto agli obiettivi del percorso formativo e alle risorse per esso disponibili; tuttavia, pur non disponendo di indicatori diretti, possiamo utilizzarne alcuni indiretti, in particolare due:

- i commenti dei corsisti riportati, nei questionari finali, come risposte alla parte aperta della domanda (a struttura mista) sull'aiuto che l'esperienza del corso poteva fornire per lavorare meglio;
- le osservazioni delle dinamiche d'aula e della loro eventuale evoluzione da parte dei docenti.

Per quanto riguarda il primo punto, rispetto alle indicazioni fornite dai corsisti su *come* pensavano che i corsi avrebbero potuto aiutarli a lavorare meglio, si rileva che le risposte sono raggruppabili, per ciascun anno, in tre grandi aree:

- *sviluppo individuale*: relativamente alle risposte riferite all'incremento del bagaglio individuale delle competenze trasversali, le specificazioni rimandano a due aspetti

⁷ Non rientrava tra gli scopi del percorso l'arrivare a una valutazione puntuale sugli apprendimenti dei singoli partecipanti, in quanto l'effetto ricercato era il potenziamento del gruppo di lavoro e questo aveva senso valutare.

⁸ Per maggiori dettagli si vedano il capitolo 7 e l'allegato 6.

fondamentali quali l'*aumento della consapevolezza* (ovvero della capacità di leggere i comportamenti propri e degli altri e di intervenire su di essi in modo più razionale e finalizzato) e l'*acquisizione di un metodo* (ovvero il saper affrontare, in modi più strutturati e funzionali, aspetti della vita e del lavoro nei Servizi);

- *miglioramento delle relazioni interpersonali*: relativamente al piano inter-individuale (modalità *uno a uno*) e a quello collettivo (all'interno del gruppo di lavoro);
- *applicazione degli apprendimenti*: l'idea espressa dai corsisti è che lo sviluppo individuale non si sarebbe limitato al livello cognitivo (*sapere* di più) ma avrebbe interessato anche l'operatività nel contesto di lavoro reale (*fare* meglio), agendo su due piani:
 - *piano individuale* in quanto ognuno, a partire da se stesso, si impegnava ad applicare gli apprendimenti;
 - *piano dei progetti finali* (questo piano si riferisce solo al terzo anno) che indica, come potenziale motore di miglioramento, i progetti operativi messi a punto al termine del percorso di formazione.

Potremmo obiettare che questi dati, ampiamente positivi, rappresentano dichiarazioni d'intenzioni che non garantiscono l'effettiva messa in atto dei comportamenti indicati, né la concreta applicazione degli apprendimenti dichiarati. D'altra parte dobbiamo osservare due cose: la prima è che le risposte sono state del tutto spontanee e che la percentuale di quelle positive è elevatissima; la seconda è che sono stati gli stessi corsisti a collegare il percorso d'aula con i *comportamenti* funzionali nell'ambiente di lavoro. Qui siamo, di fatto, sul confine che separa la formazione dal lavoro in senso stretto, siamo sul punto in cui il testimone passa di mano: la formazione può stimolare e fornire strumenti, ma l'applicazione effettiva dipende dalle condizioni di contesto. Ciò conferma che, con questo livello di valutazione, si esce dall'ambito degli effetti derivanti dall'attività d'aula per considerare anche il peso che assumono, relativamente al risultato finale del percorso formativo, gli orientamenti, gli atteggiamenti e le volontà dei partecipanti quando tornano a svolgere il proprio ruolo nell'ambiente di lavoro.

Sul secondo punto (le osservazioni informali in aula) va innanzitutto precisato che le attività d'aula non erano finalizzate all'osservazione dei partecipanti ma al lavoro su contenuti predefiniti; tuttavia, operando con gruppi di lavoro reali⁹, le dinamiche interne non possono essere *sterilizzate* e, sia pure in piccolo e in modo non strutturato, esse sono rilevabili da un occhio esperto, come sono rilevabili eventuali loro cambiamenti. Inoltre si deve ricordare che gli argomenti trattati hanno riguardato competenze di tipo trasversale, rispetto alle quali le relazioni interpersonali e lo sviluppo di consapevolezza sono tematiche centrali¹⁰. Alcune relazioni osservabili in aula sono state oggetto di attività mirate, con analisi guidate ed elaborazioni dei partecipanti su traccia indicata dal docente. All'interno di questi limiti si sono compiute osservazioni informali, oggetto di confronto tra i formatori.

⁹ In particolare dal secondo anno l'azione è stata più decisamente centrata sui gruppi di lavoro, ma già dal primo anno sono stati evitati i gruppi-aula mischiati; si operava sempre per gruppi di lavoro reali, solo che il primo anno era piuttosto frequente che se ne accorpavano due (o anche tre, in certi casi) per contenere il numero delle edizioni e poter, così, aumentare gli incontri a disposizione per ogni edizione.

¹⁰ Soprattutto nel primo e nel secondo anno; nel terzo, pur mantenendo l'attenzione sulle competenze di tipo trasversale, si è dato più spazio a quelle tecniche relative alla progettazione e alla pianificazione di interventi concreti.

Alla fine quello che è emerso è un quadro piuttosto variegato con situazioni di evoluzione significativa, o addirittura di eccellenza e, in qualche caso, anche situazioni in cui permangono alcune condizioni di partenza. In termini di valutazione dei risultati riteniamo comunque significativo il fatto che non ci sia stato alcun arretramento osservabile a fronte, invece, di una serie di chiari avanzamenti. Ci sono, infatti, realtà partite in positivo e ulteriormente cresciute, ci sono stati effetti di netta crescita del sistema delle relazioni interne a partire da condizioni iniziali non ottimali e realtà che, pur attivate dal lavoro svolto, non hanno superato pienamente le condizioni disfunzionali di partenza; ma, in nessun caso, sono state rilevate situazioni rimaste completamente ferme né, tantomeno, peggiorate rispetto all'inizio.

In altre parole, al di là delle specifiche condizioni dei singoli Servizi, il sistema nel suo complesso è progredito in modo chiaramente percepibile.

1.4 Valutazione delle ricadute

Per quanto riguarda le *ricadute* sul lavoro quotidiano dell'intervento formativo 2003-2006, è stata effettuata solamente una ricognizione sulle percezioni e sulle osservazioni informali del personale coinvolto da parte delle coordinatrici pedagogiche dei Servizi, nella fase immediatamente successiva al completamento del percorso formativo. Questa ricognizione consente, se non di ricavare valutazioni quantitative precise, di apprezzare alcune fondamentali ricadute positive, riguardanti soprattutto le interazioni, sia nel gruppo di lavoro che con l'Amministrazione.

Per quanto riguarda gli effetti delle *performance* dei partecipanti sugli sviluppi dell'organizzazione, al momento non vi sono dati quantificabili, non essendo stata realizzata alcuna ricerca dedicata.

Tuttavia, per assicurare una più certa e positiva ricaduta all'interno dell'organizzazione della formazione svolta, è stata recentemente estesa l'offerta formativa al personale della sede centrale: amministrativi, coordinatrici pedagogiche, équipe dirigenziale. Sono state così incluse nel target tutte le figure professionali che operano *nel* e *per* il Servizio. Siamo infatti consapevoli che, per modificare una qualsiasi organizzazione, sia necessario offrire a tutti coloro che fanno parte del sistema la possibilità di parlare un linguaggio comune, appropriandosi degli strumenti necessari per modificare il proprio modo di comunicare e di pianificare il lavoro con i colleghi.

2. Una sintesi per andare oltre

Per concludere ci sembra utile considerare alcuni aspetti di carattere molto generale: nella prima parte di questa pubblicazione abbiamo introdotto l'idea che non sia possibile, oggi, parlare di formazione per le organizzazioni senza associare gli interventi ai processi di cambiamento in atto; ciò è particolarmente vero per i due percorsi formativi triennali dei quali abbiamo parlato, intenzionalmente pensati come supporto e facilitazione per l'evoluzione dell'intero sistema organizzato dei Servizi alla Prima Infanzia. Ma il trend è veramente generale, e qualunque intervento effettuato con la leva formativa, nel momento attuale, non può che partire dalle necessità dell'organizzazione in funzione del suo presumibile svi-

luppo; e questo sia che si intervenga sul piano dell'aggiornamento di competenze tecniche sia che si intervenga su quello dello sviluppo di competenze trasversali.

Anche in questa nostra formazione a supporto del cambiamento, il fattore centrale sono le persone: come abbiamo chiarito nella prima parte dell'opera, il punto chiave non consiste semplicemente nel sostituire competenze tecniche obsolete con altre più aggiornate dello stesso tipo; il punto chiave è *pensare il lavoro in modo diverso*. Per questo la persona è centrale: perché il modo di pensare il lavoro è individuale, fa parte di sé, e non può essere cambiato con interventi *dall'esterno*; l'unico intervento potenzialmente efficace è un intervento di *facilitazione*, cioè di stimolo e supporto alla riflessione individuale perché l'unica entità che può operare il cambiamento negli atteggiamenti, nei modi di pensare e nei comportamenti è *la persona stessa*.

Inoltre, il cambiamento negli atteggiamenti è veramente funzionale solo se si lascia alle persone il tempo per assimilare le innovazioni e trasferirle nei comportamenti lavorativi quotidiani.

Questo percorso non è facile, perché non solo propone dei cambiamenti ma perché, per poterli facilitare, viene rivolta al personale una proposta diversa dagli interventi tradizionali: una formazione a supporto dei processi di cambiamento organizzativo che usa metodi innovativi, che punta necessariamente a stimolare lo sviluppo di una maggiore *autonomia* in tutti e ciascuno dei partecipanti, autonomia che va esercitata consapevolmente all'interno dei vincoli organizzativi e dei limiti della propria posizione.

