La riflessività di coordinatrici/tori pedagogiche/i nei servizi educativi 06: un approccio fenomenologico situato

di *Daniela Ghidini*

Riassunto

Il contributo presenta una ricerca empirica fenomenologica, in fase di conclusione nel mese di marzo 2025, che ha posto il focus sulla figura della coordinatrice/coordinatore pedagogica/o nei servizi educativi 06 anni nel suo formarsi come professionista riflessiva/o. L'obiettivo della ricerca è comprendere come si sviluppino in coordinatrici e coordinatori pedagogici competenze di riflessività e ricerca, per arrivare a delineare alcune possibili pratiche riflessive del coordinatore pedagogico utili a sostenere e sviluppare il lavoro educativo di insegnanti ed educatrici e la qualità dei servizi educativi. A partire dall'analisi dei primi parziali risultati della ricerca, viene proposta una riflessione sul profilo del coordinatore, in particolare rispetto alla relazione col "campo" e con le pratiche educative di insegnanti ed educatrici "in azione". La sfida di tenere viva la riflessività nei servizi educativi pone i coordinatori dinanzi alla necessità di restare vicini al campo delle pratiche educative, affinché le loro azioni di coordinamento siano orientate a sostenere un legame concreto tra la pratica riflessiva degli adulti educatori e ciò che sperimentano bambine e bambini nella loro vita nel servizio. Si evidenzia il rischio, altrimenti, di attivare modalità di coordinamento procedurali che possono allontanare la riflessione delle équipe dalla concretezza e materialità di bambine e bambini, che devono invece essere tenuti a mente nelle pratiche sia educative che di coordinamento, quali protagonisti dell'intervento e del contesto educativo.

Parole chiave: professionista riflessivo, coordinatori pedagogici, pratiche educative, servizi educativi 0/6.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa23790

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

The reflexivity of pedagogical coordinators in early childhood education services: A situated phenomenological approach

Abstract

The contribution presents an empirical phenomenological research, nearing completion in March 2025, which focuses on the role of the pedagogical coordinator in educational services for 6-year-olds (ECEC services) in his or her development as a reflective professional. The aim of the research is to understand how pedagogical coordinators develop reflective and research skills in order to outline some possible reflective practices of the pedagogical coordinator that are useful for supporting and developing the pedagogical work of teachers and the quality of educational services. On the basis of the analysis of the first partial research results, a reflection on the profile of the coordinator is proposed, with particular reference to his or her engagement with the field and with the educational practices of teachers and educators "in action". The challenge of keeping reflective practice alive in educational services means that coordinators need to stay close to the field of educational practices, so that their coordination actions are aimed at supporting a concrete link between the reflective practice of adult educators and what children experience in their lives in the service. Otherwise, there is a risk of activating procedural coordination methods that can distance the teams' reflection from the concreteness and materiality of children, who must instead be kept in mind in both educational and coordination practices, as protagonists of the intervention and the educational context.

Keywords: reflective practitioner, pedagogical coordinators, educational practices, ECEC services.

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

Introduzione

Il presente contributo restituisce i primi dati di una ricerca di dottorato ancora in corso, che permettono di condividere con la comunità scientifica alcune iniziali riflessioni che confluiranno in una forma organica e più ampia nella tesi di dottorato, attualmente in fase di scrittura.

Ai fini del tema proposto, "I (con)fini della riflessività. Sfide emergenti e trasformazioni in atto", vengono qui delineate alcune prime considerazio-

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

ni, parziali e circoscritte, riguardanti la riflessività di coordinatrici e coordinatori pedagogici di servizi educativi da 0 a 6 anni. La questione di come si forma e verso cosa si direziona la riflessività di coordinatori pedagogici è stata indagata attraverso una ricerca empirica sul campo che ha accompagnato, anche con intento formativo, un gruppo di neo-assunti nel loro ingresso in tale ruolo tra il 2023 e il 2024 nel Comune di Torino. La ricercatrice è una dottoranda executive, interna all'ente[1].

La riflessività in educazione e nel Coordinamento pedagogico

Le teorie sulla riflessività in ambito educativo hanno mostrato e raccontato in molti modi l'importanza che rivestono, per qualificare l'agire educativo di insegnanti ed educatori, le competenze di riflessività in azione e sull'azione; numerose sono le modalità e gli strumenti individuati per documentare le pratiche educative che permettano una riflessione ed un confronto intersoggettivi su di esse (Dewey, 1961; Schön, 1993; Altet *et al*, 2006; Bove, 2009; Mortari, 2010; Infantino, 2014).

