

Sperimentare e progettare riflessività, per accompagnare la trasformazione: il ruolo dei coordinatori pedagogici nei servizi 0/6

di *Claudia Ciccardi*

Riassunto

Il contributo, partendo da una ricerca ancora in corso, presenta alcune riflessioni e criticità intorno alle figure di leadership e middle management in ambito educativo quali, ad esempio, i coordinatori pedagogici. A queste figure è spesso richiesto, tra le diverse funzioni, di accompagnare la riflessività dei professionisti che lavorano nei servizi. Nella trasformazione culturale che oggi investe, nello specifico, i servizi educativi 0/6, questo compito appare prioritario e ancor più sostanziale. È ampiamente riconosciuto che, al fine di contribuire allo sviluppo dei servizi stessi, sia necessario costruire contesti professionali riflessivi che possano, partendo dalla pratica, costruire nuovo sapere e nuove modalità di azione. Il progetto di ricerca descritto, vede il coinvolgimento del coordinamento pedagogico di una cooperativa e ha l'obiettivo di delineare nuove pratiche riflessive a sostegno del ruolo. La ricerca presentata, all'interno della metodologia della ricerca-azione, è esempio di come i processi riflessivi possono attivare sviluppo e crescita per tutti gli attori coinvolti nella ricerca stessa. Alla luce delle teorie sulla riflessività e sull'apprendimento adulto, il pensiero che l'autrice sviluppa vuole sottolineare l'importanza del ruolo trasformativo che gli agenti di cambiamento, leader e coordinatori pedagogici, attraverso pratiche riflessive progettate e interroganti, possono agire per e con i professionisti che operano nei servizi. **Parole chiave:** coordinatori pedagogici, leadership, servizi educativi 0/6, pensiero riflessivo, trasformazione, problem posing.

Testing and designing reflexivity, to support the transformation: The Pedagogical Coordinator's role in the ECEC

Abstract

This contribution, based on an ongoing research, shows some reflections and critical aspect regarding leadership and middle management figures in the educational field, such as pedagogical coordinators. The latter ones are often required, among their several functions, to support ECEC professionals' reflexivity. Considering that ECEC settings are experiencing a cultural transformation, the role of the pedagogical coordinator is more and more important and must be prioritized. It is a well-known fact that, to support the development of ECEC, it is necessary to design reflexive professional contexts. Starting from practices, these contexts can foster new knowledge and actions. The research the project involves a group of pedagogical coordinators and aims to identify new reflective practices to support the role. The research, using , using the action research model, is an example of how reflective processes can activate development and growth for all those involved in the research. In the light of reflexivity and adult learning theories, the author aims at stressing the importance of this specific transformative role. The agents of change, e. g. transformative leaders and pedagogical coordinators, can operate for and with professionals working in the settings, by means of designed reflexive practices.

Keywords: pedagogical coordinators, leadership, ECEC, reflexive thinking, trasformation, problem posing.

First submission: 01/03/2025 accepted: 10/06/2025

Un sistema in trasformazione

Nel quadro delle professioni educative, quella del coordinatore pedagogico è una figura che si è sviluppata, in Italia, a partire dagli anni Settanta (Rosa e Filomia, 2022): il suo ruolo è oggi culturalmente riconosciuto (Silva, 2015) poiché, seppur emerso gradualmente, ha storicamente svolto un ruolo fondamentale nel processo che ha mosso Nidi e Scuole dell'Infanzia dal modello assistenzialistico al modello educativo. Nel corso del tempo, la definizione del ruolo professionale ha riconosciuto il coordinatore pedagogico come figura responsabile del coordinamento delle attività educative nel loro complesso (Catarsi, 2010). Progressivamente, il coordinatore ha assunto una

posizione centrale nell'organizzazione e nel supporto al personale, favorendo l'integrazione di processi riflessivi all'interno del lavoro educativo (Musatti e Picchio, 2005; Infantino, 2008). Le diverse pratiche professionali della realtà italiana e le più recenti *Linee pedagogiche per il Sistema Integrato "zerosei"* (MIUR, 2022) evidenziano in modo chiaro il ruolo di supporto e formazione che il coordinatore pedagogico può svolgere nei confronti dell'équipe di lavoro dei nidi e delle scuole d'infanzia. In particolare, tali indicazioni lo definiscono come figura professionale che ha il compito di *curare* il funzionamento dell'équipe concorrendo all'arricchimento della loro professionalità e valorizzandone la motivazione, creando «condizioni organizzative affinché la riflessione professionale possa essere esercitata in modo collegiale proponendo riunioni periodiche di gruppo (di sezione e di struttura) e strumenti come le pratiche di osservazione e documentazione» (*ibidem*, p. 36). L'aspetto evidenziato sottolinea come la presenza di un coordinatore pedagogico nei servizi educativi possa rappresentare una leva per la creazione di un ambiente di lavoro positivo, capace di stimolare l'impegno e la passione per l'attività educativa, supportando i professionisti nella loro crescita continua. La presenza del coordinamento pedagogico come elemento per la costruzione di contesti di qualità è confermata anche da ricerche europee che affermano che

il coordinamento pedagogico e la guida alla co-riflessione risultano efficaci in contesti differenti: in paesi con un buon sistema di servizi all'infanzia e un alto livello di qualifica richiesto al personale, ma anche in paesi con scarso investimento in servizi all'infanzia e bassa qualifica richiesta al personale (Peeters *et al.*, 2015, p.33).