Durante lo svolgimento del percorso formativo su *Comunicazione e lavoro di squadra*, si è rilevato un doversi confrontare, in alcuni casi, con concezioni tradizionali, secondo le quali l'intervento formativo avrebbe dovuto essere *di per sé* risolutore dei problemi di lavoro, come se fosse una specie di rimedio miracoloso e i risultati, a conclusione dei corsi, dovessero dipendere esclusivamente dalle conoscenze trasmesse in aula. In realtà la formazione è uno strumento potente ma *non onnipotente*: a fronte di una formazione ben riuscita, è nell'ambito del rapporto tra organizzazione e operatori che si giocano le possibilità di mettere a frutto concretamente i risultati ottenuti in aula. È in questo senso che si dice che la formazione non *realizza* il cambiamento, ma lo facilita, lo sostiene e lo consolida, soprattutto se opera in sinergia con le altre due componenti, cioè gli operatori e l'organizzazione stessa.

Va comunque ricordato che i risultati ottenuti in aula, veramente molto buoni come dimostrano in modo incontrovertibile le rilevazioni riportate nel paragrafo precedente, sono frutto degli apporti di tutte e tre le componenti: nessun progetto formativo, per quanto buono, può produrre risultati se non trova la risposta positiva dei corsisti e nessun progetto formativo rivolto a un'organizzazione nasce senza la volontà dell'organizzazione stessa. A proposito di quest'ultimo punto, è opportuno dire nuovamente che i percorsi dei quali stiamo parlando non sono nati all'improvviso, sulla base di idee estemporanee, ma sono stati chiesti e commissionati, dopo un attento vaglio, da un'organizzazione già impegnata in processi di cambiamento e convinta della necessità di fornire al personale un supporto rispetto ad essi.

Inoltre, facendo riferimento a una visione temporale più ampia, nel valutare complessivamente gli effetti prodotti dall'ultimo percorso triennale, non possiamo prendere in considerazione solo i progetti realizzati dai Servizi dopo il terzo anno perché, come abbiamo anticipato nel precedente paragrafo, ci sono altre iniziative che integrano il *dopo* e che vanno adeguatamente sottolineate.

- Nel momento in cui questo lavoro va in stampa si è da poco concluso l'intervento formativo che ha esteso a tutto il personale degli uffici centrali una formazione analoga a quella effettuata dagli operatori dei Servizi dal 2003 al 2006. Occorre precisare che proprio questa estensione era stata una delle opzioni espresse da molti corsisti nei questionari finali. Il triennio 2003-2006 ha sicuramente rappresentato un punto di partenza e un possibile riferimento nella riflessione sui comportamenti organizzativi funzionali e finalizzati al miglioramento della qualità della vita lavorativa di singoli e gruppi di lavoro all'interno di tutto il Servizio. Da questa premessa è derivato il progetto formativo rivolto al personale di Sede degli Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia, per definire un ambito di continuità e di condivisione con il personale *decentrato*, un linguaggio comune in grado di facilitare comunicazioni e rapporti sia verso l'interno che verso l'esterno del Servizio; inoltre per consolidare/sviluppare competenze mirate al miglioramento dei flussi comunicativi a livello di *sistema*. Il corso ha interessato complessivamente 63 persone (Dirigente, funzionari, personale delle unità operative amministrative e pedagogica) e, per il perseguimento di specifici obiettivi di apprendimento, ha utilizzato una metodologia didattica basata sul coinvolgimento attivo dei partecipanti (analisi di casi, simulazioni, esercitazioni dinamiche in sottogruppi), sulla valorizzazione delle esperienze pregresse (professionali e formative) e sulla sperimentazione in prima persona di strumenti, modalità e comportamenti. In questo modo si è anche approfondita la conoscenza reciproca dei partecipanti e dei loro relativi ruoli e competenze.

- Nel 2008 è stato realizzato un corso sulle competenze relazionali dedicato ai cuochi operanti nei Servizi. La necessità di programmare una formazione da rivolgere essenzialmente ai cuochi, è scaturita dalla valutazione dei risultati inerenti l'ultima indagine conoscitiva che il Servizio ha svolto nell'ambito del *percorso qualità*. I dati emersi dalla rilevazione, infatti, hanno evidenziato la soddisfazione del personale dei Servizi relativamente alle diverse aree che costituiscono l'attività lavorativa *frontale* e *non* di ognuno, compresa l'area della *formazione in servizio*. Riguardo a quest'ultima gli operatori cuochi manifestavano il desiderio di intraprendere percorsi formativi su contenuti specifici. Ci riferiamo alla richiesta espressa di rivedere, con gli esperti dell'ASF toscana, il menu del Nido, prevedendo l'introduzione di piatti multietnici per meglio accogliere le famiglie di cultura altra. Crediamo tuttavia che questo loro fabbisogno formativo sia stato motivato da un altro bisogno, più profondo: essere sostenuti nella propria professionalità, attraverso il riconoscimento delle specificità del ruolo e l'individuazione di strumenti per la condivisione con il gruppo di lavoro dell'approccio all'alimentazione e delle modalità di comunicazione delle scelte alimentari alle famiglie utenti, in una logica di integrazione e omogeneità.

- La terza iniziativa, successiva al percorso 2003-2006, riguarda l'offerta formativa di questo anno. La proposta, rivolta a tutto il personale operante nei Servizi educativi del territorio, costituisce un'ulteriore occasione di riflessione sul ruolo svolto dalla *formazione in servizio* nel sostegno e riqualificazione delle professionalità inserite in un sistema in continuo cambiamento. All'interno del progetto, ampio spazio è stato riservato

all'analisi del fabbisogno formativo degli operatori. Tutto il personale, suddiviso in gruppi guidati da docenti nel ruolo di consulenti di processo e composti ognuno dalle diverse professionalità presenti nei Servizi, si è confrontato su temi inerenti aspetti e contenuti propri dell'agire educativo e sui futuri e possibili percorsi formativi da intraprendere per l'acquisizione di competenze indispensabili alla realizzazione di un Servizio di qualità. La modalità di ascolto sistematico e strutturato del personale è l'elemento distintivo di questo ultimo intervento formativo, ancora una volta orientato allo sviluppo e all'acquisizione di *strumenti* mediante i quali le diverse professionalità possano concretamente esplicarsi.

- Infine, questa stessa pubblicazione è una componente essenziale del *dopo* perché ha la funzione specifica (oltre a quella più generale di divulgazione e attivazione di un confronto professionale tra operatori) di aiutare i partecipanti a collocare l'esperienza dei corsi nel contesto che l'ha resa possibile per ampliare, consolidare e diffondere il senso di una formazione che è stata calibrata sul contesto reale e che, riteniamo, abbia contribuito essenzialmente a:
 - avviare un *processo di supporto al cambiamento*, sviluppando un confronto su visioni più avanzate e più ampie del lavoro, del servizio e della qualità;
 - condividere *metodi e strumenti aggiornati* per affrontare, in modo strutturato e professionale, aspetti del lavoro in precedenza lasciati alla buona volontà e alla spontaneità;
 - intraprendere, insieme, una strada verso la *qualità* non solo nei confronti degli *utenti*, ma anche *del personale*, favorendo l'acquisizione di strumenti e modi di comunicare volti a migliorare il clima interno ai gruppi di lavoro;
 - precisare, quantomeno sul piano delle competenze trasversali, il *profilo professionale* di tutti coloro che operano in un servizio alla prima infanzia.

Per il futuro dovremo procedere verso una nuova articolazione della proposta formativa al fine di facilitare e supportare, nel sistema, la transizione dalla cultura dell'opera prestata alla piena cultura del Servizio. La formazione sarà ideata e progettata per integrarsi efficientemente con interventi organizzativi appositamente elaborati in modo che le due azioni convergano per sostenere il miglioramento continuo del sistema e per mantenere e incentivare la qualità del Servizio erogato all'utenza e la soddisfazione del personale.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (Gruppo di lavoro Asilo nido Erbastella, Firenze: Germana Addazzi-Addazzi, Rossella Bertocci, Chiara Brusini, Antonella Campanile, Anna Ciraci, Nicola Della Volpe, Francesco Falsetti, Giovanna De Plano, Cristina Martinelli, Gabriella Mazzoni, Donata Panuccio, Laura Segoni, Damiana Zagli) (a cura di), "Come hai detto?... ho capito bene? – *La formazione vissuta dai Servizi, un esempio*", in *Firenze per le bambine e per i bambini*, Rivista dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione, Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia del Comune di Firenze, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG), dicembre 2004.
- ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 1998.
- BIANCHINI M., LUCARELLI T., "Progetto formazione. Il ruolo del Coordinamento pedagogico", in *Firenze per le bambine e per i bambini*, Rivista dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione, Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia del Comune di Firenze, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG), dicembre 2004.
- CAMBI F., CATARSI E., COLICCHI E., FRATINI C., MUZI M., *Le professionalità educative*, Carocci, Roma, 2003.
- CARTOCCIO A., FORTI D., VARCHETTA G., *Action Learning. Una formazione oltre l'aula*, Unicopli, Milano, 1988.
- CATARSI E. (a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI), 2004.
- COMUNE DI FIRENZE, ASSESSORATO ALLA PUBBLICA ISTRUZIONE, SERVIZIO ASILI NIDO E SERVIZI COMPLEMENTARI ALLA PRIMA INFANZIA, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG), 2008.
- ELEA - GRUPPO PRAC (a cura di MAFFEI R., RINALDI M. D.), *Una giornata di lavoro*, Redifin - Edizioni Olivares, Milano, 1993.
- FORTI D., MASELLA F., *Lavorare per progetti*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.
- HAMBLIN A. C., *Evaluation and control of training*, McGraw-Hill, Londra, 1974.
- INTONTI P., *L'arte dell'individual coaching*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- JACQUES E., *Lavoro, creatività e giustizia sociale* (1970), trad. it., Boringhieri, Torino, 1978.
- KIRKPATRICK D. L., *Evaluating training programs. The four levels*, Berrett-Koehler, S. Francisco, 1996.
- MAFFEI R., MARTINI E., "Comunicazione e lavoro di squadra nei Servizi alla prima infanzia", in *Firenze per le bambine e per i bambini*, Rivista dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione, Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia del Comune di Firenze, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG), dicembre 2004.