All'interno dei servizi educativi 06 anni in Italia, da tempo si è sviluppato pensiero sul ruolo del coordinamento pedagogico (Premoli, 2008; Catarsi, 2010; Toni, 2014; Lauria, 2014) e la figura del coordinatore all'interno dei servizi stessi è stata definita anche dal punto di vista normativo come una delle condizioni necessarie per la qualità del sistema educativo, sia in Italia (L. 107/2015, D. Lgs. 65/2017) che in Europa (Lazzari (a cura di), 2016).

Nella ricerca scientifica rimane tuttavia poco indagata la specificità della riflessività della coordinatrice pedagogica[2]: cos'è la riflessività di coordinatrici e coordinatori pedagogici, su cosa si esercita? Come si differenzia da quella di insegnanti ed educatrici e come sta in relazione con questa?

Come si costruiscono per questo ruolo competenze di riflessività e ricerca utili a leggere e orientare le azioni e pratiche educative di insegnanti ed educatrici sul campo, al fine di migliorare la qualità dell'agire educativo?

La ricerca qui presentata si è svolta a partire da queste domande. Assumendo una prospettiva partecipativa e trasformativa (Mortari & Ghirotto, 2019), si è scelto di coinvolgere un gruppo di coordinatrici neo-assunte

[1] Corso di dottorato "Educazione nella Società Contemporanea" dell'Università Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la formazione "Riccardo Massa".

[2] Seguendo la scelta di comunicazione proposta da Benozzi & Priola (2022), per termini generalmente usati solo al maschile scelgo di utilizzare femminile o maschile indifferentemente, anche in considerazione del fatto che la maggioranza delle persone impegnate nei servizi 0-6 è femminile.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

quali protagoniste attive per co-costruire con la ricercatrice un percorso teso a seguirne l'introduzione al ruolo e a far emergere alcuni elementi di contenuto e metodo del lavoro del coordinatore pedagogico, con un focus particolare sulle pratiche di riflessività.

Metodologia della ricerca

Il disegno di ricerca si è costruito e modificato «secondo una logica euristica ed emergente per tutta la durata del processo d'indagine» (Pastori, 2017, pp. 106-107), al fine di adattarsi il più possibile a quanto emergeva man mano dal gruppo di coordinatori che entravano sul campo. Nell'indagare con le partecipanti i significati che esse, affacciandosi per la prima volta al ruolo di coordinamento in servizi educativi 06, riconoscono ed elaborano circa la riflessività, è evidente che si entra in contatto con contenuti non dati, ma che si vanno a co-costruire attraverso pratiche che non pre-esistono. Questa è una caratteristica propria della ricerca naturalistica: «mentre il ricercatore convenzionale entra nel contesto "sapendo ciò che non sa" e quindi avendo chiaro cosa deve cercare, il ricercatore naturalistico "non sa ciò che non sa" e la ricerca consiste proprio nell'esplorare il contesto per capire cosa è rilevante indagare e come» (Mortari, 2010, p. 69).

Secondo un approccio inclusivo (Fook, 2002) e critico (Benozzo & Priola, 2022), in linea con forme di interrogazione della ricerca derivanti dal pensiero post-moderno, si sono individuate utili più prospettive di ricerca, che si sono intersecate sia nella fase di accesso ai dati ("*I find it most useful to talk about 'accessing experiences' rather than 'obtaining data', since the information we seek is the experiences themselves*", Fook, 2002, p. 86) che in quella di analisi:

- la ricerca di matrice socio-costruttivista, in particolare le teorie dell'apprendimento situato, trasformativo e della costruzione sociale della conoscenza (Vygotskij, 1966; Rogoff, 2006; Lave & Wenger, 2006; Wenger, 2006; Mezirow, 2016);
- la ricerca fenomenologica empirica ed etnografica (Bove, 2009; Mortari, 2010; Pastori, 2017; Mortari & Ghirotto, 2019), che costruisce traiettorie interpretative a partire dall'ascolto e dalla narrazione dell'esperienza e del vissuto dei soggetti coinvolti;
- la ricerca centrata sulla riflessività che fornisce modalità di analisi e autoanalisi delle criticità dentro il contesto (Dewey, 1961; Schön, 1993; Mortari, 2011; Mezirow, 2016, Brookfield, 2017).

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Il contesto e il gruppo di ricerca

La ricerca, che ha preso avvio a settembre 2023 e si avvia alla conclusione nel mese di marzo 2025, si svolge all'interno del Dipartimento Servizi educativi del Comune di Torino[3], in continuità con il percorso di analisi e revisione del ruolo del coordinatore pedagogico avviato dalla Direzione negli anni precedenti, con il supporto formativo dell'Università di Milano-Bicocca (Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"). In questo contesto, si è scelto di investire in un progetto di ricerca-azione-formazione volto ad accompagnare le nuove risorse del Coordinamento pedagogico, con l'obiettivo di esplorare e sostenere lo sviluppo di competenze riflessive.