Anche gli studi di caso della ricerca CoRe (Urban *et al.*, 2011) mostrano come, nei contesti in cui esistono momenti di co-riflessione, coordinamento pedagogico, monte ore non frontale e formazione continua, la qualità dei servizi risulti più alta. Appare pertanto chiaro come questo ruolo possa, per i professionisti dei nidi e delle scuole d'infanzia, incentivare il lavoro collettivo attraverso un approccio riflessivo (Schön, 1993; Fabbri, 2007) capace di supportare i gruppi nel confronto sulle pratiche quotidiane, al fine di trasformare le stesse e garantire una formazione continua al personale. In questo contesto, facilitando la riflessione critica e il dialogo, il coordinatore promuove, a tutti gli effetti, un'azione culturale più consapevole e mirata all'innovazione (Rosa e Filomia, 2022).

Il Sistema Integrato di Educazione e Cura dei Servizi Educativi 0/6 sta attraversando un profondo cambiamento culturale in Italia (MIUR, 2017). I

nuovi documenti di indirizzo (MIUR, 2022), allineandosi alle ricerche e politiche europee (EU, 2014; Bennet *et al.*, 2012), evidenziano come l'apprendimento e la crescita dei bambini dipendano da ambienti educativi di qualità, in grado di rispondere alle sfide demografiche, economiche e sociali, riducendo le disuguaglianze e promuovendo la coesione sociale. Da questo quadro emerge l'esigenza di superare lo "split-system" che ancora caratterizza il sistema italiano (Balduzzi e Lazzari, 2023), promuovendo una nuova visione dei servizi educativi come presidi di tutela per l'infanzia. Un cambiamento che richiede una riflessione culturale e un ripensamento delle pratiche educative per sviluppare servizi innovativi. In mancanza di modelli chiari, è urgente avviare processi trasformativi coinvolgendo le pratiche quotidiane erielaborando le modalità operative per rispondere alle necessità emergenti. Affinché una sperimentazione possa generare innovazione educativa e sociale è essenziale, infatti, che si sviluppi una forte connessione tra i processi trasformativi *bottom up* e *top down* (Milotay, 2016; OECD, 2020). Alcune ricerche sottolineano come, in questo scenario, una leadership pedagogica strettamente legata ad azioni trasformative, di miglioramento e innovazione, possa avere un impatto positivo sulla qualità dei servizi educativi ECEC (Hard e Jónsdóttir, 2013; Douglass, 2019).

Alla luce di quanto evidenziato, si può affermare che il coordinatore pedagogico svolge un ruolo centrale di *middle management* (Rosa e Filomia, 2022), guidando il cambiamento organizzativo e integrando le diverse prospettive, interessi e linguaggi tra i mandati, gli orientamenti e la realtà dei servizi. Questa integrazione può avvenire solo all'interno di un costante lavoro di gruppo e pratiche riflessive volte alla crescita professionale, intesa come possibilità di cambiamento all'interno di un sistema in evoluzione. Lavorare e riflettere come professionisti dell'educazione implica un impegno profondo: essere aperti al dialogo, confrontarsi, rivedere le proprie cornici di riferimento, sviluppare maggiore consapevolezza di sé e dei propri modelli culturali, superare pregiudizi ideologici e convinzioni personali (Fabbri, 2019). Questi processi offrono l'opportunità ai professionisti di essere parte attiva del cambiamento culturale in corso promuovendo, in questo modo, un'azione di crescita evolutiva non solo per i bambini e le famiglie, ma per il sistema educativo e la propria professione (Mezirow, 2010).

Il contributo che segue intende esplorare, senza la pretesa di essere esaustivo, come la figura del coordinatore pedagogico, grazie alle specificità della professione e al cambiamento culturale in atto, possa svolgere un ruolo fondamentale nel progettare spazi di riflessione trasformativa e sviluppo emancipativo (Romano e Bosco, 2022). Favorendo la cura dei gruppi di lavoro e mettendo in pratica una leadership trasformativa il coordinatore agisce

come agente di cambiamento per gli educatori (ibidem), accompagnandoli non solo nella crescita professionale, ma anche nel loro sviluppo umano.