- MORELLI U., WEBER C., *Passione e apprendimento. Formazione-intervento: teoria, metodo, esperienze*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
- PADOVESE L., VISENTINI L. (a cura di), *Formazione e organizzazione. Una guida ai problemi e alle fonti di conoscenza*, La Giuntina, Firenze, 2001.
- QUAGLINO G. P., *Scritti di formazione 1978-1998*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- QUAGLINO G. P., *Leadership e cambiamento. Scritti di formazione 4, 1976-2006*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- QUAGLINO G. P., CARROZZI G. P., *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- QUAGLINO G. P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A., *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano, 1992.
- ROTONDI M., *Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- SCHÖN D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), trad. it., Edizioni Dedalo, Bari, 1993.
- TERLIZZI T., "La relazione di aiuto al Nido", in Catarsi E. (a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei Servizi socioeducativi*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (PI), 2004.
- TERLIZZI T., *L'educatrice di Asilo nido. Ruolo e percezione della professionalità*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (PI), 2005.
- TONCHIA S., "Il Project Management", in *Sviluppo & Organizzazione*, n. 198, 2003, p. 65-79.
- TRIANI P. P., "Professionalità educative e stile animativo", in *Form@re*, Erickson, Trento, 2006, reperibile all'indirizzo: http://formare.erickson.it/archivio/marzo_06/4_TRIANI.html
- U.O.C. INFANZIA E ADOLESCENZA E ISTITUTO DEGLI INNOCENTI (a cura di), *Manuale per la rilevazione della qualità degli Asili nido nella Regione Toscana*, Edizioni Regione Toscana, 1999.
- VARANINI F., "Il servizio non è una schiavitù ma un modo per essere utili", in *Il Sole 24 Ore*, 20/1/1997.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J. H., JACKSON D. D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.

ALLEGATI

TAVOLA SINOTTICA DEI PRINCIPALI CAMBIAMENTI AVVENUTI NELLA STORIA DEI SERVIZI EDUCATIVI ALLA PRIMA INFANZIA DEL COMUNE DI FIRENZE

Anni	Normativa nazionale, regionale e comunale in materia di Servizi alla prima infanzia, convenzioni e convegni	Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia del Comune di Firenze		I principali cambiamenti organizzativi del Servizio
		Incremento Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze	Totale numero e tipologia di Servizi comunali e in convenzione	
1971	<ul style="list-style-type: none"> ■ Legge quadro n. 1044 (06/12/1971) 			
1973	<ul style="list-style-type: none"> ■ Legge regionale n. 16 (24/03/1973) 			<ul style="list-style-type: none"> ■ 21/08/1973, bando di selezione pubblica per 14 <i>puericultrici</i>
1974	<ul style="list-style-type: none"> ■ Regolamento comunale n. 1439/277 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Viene aperto il primo Asilo nido comunale 	→ 1 Asilo nido comunale	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il Servizio fa parte dell'Assessorato alla Sicurezza sociale
1975	<ul style="list-style-type: none"> ■ Legge nazionale n. 689 			<ul style="list-style-type: none"> ■ Scioglimento dell'O.N.M.I. ■ 30/09/1975, bando di selezione pubblica per 10 <i>educatori assistenti presso asili</i>, IV qualifica funzionale ■ 30/09/1975, bando di selezione interna per 10 <i>educatori assistenti presso asili</i>, IV qualifica funzionale ■ Vengono incaricate 2 <i>coordinatrici-direttrici</i> ■ Gestione degli Asili nido del territorio in parte a cura dell'O.N.M.I., in parte a cura del Comune
1976		<ul style="list-style-type: none"> ■ 8 Asili nido ex O.N.M.I. ■ Vengono aperti 2 nuovi Asili nido comunali 	→ 11 Asili nido comunali	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gli Asili nido dell'O.N.M.I. passano definitivamente al Comune di Firenze

1978	<ul style="list-style-type: none"> ■ Viene stipulata una convenzione con l'Istituto degli Innocenti 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1 Asilo nido con 30 posti in convenzione 	<ul style="list-style-type: none"> → 11 Asili nido comunali → 1 Asilo nido in convenzione 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 14/11/1978, bando di selezione interna per 59 <i>educatori assistenti</i> presso <i>asili</i> IV qualifica funzionale
1978-1980	<ul style="list-style-type: none"> ■ Si tiene a Firenze un convegno nazionale degli Asili nido (1980) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vengono aperti 12 nuovi Asili nido comunali 	<ul style="list-style-type: none"> → 23 Asili nido comunali → 1 Asilo nido in convenzione 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 14/11/1978, bando di selezione pubblica per 58 <i>educatori prima infanzia</i>, IV qualifica funzionale ■ Lo spazio nei nuovi Asili nido assume caratteristiche educative
1981-1982				<ul style="list-style-type: none"> ■ Termina la fase del coordinamento interno alla struttura e subentra il <i>Collettivo</i> degli operatori ■ Il collettivo individua <i>figure referenti</i> per la gestione del Nido
1982-1984		<ul style="list-style-type: none"> ■ Vengono aperti 2 nuovi Asili nido comunali ■ Ulteriori tre strutture vengono aperte in sostituzione di 3 <i>Asili nido</i> ex O.N.M.I. 	<ul style="list-style-type: none"> → 25 Asili nido comunali → 1 Asilo nido in convenzione 	
1985-1987	<ul style="list-style-type: none"> ■ Legge regionale n. 47 (02/09/1986) ■ Vengono incrementati i posti in convenzione con l'Istituto degli Innocenti 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1 Asilo nido da 35 posti in convenzione ■ 1 Asilo nido da 20 posti in convenzione 	<ul style="list-style-type: none"> → 25 Asili nido comunali → 3 Asili nido in convenzione 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il Servizio passa dall'Assessorato alla Sicurezza Sociale a quello della Pubblica Istruzione, in delega ■ Riorganizzazione della struttura centrale del Servizio nella quale vengono istituiti nuovi profili professionali tra cui: <ol style="list-style-type: none"> 1) n. 2 organizzatori tecnici pedagogici 2) n. 1 organizzatore tecnico amministrativo 3) n. 12 tecnici amministrativi (per il collegamento tra l'Ufficio centrale e gli Asili nido del territorio)

Anni	Normativa nazionale, regionale e comunale in materia di Servizi alla prima infanzia, convenzioni e convegni	Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia del Comune di Firenze		I principali cambiamenti organizzativi del Servizio
		Incremento Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze	Totale numero e tipologia di Servizi comunali e in convenzione	
1985-1987 (segue)				<ul style="list-style-type: none"> 4) n. 23 operatori cucinieri 5) coordinamento pedagogico elettivo con n. 6 educatori, nel ruolo di coordinatore ■ 10/9/1985, bando di <i>selezione pubblica</i> per 18 <i>educatori prima infanzia</i>, VI qualifica funzionale ■ Vengono istituiti 6 CENTRI A.R.S. (<i>Centri Aggiornamento - Ricerca - Sperimentazione</i>)
1988			<ul style="list-style-type: none"> → 25 Asili nido comunali → 3 Asili nido in convenzione 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 22/9/1988, bando di selezione interna per 231 educatori <i>pedagogici</i>, VII qualifica funzionale ■ Vengono istituiti 4 C.I.E. (<i>Centri di Interazione Educativa</i>)
1989-1990	<ul style="list-style-type: none"> ■ Convenzione O.N.U. sui diritti dell'infanzia 		<ul style="list-style-type: none"> → 25 Asili nido comunali → 3 Asili nido in convenzione 	
1990-1991	<ul style="list-style-type: none"> ■ Legge n.176 (27/05/1991) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vengono aperti 4 nuovi Asili nido 	<ul style="list-style-type: none"> → 29 Asili nido Comunali → 3 Asili nido in convenzione 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il servizio torna all'Assessorato alla Sicurezza Sociale per 2 anni

<p>1990-1991 (segue)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ratifica italiana della convenzione internazionale O.N.U. (1989) sui diritti dell'infanzia, cui si riconoscono i diritti e le libertà degli adulti e la tutela alla vita, alla salute e alla libertà di espressione 			
<p>1992-1993</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Regolamento regionale n. 3 (25/06/1992) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Un'ulteriore struttura viene aperta in sostituzione di 1 Asilo nido ex O.N.M.I. 	<ul style="list-style-type: none"> → 29 Asili nido comunali → 3 Asili nido in convenzione 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il servizio è nuovamente assegnato all'Assessorato alla Pubblica Istruzione
<p>1994</p>		<ul style="list-style-type: none"> ■ Vengono inaugurati 2 Centri bambini-genitori 	<ul style="list-style-type: none"> → 29 Asili nido comunali → 3 Asili nido in convenzione → 2 Case del Bruco 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il sistema dei Servizi si diversifica ■ Centri bambini-genitori (Case del Bruco): una nuova tipologia di servizio rivolta a bambini da 18 ai 36 mesi, accompagnati da un adulto familiare
<p>1995</p>				<ul style="list-style-type: none"> ■ Termina il coordinamento pedagogico elettivo ■ Selezione interna per titoli di n. 8 coordinatori
<p>1996-1998</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Legge n. 285 (28/08/1997) La Legge norma la presenza del <i>privato sociale</i> nella gestione dei Servizi e riconosce le tipologie integrative all'Asilo nido 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vengono aperte nuove tipologie di Servizi: i Centri gioco 	<ul style="list-style-type: none"> → 29 Asili nido comunali → 3 Asilo nido in convenzione → 2 Case del bruco → 3 Centri gioco a gestione diretta → 2 Centri gioco in appalto 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Coordinamento pedagogico selezionato per titoli ■ Centri gioco (<i>Tartarughe</i>): i bambini possono frequentare il servizio 4 ore al giorno, la mattina o il pomeriggio; non sono previsti pranzo e sonno