Nel corso del 2023, infatti, la Città di Torino ha indetto e svolto una selezione pubblica per il ruolo di coordinatore pedagogico (CP), a distanza di oltre 20 anni dalla precedente. Tra settembre e novembre 2023, sono stati assunti quattro coordinatrici e un coordinatore che, insieme a una coordinatrice assunta l'anno precedente in Contratto Formazione Lavoro (CFL), hanno costituito il primo nucleo del gruppo di ricerca.

Ci sono delle specificità in questo gruppo, che fanno sì che i partecipanti possano considerarsi casi particolarmente "sensibili" (Patton, 2015), in quanto accomunati dal non aver avuto prima altre esperienze lavorative nel ruolo specifico di CP, pur provenendo per massima parte dall'ambito professionale dei servizi 0-6: ciò li porta a percepirsi in uno stato di "principianti" che, insieme all'età media di 36,5 anni (min. 28, max. 47), con una lunga prospettiva di lavoro, li rende aperti e motivati a riflettere, ricercare, sperimentare e mettere in discussione quali siano i modi e le strategie per svolgere al meglio il loro ruolo.

Al nucleo iniziale, da settembre 2024, si sono aggiunte altre tre persone: una coordinatrice assunta in CFL, rientrata da un congedo per maternità, e due provenienti dalla graduatoria della selezione 2023. Questi nuovi ingressi sono stati coinvolti per finalità formative, con un ruolo di uditori-*discussant*, poiché il percorso del gruppo iniziale era ormai prossimo alla conclusione.

Il posizionamento della ricercatrice e le questioni emergenti

L'indagine sul campo e il mio posizionamento come ricercatrice *insider*

[3] La ricerca si colloca all'interno di un Dottorato Executive: la dottoranda è Coordinatrice pedagogica nel medesimo ente.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

(Mortari, 2011; Pescarmona, Sità & Bove, 2023), non solo rispetto all'organizzazione, ma anche rispetto al ruolo stesso di coordinatrice pedagogica, svolto da oltre 20 anni, mi hanno portata ad una immersione e riflessione costante per tutto lo svolgimento della ricerca: ciò ha provocato un rispecchiamento grazie al quale ho visto il mio sapere pratico prendere nuova forma e più chiari e definiti contorni. Ed è stato proprio tale movimento riflessivo, costante e ricorsivo, che ha portato a focalizzare ulteriori pregnanti domande di ricerca, secondo un approccio *open-ended* tipico delle ricerche che hanno per oggetto il complesso fenomeno delle relazioni educative (Mortari, 2010). Man mano che leggevo e analizzavo i dati di interviste e *focus group* della fase esplorativa, ha preso corpo una questione fondante: cos'è il processo della riflessività per delle coordinatrici pedagogiche di servizi educativi 06 anni? Cosa riguarda?

Mentre per un'educatrice o insegnante è chiaro e già ampiamente indagato quale sia il campo su e in cui si esercita riflessività (cfr. Mortari, 2010; Altet *et al.*, 2006; Infantino, 2014; Pastori, 2017), che è delineato dal gruppo di bambini/famiglie che segue, la/le collega/ghe e tutte le pratiche e relazioni che si svolgono all'interno di questo perimetro, non è invece così definito, chiaro e univoco come e su cosa prende forma la riflessività della CP.

Infatti, nel momento in cui entra nel campo delle pratiche educative, un CP, nel suo ruolo, non ha azioni, comportamenti, movimenti evidenti e diretti rispetto alla scena educativa. Se tuttavia la riflessività di un professionista pratico non è solo riflessione a posteriori sull'azione, cosa che vedrebbe la CP configurarsi esclusivamente come supervisore, ma è anche in modo rilevante riflessione "nel corso dell'azione" (Schön, 1993), ovvero pensiero e intelligenza in azione (Scribner, 1997), si aprono alcune domande specifiche: cos'è la riflessività per una CP? Come e dove la esercita? Come la sua riflessività può sostenere quella di insegnanti ed educatrici?

Le pratiche educative del servizio, di educatrici e insegnanti *in azione*, che costituiscono la concretezza della qualità dell'offerta formativa, sono campo in cui prende forma e al contempo si esercita la riflessività della coordinatrice?

E ancora: se la riflessività è corpo-mente in azione nel contesto (Luraschi, 2021; Infantino, 2014), quali forme e pratiche possono caratterizzare la professionalità di un coordinatore pedagogico nel contesto/campo in cui *si danno* pratiche educative *in azione*?

Disegno e fasi della ricerca

Il disegno della ricerca è andato definendosi e al contempo modifican-

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

dosi sulla base di ciò che emergeva dal campo in termini di bisogni dei partecipanti e messe a fuoco da parte della ricercatrice stessa.