La ricerca: per uno sviluppo professionale emancipativo

La ricerca, condotta nell'ambito di un Dottorato Executive¹ ancora in corso, nasce dall'esigenza della Cooperativa Proges di ridefinire il ruolo del coordinatore pedagogico come figura chiave nel sistema educativo. Il progetto di ricerca ha l'intento di analizzare le difficoltà e le opportunità di crescita professionale, per sviluppare un modello innovativo di leadership trasformativa (Bass, 1998) e di individuare strumenti a sostegno del ruolo. L'output auspicato è rinnovare le modalità di leadership del coordinatore pedagogico attualmente agite, promuovendo un approccio riflessivo che stimoli lo sviluppo non solo dei servizi, ma anche dei professionisti che vi operano favorendo processi di crescita professionale continua. Per poter raggiungere questo obiettivo, è stata chiara, fin da subito, la necessità di rendere il coordinamento della cooperativa parte attiva nella ricerca, convinti dell'assunto che «gli attori che vivono nel contesto in cui si situa la ricerca ne presidiano i saperi e i significati e il loro coinvolgimento è la condizione per la loro conoscenza e trasformazione» (Fabbri, 2007, p. 142). Il progetto di ricerca ha, pertanto, adottato un disegno empirico-qualitativo (Kun, 1969), in linea con il paradigma ecologico-costruttivista (Bateson, 1977) e ha utilizzato, all'interno del paradigma della ricerca-azione (Lewin, 1946), metodologie collaborative (Fabbri, 2019; Pagani e Pastori, 2019). Si è, quindi, optato per una ricerca-azione in quanto metodo strettamente coerente con la volontà di identificare un problema che emerge da un gruppo di individui afferenti ad una comunità professionale (Fabbri, 2007). Questo approccio ha creato uno spazio in cui si sono incontrati il sapere della ricercatrice, fondato su teorie e tecniche di intervento, e la conoscenza e il sapere pratico dei professionisti coinvolti, i coordinatori. Dando così esito ad un sapere che nasce dall'esperienza e dai significati attribuiti all'azione all'interno della cultura organizzativa.

Alla luce degli obiettivi di ricerca, la domanda che ha accompagnato la revisione della letteratura è stata: *quale postura il coordinatore pedagogico oggi può assumere per portare cambiamento all'interno dei servizi?* La letteratura review si è focalizzata, in particolare, sul costrutto di leadership trasformativa (Bass, 1998). Dalla revisione dei contributi teorici emerge che i

¹ Il Dottorato Executive prende avvio da un accordo tra l'Università Milano Bicocca e la cooperativa Proges – www.proges.it.

leader ispirano e motivano i *seguaci* a raggiungere risultati straordinari e sviluppano le capacità di leadership rispondendo ai bisogni di sviluppo individuali (Lawrason *et al.*, 2023). Tale costrutto, inoltre, si articola in quattro dimensioni, delineando chiaramente i compiti principali attraverso cui i leader trasformativi possono operare in modo attivo ed efficace (Bass e Riggio, 2006):

1. *Influenza idealizzata*: si manifesta quando i leader, attraverso la creazione di solide relazioni, guadagnano l'ammirazione, la fiducia e il rispetto dei professionisti, diventando modelli positivi di riferimento.
2. *Motivazione ispirazionale*: si verifica quando i leader ispirano i professionisti, fornendo loro un significato chiaro per perseguire un obiettivo condiviso e mantenendo alte le aspettative.
3. *Stimolazione intellettuale*: si realizza quando i leader incoraggiano i professionisti a pensare in modo critico e creativo.
4. *Considerazione individuale*: riguarda quei comportamenti che riconoscono i bisogni e le differenze di ciascun professionista, favorendo la crescita collettiva.

Il tema della leadership in ambito educativo è indagato principalmente in campo scolastico (Paletta, 2022) ma è tema di interesse anche per i servizi educativi 0/6 (Douglass, 2019) e nutre oggi un grande interessamento anche a livello europeo (EU, 2024). Prima di attivare un processo di cambiamento delle pratiche legate al ruolo, la revisione della letteratura ha portato al bisogno di indagare come i coordinatori pedagogici dell'organizzazione sentivano di esprimere la loro leadership, con la volontà di rispondere, pertanto, ad una nuova domanda di ricerca: *quale modello di leadership è agito all'interno dell'organizzazione?*

Per motivi di sintesi, verranno presentate le fasi del progetto di ricerca, che coinvolge i 19 coordinatori pedagogici dell'organizzazione, in ordine cronologico, evidenziando il carattere ricorsivo e dinamico del processo. Per ciascuna fase saranno messi in risalto le principali acquisizioni che hanno orientato, anche attraverso nuove domande, lo sviluppo continuo della ricerca. Infatti, in linea con il paradigma della ricerca-azione, è stato avviato un processo ciclico e interagente suddiviso in più nuclei di ricerca, seguendo una modalità a spirale piuttosto che lineare (Marani, 2014): indagine, pianificazione, azione strategica e valutazione hanno caratterizzato ogni fase conducendo alla definizione e realizzazione di quella successiva.

Nucleo I: indagare il modello di leadership agito dall'organizzazione

Per raccogliere dati che permettessero di individuare il modello di leadership agita, sono state svolte interviste individuali in profondità (Kanizsa,