Anni	Normativa nazionale, regionale e comunale in materia di Servizi alla prima infanzia, convenzioni e convegni	Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia del Comune di Firenze		I principali cambiamenti organizzativi del Servizio
		Incremento Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze	Totale numero e tipologia di Servizi comunali e in convenzione	
1996-1998 (segue)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Carta dei Servizi educativi comunali 0-3 			<ul style="list-style-type: none"> ■ 8/7/1997 bando di selezione pubblica di area metropolitana per 40 <i>educatori Asilo nido</i>, VI qualifica funzionale (bandito dal Comune di Sesto Fiorentino) ■ 18/8/1997 bando di selezione interna per 33 I.D.P., VII qualifica funzionale
1999	<ul style="list-style-type: none"> ■ Viene attivata la convenzione con una cooperativa sociale per il funzionamento di un Centro di servizi educativi alla prima infanzia e viene bandita una gara di appalto per la realizzazione e gestione del prolungamento orario in alcuni Asili nido con orario flessibile ■ Legge Regionale n. 22 (14/04/1999) ■ Secondo questa legge sono da intendersi Servizi alla prima infanzia a)Nidi d'infanzia; b)nuove tipologie organizzative di 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Viene aperto il primo Centro infanzia ■ Viene aperto 1 Asilo nido comunale a orario flessibile ■ Vengono aperte 3 strutture private: 1 Asilo nido e 2 Centri gioco a convenzione ■ Vengono inaugurate i Servizi domiciliari: Famiglie amiche 	<ul style="list-style-type: none"> → 29 Asili nido comunali (uscita 14,30; 16,30; 17,30) → 1 Asilo nido comunale con orario flessibile → 4 Asilo nido a convenzione → 3 Centri gioco a gestione diretta, 4 Centri gioco in convenzione/appalto → 1 Centro infanzia → 2 <i>Case del brucco</i> → Famiglie amiche 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Prende avvio la <i>gestione integrata</i> pubblico/privato del Servizio con i prolungamenti orario in appalto per garantire all'utenza orari flessibili di utilizzo del servizio ■ Centro infanzia: luogo in cui coesistono e si integrano più tipologie di Servizi ■ <i>Rilevazione qualità erogata e percepita</i> dall'utenza e dal personale nei Servizi comunali ■ Servizio domiciliare Famiglie amiche: 4 bambini medio/grandi, con un educatrice del Privato sociale, a casa di una famiglia ospitante (il numero di Famiglie amiche varia negli anni in base alla richiesta dell'utenza)

<p>1999 (segue)</p>	<p>Servizi educativi complementari al Nido, comprendenti: Servizi educativi e ludici per bambini da 18 mesi a 3 anni e genitori; Servizi educativi e ludici per bambini da 18 mesi a 3 anni privi di mensa e riposo pomeridiano; Servizi educativi e di cura presso il domicilio delle famiglia o degli educatori</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vengono aperti 4 nuovi Asili nido comunali a orario flessibile ■ Vengono aperti: 1 Asilo nido e 4 Centri gioco a convenzione ■ È ampliato l'ambito dei Servizi domiciliari: nasce l'Albo delle baby-sitter qualificate ■ Viene ampliato l'ambito dei nuovi Servizi. Nasce il <i>Bruchino</i> 	<ul style="list-style-type: none"> → 29 Asili nido (uscita 14,30; 16,30; 17,30) → 5 Asili nido comunali con orario flessibile → 5 Asili nido a convenzione → 11 Centri gioco (di cui 3 a gestione diretta) → 1 Centro infanzia → 2 <i>Case del bruco</i> → Famiglie amiche → Albo baby-sitter → <i>Bruchino</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 4/02/2000, bando di selezione pubblica area metropolitana per 9 educatori Asilo nido a tempo parziale, categoria C ■ L'albo Baby-sitter 0-3 anni è stato istituito dal Comune di Firenze al fine di garantire alle famiglie personale qualificato per l'educazione e la cura dei propri figli ■ Il <i>Bruchino</i> è un servizio rivolto alle famiglie con bambini fino a 10 mesi di età. Nasce come sostegno ai neogenitori offrendo uno spazio di incontro e una occasione di confronto e scambio di esperienze con il supporto di esperti del settore ■ <i>Rilevazione qualità erogata e percepita</i> dall'utenza e dal personale, in tre Servizi comunali ad orario flessibile
<p>2000-2002</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Legge quadro n. 328 (08/11/2000) La Legge introduce il sistema integrato dei Servizi ■ Legge Regionale n. 32 (26/07/2002) La Legge regolamenta a livello locale il sistema integrato dei Servizi 			

Anni	Normativa nazionale, regionale e comunale in materia di Servizi alla prima infanzia, convenzioni e convegni	Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia del Comune di Firenze		I principali cambiamenti organizzativi del Servizio
		Incremento Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze	Totale numero e tipologia di Servizi comunali e in convenzione	
2003-2004	<ul style="list-style-type: none"> ■ Regolamento regionale n. 47 (08/08/2003) In base a questo Regolamento i servizi alla prima infanzia sono classificati in: <ol style="list-style-type: none"> a) Nido d'infanzia; b) Servizi integrativi, comprendenti: Centro bambini-genitori; Centro gioco educativo; Servizio domiciliare 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vengono aperti: 3 Nidi d'infanzia comunali a orario flessibile; 6 Nidi d'infanzia a convenzione; 1 Sezione primavera in una materna, a convenzione ■ In 2 Centri gioco a convenzione comunali viene ampliato l'orario di apertura del servizio all'utenza; questi Nidi diventano a orario flessibile ■ Viene ampliato l'ambito dei Servizi domiciliari: nasce il servizio A casa dell'educatore ■ Viene chiusa 1 Casa del brucco 	<ul style="list-style-type: none"> → 20 Nidi d'infanzia comunali (uscita max. alle 16,30) → 11 Nidi d'infanzia a convenzione → 1 Sez. primavera → 17 Nidi d'infanzia con orario flessibile → 13 Centri gioco (di cui 3 a gestione diretta) → 1 Centro infanzia → 1 Casa del brucco → Bruchino → 1 servizio A casa dell'educatore → Albo baby-sitter → Famiglie Amiche 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sezioni primavera: sezioni ponte Nido - Scuola dell'infanzia, che prevedono progetti di continuità educativa ■ Estensione dell'orario flessibile nei Nidi con capienza 50 bambini: prolungamento orario a cura del Privato sociale in 17 Nidi d'infanzia comunali ■ 19/02/2003, bando di selezione interna per 24 I.D.P., categoria D ■ 23/11/2004 bando di selezione pubblica per 22 educatori Asilo nido, categoria C ■ A casa dell'educatore: servizio domiciliare rivolto a 5 bambini medio/grandi, realizzato nella casa dell'educatrice del Privato sociale che gestisce il servizio. ■ Riorganizzazione del coordinamento pedagogico: il gruppo di coordinamento viene ampliato ed è composto da 12 coordinatori, suddivisi in 3 aree funzionali: Area servizi; Area innovazione/progettazione; Area formazione/comunicazione

<p>2004-2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Linee guida</i> del Servizio (definiscono i principi pedagogici necessari a indirizzare l'agire educativo quotidiano, garantiscono un elevato standard di qualità all'interno di tutti i Servizi educativi alla prima infanzia del territorio, pubblici e privati) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Viene chiuso un Nido a gestione diretta ■ Ampliamento di un Servizio domiciliare: A casa dell'educatore 	<ul style="list-style-type: none"> → 19 Nidi d'infanzia comunali (uscita max. alle 16,30) → 17 Nidi d'infanzia con orario flessibile → 11 Nidi d'infanzia a convenzione → 1 Sezione primavera → 13 Centri gioco (di cui 3 a gestione diretta) → 1 Centro infanzia → 1 Casa del bruco → Bruchino → Famiglie Amiche → 2 servizi A casa dell'educatore → Albo baby-sitter 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Rilevazione qualità erogata e percepita nei Servizi comunali
<p>2007-2008</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Linee guida ambientamento</i> (pubblicazione sull'approfondimento del tema ambientamento) ■ Regolamento comunale per Autorizzazione e Accredimento del sistema dei Servizi educativi 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Viene aperto un nuovo Nido d'infanzia comunale a orario flessibile ■ Ampliamento di un Servizio domiciliare: A casa dell'educatore ■ Vengono aperte ulteriori due Sezioni primavera in Servizi alla prima infanzia di cui 1 a gestione diretta e 1 a convenzione 	<ul style="list-style-type: none"> → 19 Nidi d'infanzia comunali (uscita 14,30;16,30; 17,30) → 18 Nidi d'infanzia con orario flessibile → 11 Nidi d'infanzia a convenzione → 13 Centri gioco (di cui 3 a gestione diretta) → 1 Centro infanzia → 1 Casa del bruco → Bruchino → Famiglie amiche → Albo baby-sitter → 3 servizi A casa dell'educatore → 3 Sezioni primavera 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 14/06/2007, Stabilizzazione per 28 educatori Asilo nido (categoria C) ■ Rilevazione qualità percepita dal personale