2013) e un processo di indagine e analisi ispirato alla Grounded Theory (Glaser e Strauss, 2009). Le interviste hanno coinvolto tutti i coordinatori pedagogici, da gennaio a maggio 2024, e alcune educatrici e insegnanti dei servizi da loro coordinati. Il metodo Grounded è stato utilizzato, in questa fase della ricerca, con una modalità ricorsiva attivando un «processo di raccolta dati per generare teoria mentre contemporaneamente si raccoglie, si codifica e si analizzano i dati e si decide quali dati raccogliere successivamente e dove reperirli allo scopo di sviluppare una teoria nel momento in cui emerge»² (Glaser, 1978, p.37). Attraverso la raccolta dei memos e la definizione di più puntuali domande di indagine si è via via arrivati alla costruzione di un pensiero che si è formato pensando (ibidem) attraverso la formulazione di *etichette*, *categorie* e *macrocategorie*, per la composizione delle quali è stato utilizzato il software Nvivo. La core category, ovvero la macrocategoria che ha raccolto più elementi (etichette e categorie), ha portato a definire il modello emergente del coordinamento pedagogico come orientato e ben consolidato in un approccio “*bottom-up*” e di valorizzazione delle competenze e funzioni dei gruppi di lavoro e dei professionisti. Dall’analisi dati risulta, al suo interno, evidente la saturazione della categoria “*cura e ascolto*”, sottolineando l’attenzione che il coordinatore pedagogico dedica alla creazione di un clima organizzativo e relazionale positivo nei gruppi di lavoro³:

CP4 – prima di tutto il lavoro sul gruppo. Io credo che davvero sia proprio la prima, il primo passaggio, quando si entra, quando si arriva, in un servizio ...è lavorare sul gruppo perché il gruppo governa, governa proprio.

CP6 – Prima di tutto, creando una relazione, una relazione con loro, perché non li conoscevo, quindi andando in ascolto, durante i primi collettivi mi ricordo che era davvero un gruppo di mutuo aiuto.

CP7 – Allora diciamo che mi piacerebbe poter essere, poter far sì, nel mio piccolo che i gruppi stiano bene. Cioè che siano dei gruppi dove si sta bene dal punto di vista, oltre che professionale e relazionale.

Inoltre, un elemento interessante che emerge è dato dalla non saturazione della categoria “*azioni per trasformare*”, nella macrocategoria “*top-down*”. Anche se il coordinatore si percepisce come un agente di cambiamento, le modalità e gli strumenti attraverso i quali questa funzione viene esercitata non sono espressi in modo chiaro e soprattutto non emerge in modo evidente la consapevolezza sulla correlazione di questi con lo sviluppo continuo del personale.

² Traduzione dell’autrice.

³ Verranno riportati, a titolo esemplificativo e a sostegno dell’analisi dati, parti delle interviste svolte inserite nelle categorie di riferimento.

CP4 – a volte sento il bisogno anch'io da coordinatrice, di dover un po' accelerare questo cambiamento prima per me. In quali spazi io faccio ricerca e rifletto?

CP12 – forse gli strumenti (incontri di équipe, formazione) che abbiamo oggi per accompagnare i gruppi non sono più contemporanei e non ci aiutano a costruire qualità. Cioè non ci aiutano concretamente a progettare il cambiamento che ci è richiesto.

Nucleo II: confronto tra costrutto teorico e modello emergente

La teoria emergente della leadership pedagogica dell'organizzazione, confrontata con il costrutto di leadership trasformativa, evidenzia significative lacune professionali, in particolare per quanto riguarda il sostegno e la mancanza di strumenti chiari per lo sviluppo professionale continuo. Riferendosi alla teoria di Bass e Riggio (2006), si può affermare che la cultura di coordinamento si allinea pienamente con la dimensione 1 – *influenza idealizzata* e la dimensione 4 – *considerazione individuale*, mentre presenta carenze o strutture deboli nelle dimensioni 2 – *motivazione ispirazionale* e 3 – *stimolazione intellettuale*. In linea con l'approccio di una ricerca partecipativa, i dati raccolti sul campo sono stati convalidati durante un incontro con tutti i coordinatori pedagogici della cooperativa. A seguito della presentazione dell'analisi dei dati, si è avviato un confronto che ha permesso di raccogliere proposte sulle necessità percepite dal coordinamento per colmare le lacune individuate. Dall'analisi dei dati è emersa la necessità di sviluppare strategie per sostenere la riflessività dei gruppi, orientandola verso obiettivi di crescita professionale e personale. Di seguito, sono riportati alcuni commenti emersi dalle domande per il confronto, realizzato con il software di partecipazione e la discussione di gruppo:

In che cosa mi ritrovo pienamente rispetto la ricerca esposta?

- *Per i coordinatori spazi di auto-formazione e la postura di ricerca sono indispensabili per agire una leadership orientata al cambiamento e trasformazione.*
- *Mi ritrovo pienamente nell'idea di ripensare e sperimentare nuove forme di conduzione dei gruppi, anche attraverso nuovi dispositivi e metodologie. Che cosa non avevo mai pensato e mi interessa?*
- *Sono molto interessata all'idea di accompagnare il gruppo al cambiamento e non ad imporre dall'alto, ma mi rendo conto che mi mancano delle conoscenze sulla ricerca di strategie per metterlo in atto.*
- *Mi interessa avere uno strumento che mi aiuti a rispondere in modo adeguato alla necessità di riuscire ad essere stimolo intellettuale per i gruppi.*

I dati validati hanno, così, fatto emergere la necessità di ridefinire le strategie per promuovere la pratica riflessiva all'interno dei gruppi, intendendo questa come contesto (Mortari, 2004) prioritario all'interno del quale è possibile attivare una sollecitazione intellettuale orientata al cambiamento e allo sviluppo emancipativo, sia individuale che collettivo. La domanda di ricerca derivata, che accompagna l'ultima fase della ricerca è: *quali strumenti sono necessari al coordinatore per attivare e sostenere processi di riflessività?*

Nucleo III: progettare e sperimentare contesti riflessivi

A ottobre 2024, è stato costituito un più ristretto gruppo di ricerca composto da 6 coordinatrici pedagogiche. Il gruppo di ricerca ha calendarizzando diversi incontri di co-progettazione (Pastori, 2017), facilitati dalla ricercatrice. Partendo dagli elementi emersi nella validazione dati, il gruppo di ricerca ha fissato l'obiettivo di definire azioni per colmare le lacune nella leadership del coordinamento e offrire ai coordinatori opportunità di sperimentare contesti riflessivi stimolanti e capacitanti. Con dispositivi riflessivi destinati ai coordinatori, si è voluto favorire un approccio sistemico e di “matrioskamento” (Catarsi, 2010), che permetta sperimentazione diretta e *modeling*.

In questi spazi, infatti, i coordinatori possono vivere un modello di cura riflessiva che, una volta acquisito tramite l'esperienza, potrà poi essere attivato nei confronti dei loro gruppi di lavoro, promuovendo così ulteriori processi di riflessione e crescita. Il progetto delineato prevede la realizzazione di tre “Laboratori di pensiero” condotti dal gruppo di ricerca e definiti dallo stesso “Setting di pratica riflessiva e di ricerca condivisa tra coordinatori pedagogici, di cura dei propri saperi e di nuovi sguardi sui servizi. Un dispositivo per nutrire una postura/atteggiamento di ricerca nei coordinatori pedagogici, per leggere e qualificare l'identità dei servizi, per decodificare le domande che i servizi intercettano, orientando la rappresentazione dei servizi verso l'innovazione”⁴. Il modello dei *Laboratori di pensiero*, nei quali si è scelto di approfondire i temi di *identità* e *innovazione* nei servizi educativi 0/6, prende spunto dalle principali teorie di riferimento sulla riflessività (Dewey, 1961; Schön, 1993), sulla ricerca azione (Lewin, 1946) e sull'apprendimento adulto (Kolb, 1984; Mezirow, 2003). La progettualità di questi dispositivi è ricorsiva e circolare, seguendo l'approccio della ricerca-azione, con momenti di continua ridefinizione delle fasi del processo da parte del gruppo di ricerca. Ispirandosi alla teoria di Lewin (1946), che suddivide il

⁴ Definizione data dal gruppo di ricerca durante il primo momento di co-progettazione guidato dalla ricercatrice.

cambiamento in tre fasi – *unfreezing*, *moving* e *refreezing* – si è deciso di strutturare i dispositivi in tre fasi distinte, con una base comune, ma differenziate per strumenti, strategie e modalità di attivazione, in base a quanto emerge nel precedente incontro, alle necessità e agli obiettivi specifici.

Al momento della stesura di questo contributo, solo uno dei tre *Laboratori di pensiero* è stato attivato (a febbraio 2025, mentre altri due sono previsti ad aprile e maggio 2025), pertanto i dati che possano indicare la traccia per un modello del dispositivo riflessivo adottato non sono stati ancora rielaborati dal gruppo di ricerca (fase prevista a giugno 2025). Si pensa sia comunque interessante seppur in fieri, evidenziare la natura ricorsiva e modellizzante del processo attraverso alcuni elementi che vengono qui sintetizzati:

- i momenti di incontro, richiedono un lavoro attento e definito di progettazione, sia nella composizione del setting (luogo, tempi, numerosità dei gruppi) che dei contenuti (strumenti di attivazione, materiali, mediatori riflessivi); ovvero è necessario avere cura dell'incontro.
- i ruoli di conduzione, verbalizzazione e documentazione che il gruppo di ricerca agisce sono chiari e definiti a priori, richiedendo un lavoro di preparazione, approfondimento e studio; ovvero non ci si può improvvisare.
- dal gruppo di ricerca viene esercitata la tenuta del dispositivo sia nelle fasi precedenti (con convocazioni, invio di materiali preparativi), sia durante l'incontro (con rifocalizzazione sugli obiettivi) che dopo l'incontro (con l'invio di sintesi e materiali); ovvero è necessario non disperdere il pensiero.
- sono progettati mediatori pedagogici creativi e disorientanti per attivare il confronto e facilitare la riflessione; ovvero si attivano pratiche educative e di gioco riflessivo.
- si parte dall'ascolto dei partecipanti, per poi porre domande generative a apportare un contributo nuovo; ovvero è necessario destrutturare le cornici di riferimento individuali per ristrutturarle in maniera collettiva.
- per facilitare l'esporsi dei partecipanti, si passa da una riflessione individuale, a quella in piccolo gruppo, per terminare nel grande gruppo; ovvero è necessario un contesto protetto.
- ogni incontro ha alcuni momenti definiti: l'apertura con la definizione degli obiettivi, il momento centrale di riflessione, la chiusura con il debriefing; ovvero è necessario creare un contenitore stabile e riconoscibile.