Anni	Normativa nazionale, regionale e comunale in materia di Servizi alla prima infanzia, convenzioni e convegni	Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia del Comune di Firenze		I principali cambiamenti organizzativi del Servizio
		Incremento Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze	Totale numero e tipologia di Servizi comunali e in convenzione	
2009	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Linee guida documentazione</i> (pubblicazione sull'approfondimento del tema documentazione) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vengono aperti due nuovi Nidi d'infanzia a convenzione ■ Viene aperto un Nido d'infanzia aziendale ■ Vengono aperti 4 Centri gioco a convenzione ■ Viene sospeso il servizio di un Centro gioco a gestione diretta ■ Incremento dei Centri bambini-genitori (<i>Case del bruco</i>) ■ Si estendono i Servizi domiciliari ■ Diventano significativi gli accreditamenti e le autorizzazioni 	<ul style="list-style-type: none"> → Nidi d'infanzia: <ul style="list-style-type: none"> • 19 a gestione diretta • 18 a gestione integrata Pubblico/Privato sociale con orario flessibile • 13 a convenzione • 1 aziendale → Centri gioco: <ul style="list-style-type: none"> • 2 a gestione diretta • 14 gestiti dal Privato sociale → 1 Centro infanzia → 3 Centri bambini-genitori → Bruchino → 14 Servizi domiciliari (Famiglie amiche e A casa dell'educatore) → 3 <i>Sezioni primavera</i> → Albo baby-sitter → 43 strutture private autorizzate/accreditate 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ulteriore incremento del numero dei Servizi e delle tipologie di servizio educativo alla prima infanzia. ■ 10/04/2009 Concorso pubblico per esami per la copertura di n. 1 posto a tempo indeterminato nel profilo professionale di Istruttore Direttivo di coordinamento pedagogico (categoria D1) ■ Aumentano le strutture Private autorizzate/accreditate a tal punto da diventare significative all'interno della rete dei Servizi alla prima infanzia

Allegato 2
PROGETTO EDUCARE AL/NEL CAMBIAMENTO

Allegato 2.1
Sintesi 1° anno (1999-2000)

Relazioni familiari, dinamiche interculturali e reti istituzionali in una società in trasformazione

IMPOSTAZIONE del lavoro	FINALITÀ	OBIETTIVI	TEMI PRINCIPALI
	Sviluppare un approccio più consapevole al cambiamento Facilitare l'assunzione di atteggiamenti più flessibili Sostenere la motivazione	Fornire strumenti di lettura e di riflessione sui processi in atto	Il cambiamento da 3 punti di vista: - la nuova domanda (bisogni espressi e latenti) - relazioni fra istituzioni e fra pubblico e privato nei Servizi - approccio e motivazione degli operatori

REALIZZAZIONE	MODULO	CONTENUTI	DOCENTI	DURATA
1 incontro di presentazione del corso + 4 sabati in aula + 1 sabato verifica finale totale 30 ore per ciascuno dei 12 gruppi-aula	Socio-educativo	Cambiamenti nel contesto e atteggiamento individuale rispetto al cambiamento	Giovanna CECCATELLI GURRIERI	1 incontro di 5 ore
	Psicologico	La famiglia che cambia: - rapporti adulti-bambini in famiglia - le pressioni sugli educatori - il lavoro cambiato e le difficoltà del personale	Giorgio CONCATO	1 incontro di 5 ore
	Antropologico	I confronti con la multiculturalità: - risvolti personali (aspetti psicologici) - risvolti professionali (lavoro con i bambini)	Mila BUSONI	1 incontro di 5 ore
	Sociologico	Asili nido e trasformazioni spazio-temporali nelle società post-industriali	Gabriella PAOLUCCI Franca BONICHI	1 incontro di 5 ore

Allegato 2.2
Sintesi 2° anno (2000-2001)

La risposta educativa ai bisogni di una società multiculturale e multitemporale

	FINALITÀ	OBIETTIVI	TEMI PRINCIPALI
IMPOSTAZIONE del lavoro	Dalla teoria all'applicazione: cimentarsi con l'applicazione degli strumenti teorici appresi, nella lettura dei bisogni espressi dalla realtà del territorio in cui operano	Lavorare a partire dalla reale situazione dell'utenza, così come essa si presenta nei diversi spazi educativi, coinvolgendo direttamente tutti i soggetti interessati: <ul style="list-style-type: none"> - coordinatrici - operatori - famiglie <p>Far emergere, attraverso un lavoro mirato di <i>ricerca-azione</i>, una serie di indicazioni concrete per l'elaborazione di linee di intervento contestualizzate</p>	I bisogni educativi in una realtà sociale multiculturale Le dinamiche familiari: complessità e mutamenti nelle relazioni intergenerazionali La molteplicità delle dimensioni temporali nella famiglia e nelle istituzioni: le risposte possibili

	MODULO	CONTENUTI	DOCENTI	DURATA
REALIZZAZIONE 5 sabati in aula + 5 ore per la partecipazione al seminario Bambini, genitori e Servizi; progettare nel cambiamento totale 30 ore per ciascuno dei 12 gruppi-aula	INTRODUZIONE	Temi e metodologie della <i>ricerca-azione</i>	1 docente + 1 o più coordinatori(*)	1 incontro di 5 ore
	RICERCA-AZIONE sulle famiglie e sulla rete dei Servizi del territorio	Lavoro di ricerca: 1) predisposizione di due questionari: - realtà multiculturali - dinamiche familiari 2) distribuzione dei questionari 3) raccolta dati	GESTIONE AUTONOMA (i corsisti: 1 incontro autogestito + 1 incontro insieme al coordinatore).	2 incontri di 5 ore ciascuno
	ANALISI dei RISULTATI	Lettura e interpretazione dei risultati della <i>ricerca-azione</i>	1 docente + 1 o più coordinatori(*)	1 incontro di 5 ore
	INCONTRO con i GENITORI	Incontro di riflessione con i genitori	1 docente + 1 o più coordinatori(*)	1 incontro di 5 ore

(*) Furono interessati 12 gruppi di Servizi (distribuiti, nella fase di *ricerca-azione*, sulle due tematiche affrontate), ciascuno guidato da un'équipe mista docenti/coordinatrici. I docenti erano: Prof. Mila Busoni, Prof. Giorgio Concato, Dott. Antonella Coniglio, Prof. Giovanna Ceccatelli Gurrieri, Dott. Gianna Maschiti, Prof. Gabriella Paolucci. Le coordinatrici erano: Silvia Soverini, Lucia Casini, Elisabetta Misuri, Alessandra Zocchi, Tatiana Lucarelli, Cristina Coragli, Liliana Dainelli, Gabriella Ambrosio e la Funzionaria Pedagogica Patrizia Butelli.

Allegato 2.3
Sintesi 3° anno (2001-2002)

Il lavoro nei Nidi in relazione ai bisogni e alle risorse delle famiglie e del territorio

IMPOSTAZIONE del lavoro	FINALITÀ	OBIETTIVI	TEMI PRINCIPALI
	La traduzione in pratica: dalla comprensione del contesto generale e del contesto locale a una prima ricaduta operativa sul lavoro nei Nidi	Approfondire elementi di conoscenza acquisiti negli anni precedenti e prioritari nei Servizi all'infanzia Avviare prime esperienze di riprogettazione del lavoro nei Servizi	Educazione al tempo Multiculturalità Dinamiche familiari

REALIZZAZIONE	MODULO	CONTENUTI	DOCENTI	DURATA
3 sabati in aula con lo stesso docente totale 15 ore per ciascun Servizio	Educazione al tempo	La differenziazione temporale fra adulti e bambini: l'uso del tempo in famiglia e al Nido	Giovanna CECCATELLI GURRIERI Gabriella PAOLUCCI	3 incontri di 5 ore ciascuno
	Multiculturalità	La diversità culturale e le dinamiche di adattamento, integrazione e convivenza	Mila BUSONI Augusto CACOPARDO Diye NDIAYE (mediatrice culturale)	3 incontri di 5 ore ciascuno
	Dinamiche familiari	La complementarità dei modelli educativi: genitori e educatori di fronte ai bisogni dei bambini Nuove modalità di collaborazione e partecipazione	Gianna MASCHITI Antonella CONIGLIO	3 incontri di 5 ore ciascuno

Comunicazione e lavoro di squadra nel Servizio alle famiglie

Processi di comunicazione e dinamiche relazionali
nei gruppi dei Servizi educativi del Comune di Firenze

*Ci sedemmo dalla parte del torto
visto che tutti gli altri posti erano occupati*
Bertolt Brecht

*Il problema di avere alleati è che a volte
questi hanno opinioni proprie*
Winston Churchill

Firenze, dicembre 2003 - maggio 2004

PREMESSA

Uno dei fattori principali che influiscono sulla percezione di qualità di un servizio è costituito dal sistema delle relazioni, sia interne che esterne. In altri termini il clima che s'instaura all'interno dell'organizzazione diviene fattore critico sia per l'efficienza (ottimizzazione dei processi interni) che per l'efficacia (risposta alla richiesta di qualità) del servizio. Insomma non basta essere dei buoni operatori ma è necessario operare bene insieme, obiettivo il cui raggiungimento richiede il possesso di adeguati strumenti concettuali e comportamentali.

La moderna scienza delle organizzazioni, attingendo ad apparati teorici di varia provenienza, mette a disposizione strumenti efficaci che possono essere appresi con un'adeguata formazione. L'intervento qui presentato si propone di fornire un supporto e dare un contributo in questa direzione.