Questo tipo di progettazione ha, fino ad oggi, permesso non tanto di arrivare ad un prodotto concreto di trasformazione, ma garantire la costruzione di un campo (Lewin, 1946) riflessivo per allenare la postura interrogativa e di indagine del coordinatore. L'obiettivo è stato, fino ad ora, quello di allenare la capacità di “*problem posing*” (Dewey, 1961) per alimentare la spinta

al cambiamento, alla necessità di uscire dal consueto, dal conosciuto e avventurarsi in qualcosa di nuovo. Si può affermare, infatti, che per rispondere alla necessità di portare nei gruppi di lavoro nuovi stimoli riflessivi, è necessario, prima di tutto, esercitarsi a vedere le cose con nuovi pensieri e nuovi sguardi.

I *Laboratori di pensiero* co-progettati con il gruppo di ricerca sono momenti di cura dello sviluppo professionale del coordinamento pedagogico, consapevoli che chi è coinvolto in un cambiamento delle proprie pratiche professionali ha bisogno di ambienti protetti che favoriscano una formazione continua, vista come sostegno nell'affrontare situazioni particolarmente incerte (Fabbri, 2019). Considerando quanto esposto, si può affermare che il processo attivato all'interno della ricerca, si posiziona come processo di riflessività e apprendimento ricorsivo e sistemico, mirando a potenziare il patrimonio di conoscenze degli individui coinvolti e, al tempo stesso, dell'intera organizzazione.

La riflessività come pratica trasformativa ed emancipativa

Le maggiori teorie sulla riflessività (Dewey, 1961; Schön, 1993; Mezirow, 2003; Brookfield, 2017; Fenwick, 2000), seppur con sfumature diverse, sottolineano come la finalità di questo processo sia quella di fondare le proprie convinzioni attraverso il pensiero, decidendo consapevolmente come agire. La riflessività è, pertanto, ricerca di senso dell'esperienza che si sta vivendo e, per questo, si configura come un principio di libertà e creatività (Freire, 2014; Scardicchio e Prandin, 2017). In questo senso, si può affermare che la riflessività è un processo di apprendimento che coinvolge riflessione, azione e partecipazione: una modalità di relazione, un'occasione per conoscere e conoscersi, agire ed evolvere, ovvero trasformarsi.

La ricerca finora condotta sottolinea l'importanza di attivare la riflessività in un'ottica di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2010), in particolare nei contesti professionali (Schein, 2021; Scaratti, 2021). In questo quadro, emerge il ruolo cruciale di quello che potremmo definire *leader riflessivo*, ruolo che, nel progetto presentato, è stato assunto dalla ricercatrice nei confronti del gruppo di ricerca e dal gruppo di ricerca nei confronti del coordinamento, e che, nei contesti educativi, potrà essere assunto dal coordinatore verso i gruppi di lavoro.

Il leader riflessivo può, pertanto, svolgere un ruolo educativo e formativo, adottando una leadership che risponde ai bisogni dei professionisti in termini di autorealizzazione e partecipazione. Questo tipo di leadership stimola una

maggiore consapevolezza e conoscenza, promuovendo il benessere collettivo delle organizzazioni (Paletta, 2022) perché capace di partire dall'individuo e di – se non garantirne almeno favorirne – la trasformazione. La riflessività, infatti, deve essere orientata non solo verso l'aumento della produttività o risultati certi (Chello, 2021; Nussbaum, 2011), ma anche come leva per generare nuovi pensieri e interpretazioni nell'individuo, permettendo ai professionisti di mettere in discussione le proprie cornici di riferimento e favorire una trasformazione personale prima che professionale.

Una riflessività che diventa relazione educativa, maieutica e dialettica tra il leader e il gruppo di lavoro, per comprendere e attribuire nuovo significato alla realtà. In relazione a quanto discusso, la leadership trasformativa agisce attraverso la progettazione e la facilitazione di dispositivi riflessivi che favoriscono non solo la costruzione del pensiero professionale ma che, soprattutto, incoraggiano una continua problematizzazione del pensiero. In questo senso, la possibilità di impegnarsi in un continuo “*problem posing*” (Dewey, 1961), ovvero la capacità di porsi domande e riflessioni aperte, senza ridurre tutto a un obiettivo produttivo immediato, può diventare una valida strategia alla crescita umana in ottica sistemica. Un approccio necessario per le posture professionali in quanto la «pratica professionale è il campo di situazioni indeterminate, uniche e conflittuali» (Oliverio, 2023, p. 26) che non richiedo esclusivamente una intuizione tecnica ma la possibilità di abitare la ricerca (Melacarne, 2021) per stare nell'incertezza e nella continua trasformazione. Per sentirsi motivati e orientati ad una continua innovazione dei contesti che educatori e insegnanti vivono è necessario prima di tutto che essi percepiscano come mai finita la loro personale ricerca (Scardicchio, 2023). Questa apertura ad uscire dalle proprie cornici di riferimento per disapprendere e fare spazio a nuove possibilità riflessive capaci di attivare un costante *non-so* (ibidem) possono attivarsi all'interno di una dinamica trasformativa che, secondo Mezirow (2003), porta gli individui a confrontarsi con sé stessi e con le proprie prospettive di significato. Un processo che si sviluppa attraverso diverse fasi di apprendimento e che comprende momenti di autoanalisi, autovalutazione, confronto con altri, esplorazione di nuove opzioni e costruzione di nuove conoscenze, fino all'integrazione di nuove visioni e significati. Pertanto, diventare professionisti riflessivi (Schön, 1993) non è solo un processo cognitivo: si tratta di un'autentica dinamica di autosviluppo ed emancipazione adulta che richiede tempo, una pratica continua e, soprattutto, un contesto di apprendimento che ne faciliti il processo. La riflessività, quindi, non può essere esclusivamente orientata ad una trasformazione delle pratiche, ma deve essere un'opportunità per rivedere e ristrutturare continuamente le proprie convinzioni, in un contesto che supporti il cambiamento e

che sia attivato e tenuto da un leader trasformativo capace di prendersi cura della crescita individuale e collettiva delle persone.

In questa prospettiva, la funzione del leader riflessivo non implica una figura neutrale o imparziale, ma un educatore consapevole e coinvolto, capace di accompagnare l'adulto nella riflessione critica personale ma sempre all'interno di un contesto grupale. Una possibilità di evoluzione che, vista come incremento della motivazione, della morale e della ricerca di nuove e genuine espressioni di sé, rappresenta un'opportunità che coinvolge tutti prima come esseri umani e poi come professionisti. Una pratica riflessiva orientata, pertanto, all'apprendimento inteso come atto di cura (Mortari, 2010), in grado di integrare il pensiero critico in una dimensione di ricerca permanente. In questo senso, la riflessività all'interno di ambiti professionali, va considerata come un processo dinamico che, pur nella ricerca di nuove prospettive, disorienta l'individuo per permettergli di crescere come persona, trasformando la propria visione del mondo, prima ancora che delle sue pratiche professionali.

Conclusioni

La ricerca qui esposta presenta alcune criticità e domande ancora aperte. Il modello fino ad oggi progettato, che dà struttura al dispositivo riflessivo, è in fase di sperimentazione e, anche per la sua natura aperta, circolare e ricorsiva, al momento non ha raggiunto effettive evidenze sulla ricaduta nei servizi educativi e sulla loro trasformazione. Per questo, pur rimanendo saldi all'idea che sollecitare intellettualmente il coordinatore pedagogico rappresenti la base affinché la sua rinnovata motivazione e apertura alla ricerca possano diventare un volano per la trasformazione dei servizi, c'è anche la consapevolezza che non sia al momento possibile garantire se tali trasformazioni si realizzeranno davvero. E se la motivazione e gli strumenti per attivare la riflessività acquisiti nella sperimentazione, verranno utilizzati dai professionisti nel loro lavoro quotidiano a sostegno della crescita di educatori e insegnanti. Inoltre, la sperimentazione circoscritta all'organizzazione all'interno della quale si è sviluppato il progetto, rende questa ricerca poco generalizzabile. Tuttavia, alcuni elementi potrebbero diventare interessanti spunti per aprire il dibattito intorno alle figure che hanno, a diverso titolo, la responsabilità di essere leader trasformativi e, pertanto, facilitatori di processi riflessivi. La ricorsività della ricerca, che in tutti i suoi nuclei è stata attraversata da processi riflessivi, ha consentito ai partecipanti di riconsiderare la professionalità dei coordinatori pedagogici, riconoscendo l'importanza di una leadership capace di interrogare il senso dell'aver cura dei

gruppi di lavoro, spostandone la traduzione dal semplice ascolto alla stimolazione intellettuale. Ma, ancora di più, ha evidenziato la responsabilità dei coordinatori, in quanto leader trasformativi, nel loro ruolo educativo, formativo e di accompagnamento, attraverso la creazione di contesti di cura riflessiva che favoriscano lo sviluppo emancipativo delle persone.

Se educare significa far fronte a situazioni sempre diverse le une dalle altre, per le quali non esiste una risposta risolutiva e definita una volta per tutte, essere riflessivi appare una condizione ineludibile da assumere come impegno etico e responsabilità intellettuale (Pastori, 2017). In questo quadro, il coordinatore pedagogico, ancor di più nella trasformazione culturale che il Sistema Integrato zeroesi sta vivendo oggi, può diventare soggetto epistemico (Mortari, 2010): attivo costruttore di conoscenze, facilitatore di processi di attribuzione di sempre nuovi significati, educatore e formatore di professionisti riflessivi capaci di abitare costantemente la domanda, il *non-so* (Scardicchio, 2023). Pertanto, per rispondere al mandato di leadership trasformativa come stimolazione intellettuale (Bass e Riggio, 2006), il coordinatore deve essere figura capace di attivare una riflessività dei gruppi in un processo tras-formativo, creando uno spazio di vita, ricerca, apprendimento e crescita.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L., & Lazzari A. (2023). ECEC professionalisation at a crossroad: realizing an integrated system in time of reforms in Italy. *Cad. Cedes, Campinas*, 43(119), pp. 17-29. DOI: 10.1590/CC256513.
- Bass B.M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah: Erlbaum.
- Bass B. M., & Riggio R. E. (2006). *Transformational leadership*. New York: Psychology Press.
- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bennett J., Gordon J., Edelmann J. (2012). *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Brussel: European Commission.
- Brookfield S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Catarsi E. (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Chello F. (2021). "Ricostruire" l'epistemologia delle pratiche educative riflessive. Un'analisi critica dell'eredità di Dewey nel modello di professionalizzazione di Schön. *LLL*, 17(38), pp. 26-38. Doi: 10.19241/lll.v17i38.592.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Roma: Raffaello Cortina Editore.