OBIETTIVI

Gli obiettivi, intesi come risultati concreti previsti in seguito all'attuazione dell'intervento, sono così sintetizzabili:

- aumento della consapevolezza dell'importanza degli aspetti relazionali nel lavoro organizzato e nel servizio all'utente;
- incremento della consapevolezza del proprio ruolo e contributo allo sviluppo di una visione sistemica del servizio offerto dai Nidi del Comune di Firenze;
- acquisizione di competenze teoriche essenziali relative alla comunicazione e al lavoro di gruppo;
- acquisizione di competenze operative fondamentali per una comunicazione efficace al fine di operare professionalmente in team.

CONTENUTI

- L'importanza delle relazioni e della loro gestione professionale (soft skills) in generale.
- Ruolo e consapevolezza del ruolo nel Servizio Nidi del Comune di Firenze.
- Lavorare in gruppo (creare una squadra / operare come squadra).
- La comunicazione nel gruppo e la sua gestione funzionale (gestire i contenuti, gestire la relazione).
- Nessuno è un'isola: l'organizzazione come sistema di gruppi integrati / da integrare.

STRUTTURA DEGLI INCONTRI E METODO DI LAVORO

Il modulo si articolerà in 4 incontri di 4 ore effettive di formazione ciascuno (orario 9-13), tutti di sabato mattina.

Gli obiettivi del corso saranno perseguiti attraverso l'interazione tra i partecipanti e tra questi e il docente in attività di tipo seminariale.

Nell'ambito di queste attività verranno utilizzati strumenti tipici dei processi di apprendimento: esercitazioni, lavoro su schede, discussioni guidate, informazioni problematizzanti e/o di sintesi e di sistematizzazione.

OPERATORI

équipe A.Na.P.P. + équipe ARPA

Comunicazione e lavoro di squadra nel Servizio alle famiglie

Approfondimenti su processi di comunicazione e dinamiche relazionali
nei gruppi dei Servizi educativi del Comune di Firenze

*Ci sedemmo dalla parte del torto
visto che tutti gli altri posti erano occupati*
Bertolt Brecht

*Dove due sentieri si incontrano amichevolmente,
il mondo intero diventa una casa*
Hermann Hesse

Firenze, dicembre 2004 - maggio 2005

PREMESSA

I corsi Comunicazione e lavoro di squadra 2004-2005 si collocano in continuità con l'intervento formativo erogato nell'anno precedente e, mentre ne conservano la filosofia e le finalità di fondo, ne costituiscono uno sviluppo e un approfondimento.

Il quadro generale è sempre caratterizzato dalla crescita della domanda di qualità da parte dell'utenza nei confronti dei Servizi Pubblici (in particolare quelli orientati alla persona) e dal consolidarsi dell'idea che, per soddisfare quella domanda, è fondamentale sviluppare le competenze relazionali degli operatori, sia per i rapporti con l'esterno (utenza) che per quelli interni (colleghi).

Gli elementi innovativi di questo anno sono costituiti dalla scelta di intervenire sul singolo gruppo di lavoro e, in questo ambito, approfondire gli argomenti specifici del funzionamento della squadra, del sistema delle relazioni interne al gruppo, del compito, dei ruoli e relative responsabilità, degli obiettivi e del loro perseguimento.

OBIETTIVI

Gli obiettivi, intesi come risultati concreti previsti in seguito all'attuazione dell'intervento, sono così sintetizzabili:

- facilitare l'acquisizione di strumenti operativi concreti al fine di migliorare la comunicazione interna/esterna;
- sviluppare una concezione del servizio come sistema integrato che, a partire da un chiaro riconoscimento della differenziazione di ruoli, funzioni e responsabilità delle diverse figure professionali (sia quelle interne al gruppo di lavoro che quelle di supporto organizzativo e amministrativo), valorizza e consente di esprimere le specificità di ognuno anche come risorse per il gruppo;
- approfondire alcune competenze fondamentali, teoriche e operative, per agire professionalmente nel gruppo di lavoro.

CONTENUTI

- Compito e relazione nel gruppo di lavoro nelle diverse fasi del suo ciclo di vita.
- I ruoli interni al gruppo e la partecipazione.
- La leadership e le sue tipologie, la gestione.
- Il presidio degli obiettivi del gruppo e la ricerca dei risultati operativi.
- Il gruppo di lavoro come componente del più vasto sistema-Nidi e l'interfaccia con i ruoli di supporto organizzativo e amministrativo.

STRUTTURA DEGLI INCONTRI E METODO DI LAVORO

Il modulo si articolerà in 5 incontri di 4 ore effettive di formazione ciascuno (orario 9-13), tutti di sabato mattina.

Gli obiettivi del corso saranno perseguiti attraverso l'interazione tra i partecipanti e tra questi e il docente in attività di tipo seminariale. Nell'ambito di queste attività verranno utilizzati strumenti tipici dei processi di apprendimento: esercitazioni, lavoro su schede, discussioni guidate, informazioni problematizzanti e/o di sintesi e di sistematizzazione.

OPERATORI

équipe A.Na.P.P. + équipe ARPA

Comunicazione e lavoro di squadra nel Servizio alle famiglie

Il gruppo di lavoro verso lo sviluppo
della qualità in prospettiva sistemica

*Ci sedemmo dalla parte del torto
visto che tutti gli altri posti erano occupati*
Bertolt Brecht

*Per chi sa dove andare
tutti i venti sono favorevoli*
Platone

Firenze, dicembre 2005 - maggio 2006

PREMESSA

Gli interventi Comunicazione e lavoro di squadra 2005-2006 si collocano in continuità con gli interventi formativi erogati nei due anni precedenti e ne costituiscono la continuazione con importanti aspetti di sviluppo e avanzamento. Il contesto in cui operano i Servizi all'infanzia rimane caratterizzato dai due fattori che hanno fatto da base agli interventi degli anni passati:

- crescita della domanda di qualità da parte dell'utenza;
- necessità di sviluppare le competenze relazionali degli operatori, sia per i rapporti con l'esterno (utenza) che per quelli interni (colleghi).

Gli elementi innovativi di questo anno sono costituiti dall'ulteriore personalizzazione degli interventi sui singoli gruppi di lavoro e dall'accentuazione del taglio pratico e operativo: di fatto i gruppi-aula opereranno come gruppi di miglioramento che, con la guida e l'assistenza del docente, elaboreranno mini-progetti di intervento per migliorare la qualità sul lavoro. Ciò si attuerà sullo sfondo delle *Linee guida*, che costituiscono un riferimento fondamentale per ogni servizio.

OBIETTIVI

Gli obiettivi, intesi come risultati concreti previsti in seguito all'attuazione dell'intervento, sono così sintetizzabili:

- ulteriore miglioramento della comunicazione interna/esterna attraverso l'affinamento delle competenze trasversali oggetto degli interventi degli anni precedenti;
- sviluppo, in particolare e attraverso la diretta messa in pratica, delle competenze relative al lavorare in squadra;
- messa a punto, al massimo livello possibile di strutturazione e formalizzazione, di progetti di miglioramento condivisi, da realizzare successivamente all'intervento formativo.

CONTENUTI

- Comunicazione e lavoro di gruppo (specificazioni e approfondimenti contestualizzati sul processo d'aula, in particolare sui conflitti e la loro gestione).
- Problem-solving e processi decisionali.
- Progettazione e gestione dei progetti.

STRUTTURA DEGLI INCONTRI E METODO DI LAVORO

Il modulo si articolerà in 3 incontri condotti dal docente, di 4 ore effettive di formazione ciascuno (orario 9-13), tutti di sabato mattina. Questi incontri saranno intercalati con altri, ai quali non parteciperà il docente, secondo il piano già comunicato. Saranno comunque concordate appropriate modalità di comunicazione anche per i periodi di interfase.

Sul piano metodologico i gruppi-aula opereranno attivamente come gruppi di progetto e la funzione di guida del docente sarà svolta soprattutto in forma di consulenza sul processo.

OPERATORI

équipe A.Na.P.P. + équipe ARPA

Aree di miglioramento individuate dalla *rilevazione qualità* e contenuti dei progetti elaborati dai singoli Servizi

MACRO-AREA OGGETTO DI RILEVAZIONE	AREE CRITICHE/DI MIGLIORAMENTO OGGETTO DEI PROGETTI APPLICATIVI
1. PERSONALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il progetto educativo ■ Riorganizzazione momento del pranzo ■ Riorganizzazione degli spazi ■ Le relazioni e le routine ■ Confronto sugli stili educativi ■ La documentazione ■ Divergenze e conflitti all'interno del gruppo di lavoro
2. SVILUPPO DI RELAZIONI E COMPETENZE NEI BAMBINI	<ul style="list-style-type: none"> ■ Autonomia dei bambini durante le attività ■ Come l'adulto si rivolge al bambino / Modalità per favorire l'autonomia ■ Lo spazio / Ridefinizione e condivisione ■ Il momento della cura personale / Le routine ■ Relazione affettiva adulto bambino
3. INTEGRAZIONE DELLE DIVERSE PROFESSIONALITÀ	<ul style="list-style-type: none"> ■ Organizzazione della giornata ■ Condivisione di un metodo di lavoro ■ Condivisione del progetto educativo ■ Cura e sistemazione degli spazi degli adulti ■ Il lavoro di gruppo ■ Comunicazioni tra colleghi e con le famiglie ■ Una metodologia di lavoro per integrare le diverse professionalità
4. RELAZIONE CON LE FAMIGLIE	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ottimizzazione delle risorse del gruppo di lavoro nelle relazioni con le famiglie ■ Regole comuni da condividere con le famiglie ■ Sensibilizzare le famiglie al progetto educativo ■ Relazione con le famiglie ■ Documentazione per le famiglie con le regole del Nido ■ Rendere più professionale il rapporto con le famiglie

I risultati del 1° incontro

PROBLEMA FORMULATO

.....
.....
.....