- Douglass A.L. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. *OECD Education Working Papers*, 211, EDU/WKP(2019)19. DOI: 10.1787/6e563bae-en.
- European Commission (2014). Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL). Final Report No. EAC/17/2012, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/81384.
- European Commision (2024). Leadership in Early Childhood Education and Care (ECEC): an overview of models and practices in Europe – testo disponibile al sito <https://wikis.ec.europa.eu/>.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, XXXVI, pp. 149-154.
- Fenwick T. J. (2000). Expanding conceptions of experiential learning: A review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), pp. 243-272. DOI: 10.1177/07417130022087035.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Glaser B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Chicago: Sociology Press
- Glaser B. G., & Strauss A. L. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitative*. Roma: Armando editore.
- Hard L., & Jónsdóttir A. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), pp. 311-325 DOI: 10.1080/1350293x.2013.814355.
- Infantino A. (2008). Il lavoro educativo e le competenze pedagogico-organizzative. In: Infantino A. *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative* (pp 19-46). Bergamo: Edizioni Junior.
- Kanizsa S. (2013). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Khun T. S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Kolb D. A. (1984). *Experencial learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.
- Lawrason S.V.C., Shawa R. B., Turnnidgeb J. (2023). Characteristics of transformational leadership development programs: a scoping review. *Evaluation and Program*, 101(2023). DOI: 10.1016/j.evalprogplan.2023.102354.
- Lewin K. (1946). *Action researh and minority problems*. London: Harper & Row.
- Marani G. (2014). *La ricerca-azione. Una prospettiva deweyana*. Milano: FrancoAngeli.
- Melacarne C. (2021). *Narrative inquiry fare ricerca educativa con le persone e le comunità*. Roma: Carocci.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2010). Fostering Transformative Learning. In: Mezirow J., Taylor E., & Associates (Eds.). *Transformative Learning in Practice: Insights from*

- Community, Workplace, and Higher Education*, (pp. 18-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Milotay N. (2016). From research to policy. The case of early childhood and care. In: Vandenbroeck M., Urban M., Peeters J., *Pathwaysso Professionalism in Early Childhood Education and Care*, London: ImprintRoutledge DOI: 10.4324/9781315688190.
- MIUR (2017). Decreto Legge n. 65/2017. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107 (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).
- MIUR (2022). Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione. *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei*, (2021), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, (2022), adottati con Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Musatti T., & Picchio M. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Oliverio S. (2023). Riflessività e pratiche del sé professionale. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 23. DOI: 10.3280/erp1-2023oa15873.
- Organization for economic co-operation and development – OECD (2020). *Building a high-quality ECEC Workforce: Further results from the Starting Strong Survey*. Paris: OECD.
- Pagani V., & Pastori G. (2019). Coniugare valutazione standardizzata e approccio partecipativo-riflessivo. Un'esperienza di ricerca collaborativa nei servizi per l'infanzia. *Ricerca Azione*, 11(2). DOI: 10.32076/RA11202.
- Paletta A., (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL RESEARCH*, 3(5). DOI: 10.57568/iulres.v3i5.361.
- Pastori, G. (2017). In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti. Parma: Edizioni Junior Gruppo Spaggiari.
- Peeters J., Cameron C., Lazzari A., Peleman B., Budginaite I., Hauari H., Siarova H. (2015). *Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child interactions and children's outcomes: A systematic synthesis of research evidence*. Dublin: Eurofound.
- Romano A., & Bosco N. (2022). Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (1). DOI: 10.3280/erp1-2022oa13734.

- Rosa A., & Filomia M. (2022). Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato “zerosei”: una figura in evoluzione. *IUL RESEARCH, Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale*, 3(5). DOI: 10.57568/iulres.v3i5.259.
- Scaratti G. (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Pratiche di conoscenza situata e trasformativa*. Milano: Raffello Cortina.
- Scardicchio & A. C., Prandin A. (2017). *Parole Disarmate. Ricerche estetiche, didattiche narrative*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Scardicchio A. C. (2023). *Futuro fragile, futuro possibile. Educare nel tempo del chiaroscuro*. Alba: Edizioni San Paolo.
- Schein E. H. (2021). *Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*. Milano: Raffello Cortina Editore.
- Schön D. (1993). *How the Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Routledge.
- Silva C. (2015). Papel del coordinador pedagógico en la promoción educativa y cuidados en la primera infancia en italia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).
- Urban M., Vandenbroeck M., Peeters J., Lazzari A., Van Laere K. (2011). Competence Requirements. In: *Early Childhood Education and Care. CoRe Research Documents*. Brussels: European Commission.