OBIETTIVI CONDIVISI

.....
.....
.....

STRUTTURAZIONE DEL GdL

1. RUOLI INTERNI:

.....
.....

2. RUOLI ESTERNI:

.....
.....

ALTRE OSSERVAZIONI

.....
.....
.....
.....
.....

I risultati del 2° incontro

QUADRO INIZIALE (risorse, vincoli, ostacoli)

.....
.....
.....
.....

IDEA PROGETTUALE DEFINITIVA

.....
.....
.....
.....

PRIMA BOZZA DEL PIANO (livello integrato, condivisa)

.....
.....
.....
.....

ALTRE OSSERVAZIONI

.....
.....
.....
.....
.....

I risultati finali

IL DOCUMENTO DI PROGETTO (la bozza definitiva condivisa)

1) PREMESSA → L'area d'intervento scelta

.....
.....

2) IL PROBLEMA → Formulazione definitiva

.....
.....

3) GLI OBIETTIVI

.....
.....

4) I RISULTATI ATTESI

.....
.....

5) L'IDEA PROGETTUALE → Formulazione definitiva

.....
.....

6) LE FASI DI INTERVENTO → Schema generale

.....
.....

7) LE FASI IN DETTAGLIO → (Vedi tabella analitica 3b)

.....
.....

8) LE MODALITÀ DI ATTIVAZIONE (come avviare il progetto)

.....
.....

9) IL CONTROLLO DEL PROCESSO (verifiche, ruoli)

.....
.....

ALTRE OSSERVAZIONI

.....
.....

I risultati finali

LE FASI (descrizione analitica)

Fasi	Attività	Ruoli Responsabilità	Scadenze	Risultati attesi	Verifiche	Note
1)						
2)						
3)						
4)						
5)						
6)						

OSSERVAZIONI

.....

.....

.....

PROGETTO COMUNICAZIONE E LAVORO DI SQUADRA 3° ANNO
PERCORSO: DALL'AREA INDIVIDUATA NELLA RILEVAZIONE DI QUALITÀ
AI RISULTATI ATTESI - MAPPA DEI SERVIZI

Allegato 6.1
 Progetti relativi all'area individuata *Personalizzazione degli interventi*

SERVIZIO	PROGETTO	OBIETTIVI	RISULTATI ATTESI
Servizio 1 (Asilo nido)	Riorganizzazione degli spazi A seguito della ristrutturazione del Servizio: ridefinizione dell'organizzazione e dell'utilizzo dei nuovi spazi del Nido	Organizzare spazi flessibili, piacevoli, rassicuranti, rispondenti ai bisogni di bambini, personale e famiglie	Condivisione nell'organizzazione degli spazi del Nido
Servizio 2 (Asilo nido)	Elaborazione e condivisione del progetto educativo Definizione dell'organizzazione del lavoro e dell'utilizzo degli spazi Elaborazione d'informazioni scritte da consegnare alle famiglie	Migliorare la comunicazione interna ed esterna	Condivisione di un progetto educativo che definisca la scansione dei tempi e degli spazi del Nido migliorando le modalità di comunicazione interna e con i genitori
Servizio 3 (Asilo nido)	Riorganizzare il momento del pranzo Ridefinire insieme passo passo il momento del pranzo con una attenzione particolare al ruolo di ogni figura professionale e alla partecipazione dei bambini	Rendere il pranzo piacevole e sereno per bambini e adulti	L'autonomia di ogni singolo bambino e favorire la socializzazione
Servizio 4 (Asilo nido)	Autonomia del bambino Condivisione dello spazio sezione	Organizzazione condivisa dello spazio sezione <i>medi</i>	Sviluppo dell'autonomia del bambino e garanzia del suo benessere psicofisico Benessere del gruppo di lavoro relativamente alla fruizione dello spazio

<p>Servizio 5 (Asilo nido)</p>	<p>Come favorire l'autonomia del bambino attraverso la relazione e le routine</p>	<p>Approfondire e condividere il significato di <i>autonomia</i> del bambino</p> <p>Sviluppare più consapevolezza di sé nella relazione con l'altro diverso da sé (a-a, a-b, b-b)</p> <p>Sviluppare l'integrazione della diversità a favore del confronto e dello scambio come sostegno al singolo e dal gruppo</p> <p>Sviluppare capacità mirate a favorire comportamenti equilibrati</p>	<p>Avere momenti organizzati e sistematici di incontri tra i bambini, le educatrici e gli esecutori per iniziare un percorso di comunicazione circolare all'interno del Nido</p> <p>Individuazione dei ruoli all'interno del gruppo</p> <p>Riflessione individuale e successiva condivisione in gruppo</p> <p>Integrazione dei contributi di ognuno</p>
<p>Servizio 6 (Asilo nido)</p>	<p>Riflessione e valorizzazione del lavoro svolto</p> <p>Confronto sugli stili educativi</p>	<p>Individuazione e condivisione delle priorità</p>	<p>Programmare una buona organizzazione del servizio e gestione del tempo con tutte le figure professionali e il personale della Cooperativa</p>
<p>Servizio 7 (Asilo nido)</p>	<p>Elaborazione e stesura del progetto educativo: organizzazione delle attività</p>	<p>Individuazione di un'area di condivisione e di un progetto comune</p>	<p>Condividere teoria e pratica nel lavoro con i bambini</p>
<p>Servizio 8 (Asilo nido)</p>	<p>La documentazione</p> <p>Progetto educativo partendo dalla documentazione</p>	<p>Stesura progetto educativo con linguaggio condiviso</p> <p>Miglioramento della gestione del tempo</p>	<p>Documento da condividere con futuri colleghi (progetto educatori)</p> <p>Realizzazione pannello di presentazione del Nido all'utenza</p>

SERVIZIO	PROGETTO	OBIETTIVI	RISULTATI ATTESI
Servizio 9 (Asilo nido)	La documentazione Documentazione scritta che illustri la storia del Nido (progetto legato alla chiusura per ristrutturazione)	Lasciare una memoria del vissuto del Nido	Divulgazione e socializzazione della storia del Nido
Servizio 10 (Asilo nido)	Documentazione del progetto educativo e della programmazione educativa	Formulazione di uno schema condiviso per documentare	Produzione dello schema di documentazione
Servizio 11 (Centro gioco)			
Servizio 12 (Asilo nido)	Documentazione del progetto educativo e della programmazione educativa	Informazione, comunicazione, condivisione della linea educativa e delle modalità di attuazione	Realizzazione di una programmazione educativa di Nido Realizzazione di un prontuario con istruzioni pratiche per lo svolgimento delle varie attività
Servizio 13 (Asilo nido)	Documentazione del progetto educativo e della programmazione educativa	Organizzare un archivio con schede che contenga: programmazione educativa, inserimento, routine, attività, momenti collettivi, aggiornamento professionale, documentazione fotografica	Riorganizzazione della documentazione al fine di valorizzarla e renderla fruibile
Servizio 14 (Asilo nido)	Il progetto educativo Come condividere principi e linee di fondo, lavorare insieme e scrivere	Stabilire cosa può essere condiviso e cosa può essere lasciato alla libertà delle sezioni	Stesura di un progetto scritto che sia realmente condiviso e messo in pratica, per lavorare meglio

<p>Servizio 15 (Asilo nido)</p>	<p>Organizzazione degli spazi in accordo con il progetto educativo</p>	<p>Funzionalità della destinazione d'uso degli spazi (interni ed esterni, comuni e di sezione) rispetto ai bambini e agli adulti</p>	<p>Concretizzazione del progetto nei tempi previsti Raggiungimento di un <i>clima</i> interno che consenta un buon lavoro di gruppo</p>
<p>Servizio 16 (Asilo nido)</p>	<p>Divergenze e conflitti all'interno del gruppo di lavoro: superamento attraverso la condivisione delle idee</p>	<p>Condivisione nelle modalità di gestione dell'organizzazione dei gruppi</p>	<p>Individuazione di regole di comportamento degli adulti e formulazione di ipotesi di cambiamento da un punto di vista comune Ottimizzazione delle risorse</p>
<p>Servizio 17 (Centro gioco) Servizio 18 (Centro gioco) Servizio 19 (Centro gioco) Servizio 20 (Centro gioco multiculturale)</p>	<p>La documentazione Realizzazione di documentazioni attraverso il confronto e lo scambio di esperienze</p>	<p>Stabilire modalità condivise per la realizzazione di documentazioni</p>	<p>Documentazione più adeguata alle esigenze dei bambini, delle famiglie, del personale e dei soggetti esterni</p>

Allegato 6.2
Progetti relativi all'area individuata Sviluppo di relazioni e competenze dei bambini

SERVIZIO	PROGETTO	OBIETTIVI	RISULTATI ATTESI
<p>Servizio 21 (Asilo nido)</p>	<p>Autonomia dei bambini nelle attività</p>	<p><i>Piccoli:</i> favorire una buona relazione con il cibo <i>Medi:</i> offrire ai bambini un modello di gioco <i>Grandi:</i> riduzione dei conflitti fra bambini</p>	<p><i>Piccoli:</i> aumento informazione sull'alimentazione da parte dei genitori Gradimento cibo da parte dei bambini Aumento dei tempi del pranzo Diminuzione dei pianti <i>Medi:</i> riconoscimento spazi e giochi Aumento tempi nel gioco libero. Conoscenza spazi e tempi Nido e comportamenti Adeguati <i>Grandi:</i> riduzione episodi di aggressività quando il gruppo si è uniformato alle regole, un'intesa relazionale</p>
<p>Servizio 22 (Asilo nido)</p>	<p>Come l'adulto si rivolge al bambino Modalità per favorire l'autonomia</p>	<p>Disagio di fronte a comportamenti reattivi o problematici dei bambini</p>	<p>Acquisire informazioni, conoscenze, strumenti d'intervento Sviluppare il confronto</p>
<p>Servizio 23 (Asilo nido)</p>	<p>Il momento della cura personale Autonomia del bambino Le routine</p>	<p>Creare situazioni tranquille dove il bambino sia autonomo e libero di sperimentare Bambino più soggetto e meno oggetto Bambino che abbia la possibilità di fare da sé, più che aspettarsi che lo faccia effettivamente Dare spazio e tempo ai Bambini</p>	<p>La realizzazione dei 4 obiettivi</p>

<p>Servizio 24 (Centro gioco)</p>	<p>Organizzazione degli spazi e dei tempi; rendere fruibili i materiali, autonomia dei bambini Comunicazione tra adulti, genitori ed educatori ed educatori tra loro</p>	<p>Ridefinire gli spazi e i materiali nell'ottica dell'autonomia dei bambini Esplicitare le difficoltà cor-renti, condividere modalità comuni</p>	<p>Creare piccoli vassoi, contenitori di oggetti predisposti per le attività espressive e di manipolazione Condivisione</p>
<p>Servizio 25 (Asilo nido)</p>	<p>Autonomia del bambino Lo spazio</p>	<p>Individuare e descrivere gli spazi comuni di cui abbiamo bisogno sia per i bambini che per gli adulti Discussione comune sul significato degli spazi individuati in relazione alla concezione che ne abbiamo</p>	<p>Avanzamento del processo di condivisione attraverso la realizzazione di progetti comuni</p>
<p>Servizio 26 (Asilo nido)</p>	<p>Relazione affettiva adulto/bambino per rafforzare l'autonomia</p>	<p>Sostenere e condividere imparare ad accogliere Valorizzazione dei tempi e dell'individualità dei bambini Riconoscere le diverse competenze dei colleghi Trovare tempi di confronto tra adulti</p>	<p>Scelta di un metodo di lavoro Decisione di un comportamento al momento del pranzo Accettazione dei tempi dei bambini in ogni singola sezione</p>
<p>Servizio 27 (Asilo nido)</p>	<p>Autonomia del bambino Lo spazio Ridefinizione degli spazi e condivisione</p>	<p>Miglior definizione degli spazi all'interno delle sezioni e degli spazi comuni Trovare più occasioni e tempi per scambi/condivisioni</p>	<p>Condivisione di questa nuova organizzazione degli spazi Che il bambino viva in maniera più autonoma ed in maggior sicurezza gli spazi</p>
<p>Servizio 28 (Asilo nido)</p>	<p>Autonomia del bambino Chiarire significati, ruolo ed atteggiamenti dell'adulto, metodi di lavoro e strategie d'intervento rispetto all'autonomia dei bambini all'interno del Nido ed in famiglia</p>	<p>Per il GDL: chiarire il significato che le sezioni ed il gruppo attribuiscono all'autonomia ed individuare indicatori minimi comuni Per le famiglie: renderle partecipi del progetto</p>	<p>Favorire l'autonomia nei bambini e sensibilizzare le famiglie</p>

Allegato 6.3
Progetti relativi all'area individuata *Integrazione delle diverse professionalità*

SERVIZIO	PROGETTO	OBIETTIVI	RISULTATI ATTESI
Servizio 29 (Asilo nido)	Organizzazione della giornata.	Migliorare l'integrazione tra le figure professionali	Migliore organizzazione del lavoro all'interno del Servizio
Servizio 30 (Centro gioco)	Il lavoro di gruppo Confronto sulle differenze tra il servizio della mattina e il servizio del pomeriggio	Ridurre il livello d'ansia dell'adulto per aumentare le possibilità del bambino nel diventare autonomo	Livello di gradevolezza per l'adulto e bambino autonomo
Servizio 31 (Asilo nido)	Con quale metodologia si affronta una situazione critica rispetto all' integrazione delle diverse professionalità	Integrazione tra educatori e operatori	Rispettare le decisioni assunte Riacquisire la dimensione del collettivo Dotarsi di strumenti che facilitino il passaggio di informazioni Elaborare un piano organizzativo Consolidare le personali abilità comunicative
Servizio 32 (Asilo nido)	Comunicazione tra colleghi e con le famiglie Realizzazione d'incontri periodici del gruppo Nido per trattare temi fissati Partecipazione di tutti, compresi supplenti e cuoco	Riuscire ad affrontare i temi stabiliti, migliore organizzazione del tempo	Risoluzione problemi e lavorare meglio

Servizio 33 (Asilo nido)	Condivisione del progetto educativo	Inclusione professionale di tutte le professionalità	Partecipazione attiva e concorde di tutti i ruoli e consapevolezza di essere parte di un gruppo
Servizio 34 (Asilo nido)	Cura e sistemazione Spazi comuni degli adulti	Migliorare la qualità lavorativa	Facilitare il lavoro quotidiano, mantenere nel tempo il lavoro fatto
Servizio 35 (Asilo nido)	Condivisione del progetto educativo	Formulare un progetto educativo attraverso il confronto e la valorizzazione delle esperienze e delle modalità di lavoro	Condividere metodologia di confronto e di lavoro per formulare il progetto educativo
Servizio 36 (Asilo nido)	Progetto educativo condiviso Comunicazione nel lavoro di gruppo	Trovare punti comuni di lavoro per <i>identificare</i> il Nido	Imparare a lavorare in gruppo
Servizio 37 (Asilo nido)	Condivisione di un metodo di lavoro nella giornata al Nido	Migliorare la collaborazione fra le varie figure professionali	Acquisizione dei ritmi più adeguati al progetto educativo e ai bisogni dei bambini e delle famiglie
Servizio 38 (Asilo nido)	Personale del comune e della Cooperativa Il lavoro di gruppo: integrazione possibile delle diversità	Formalizzare e condividere modalità di comportamento	Condivisione delle modalità di: relazione con le famiglie Comunicazione tra educatori e esecutori Gestione delle attività e delle routine

Allegato 6.4
Progetti relativi all'area individuata *Relazioni con le famiglie*

SERVIZIO	PROGETTO	OBIETTIVI	RISULTATI ATTESI
Servizio 39 (Casa del bruco)	Relazione con le famiglie	Condivisione delle regole comuni senza coercizione	Soddisfazione delle aspettative dei genitori sotto l'aspetto relazionale
Servizio 40 (Asilo nido)	Rendere più professionale il rapporto con le famiglie	Riconoscere ruoli e competenze di ognuno	Stendere un documento contenente indicazioni generali e aspetti organizzativi della vita al Nido
Servizio 41 (Asilo nido)	Ottimizzazione delle risorse del gruppo di lavoro	Realizzazione dell'oggetto sorpresa per la festa di primavera	Condividere con le famiglie il progetto educativo
Servizio 42 (Asilo nido)	Gestione delle regole con le famiglie (ritardi entrata e uscita dei genitori)	Condivisione nel gruppo delle modalità di gestione dei ritardi	Rispetto delle regole
Servizio 43 (Asilo nido)	Sensibilizzare le famiglie al progetto educativo Uniformità di comportamento	Elaborazione di un libretto per regole su orari e malattie	Rispetto delle regole
Servizio 44 (Asilo nido)	Riflettere sulle regole disattese dai genitori che creano difficoltà sul lavoro con i bambini e creare un regolamento	Far rispettare le regole	Cambiamento, innalzare il livello di formalità
Servizio 45 (Asilo nido)	Realizzare una bacheca di documentazione per le famiglie , con le regole del Nido	Sensibilizzare i genitori al rispetto delle regole di convivenza	Serena convivenza e dialogo fra Nido e genitori

Allegato 7

CORSI DI FORMAZIONE CURRICOLARE PROPOSTI NEL 2006-2007 A PROSECUZIONE E INTEGRAZIONE DEI PROGETTI APPLICATIVI AVVIATI

AREA	TEMATICHE	SERVIZI COINVOLTI
PERSONALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI	DOCUMENTAZIONE	1 Asilo nido 1 Centro gioco a convenzione 1 Centro gioco
	ASCOLTO Il Nido come spazio di possibile armonia	2 Asili nido
	NARRARE , narrarsi...	2 Asili nido
	IL CORPO IN GIOCO , psicomotricità	2 Asili nido
	OSSERVAZIONE	6 Asili nido
	CONTINUITÀ Conoscere il mondo, il bambino e la natura in un'esperienza condivisa tra Nido e Scuola dell'infanzia	2 Asili nido 1 Scuola dell'infanzia
	NARRARE con le ombre	2 Asili nido

AREA	TEMATICHE	SERVIZI COINVOLTI
SVILUPPO DI RELAZIONI E COMPETENZE NEI BAMBINI	SPAZIO E MATERIALI	4 Asili nido 1 Centro gioco
	PROGETTO EDUCATIVO spazi, routine, attività, autonomia	7 Asili nido 1 Centro gioco

AREA	TEMATICHE	SERVIZI COINVOLTI
LE RELAZIONI CON LE FAMIGLIE	RELAZIONI CON IL BAMBINO E CON LA FAMIGLIA	2 Asili nido
	INTERCULTURA E FAMIGLIE	6 Asili nido

ISBN 978-88-8434-360-7

© 2009 edizioni junior srl,
viale dell'industria, 24052 Azzano S. Paolo (BG)
Tel. 035/534123 Fax 035/5095718
edjunior@edizionijunior.it
www.edizionijunior.com

Tutti i diritti riservati

Prima edizione: novembre 2009

Edizioni	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	2013	2012	2011	2010	2009					

Questo volume è stato stampato presso
Tipostampa Srl, Città di Castello (PG)

Stampato in Italia - Printed in Italy

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, segreteria@aidro.org, web www.aidro.org