Nella prima fase di esplorazione, tra novembre 2023 e gennaio 2024, pur nel riconoscimento positivo che le partecipanti davano ai momenti di confronto e scambio offerti, ho rilevato molte sottolineature sulla complessità del ruolo e sul bisogno di tempo per orientarsi e conoscere i servizi e le persone che vi lavorano, pertanto è stato necessario ripensare i tempi di svolgimento della ricerca rimandando all'anno scolastico 2024-25 i successivi interventi formativi e le fasi di ricerca, che si sono svolte secondo quanto viene di seguito riportato.

1. Avvio della ricerca (settembre-novembre 2023): nella prima settimana di ingresso nei servizi delle CP (a settembre 2023 per quattro CP e a novembre per il coordinatore assunto dopo), è stata fornita una traccia osservativa, aperta e poco strutturata[4], spiegando che avremmo avuto poi successivamente, con delle interviste individuali, un tempo di condivisione e confronto di quanto avrebbero raccolto.

A partire dalla considerazione di quanto afferma Luigina Mortari, per cui «la tendenza propria dell'atteggiamento naturale con cui si sta tra le cose è *irriflessiva*» (Mortari, 2009, p. 164), la traccia è stata proposta alle CP con le seguenti finalità: era importante attivare le persone fin dall'inizio nel tenere un'attenzione consapevole alla dimensione pedagogica ed educativa dentro i servizi (il ruolo di CP, estremamente *multitasking* (Toni, 2014), può infatti comportare facilmente di essere assorbiti dalla necessità di conoscere molteplici e innumerevoli aspetti organizzativi, amministrativi, relazionali, sociali, col rischio di perdere di vista gli aspetti educativi delle realtà che incontrano).

Coerentemente con la domanda di ricerca, si voleva sostenere fin da subito una riflessività diretta alle pratiche educative sul campo, pertanto la

[4] Si riportano di seguito le domande della traccia proposta:
Cosa incontrate nel vostro primo ingresso nei servizi:
- "Che aria tira", che impatto e sensazioni vi trasmette ciascun servizio? E il circolo?
- Quale clima e cultura "respirate"?
- Cosa dice quel servizio? Che significati percepite?
- Se entrate di più, quali elementi cogliete di relazione adulti- bambini, adulti-adulti?
- Quali "inaspettati" cogliete?

Come state voi in questo ingresso:
- Quali spiazzamenti? Ci sono elementi, situazioni, aspetti per me incomprensibili?
- Cosa mi interroga maggiormente, nel passare dei giorni?
- Per cosa/su cosa sento di essere nel posto giusto per me? Perché?
- Dove mi sento più "comoda"? Dove meno?

In generale vi chiedo se potete restare in ascolto e osservazione della vostra esperienza, registrare e annotare ciò che avvertite, per fermarlo.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

traccia aveva l'obiettivo di orientare lo sguardo verso la dimensione *micro* del servizio, che riguarda bambine/i, relazioni adulti-bambini, aspetti pedagogico-organizzativi della quotidianità della vita di bambine/i nel servizio. Le domande della traccia miravano infine a sollecitare osservazioni non troppo pre-confezionate in contenitori teorici predefiniti, in modo da non perdere la freschezza di impressioni vive e personali e permettere l'emersione di questioni inedite o inusuali.

2. Fase esplorativa e prima raccolta dati (novembre 2023-febbraio 2024): tra novembre 2023 e febbraio 2024 sono state effettuate interviste individuali in profondità a tutti i sei membri del gruppo di ricerca, secondo il modello del "colloquio centrato sull'intervistato" (Pastori, 2017, pp. 325-327). Le interviste narrative hanno la particolarità di offrire una grande mole di dati, ma d'altro canto hanno il vantaggio di poter ricostruire ed esplorare idee, scelte, pensieri ed emozioni. Questa fase ha avuto uno scopo esplorativo, andando a raccogliere primi pensieri ed elementi osservativi dei partecipanti; al contempo offriva loro uno spazio di riflessione personale (Pastori, 2017, p. 107), in cui poter focalizzare l'attenzione in modo intenzionale su quanto incontrato nei servizi e agito in essi, all'interno di uno scambio intersoggettivo con la ricercatrice.

Dalle prime interviste ho evidenziato alcuni nuclei emergenti, temi ricorrenti e trasversali, che ho proposto come spunti di confronto e ulteriore riflessione in due *focus group* svolti tra dicembre 2023 e gennaio 2024:

a) Cosa avete trovato, comprendendo qui sensazioni, impressioni, problemi, questioni: che cultura dei servizi cogliete?
b) Una cosa che vi accomuna è lo "stare sul campo", che apre tante altre questioni: come vi siete collocate?
c) La domanda chiave che emerge è: "da dove parto?" Quindi, come seleziono, scelgo, organizzo il mio lavoro e quello con educatrici e insegnanti?
d) Il gruppo e i gruppi: come stare, come accompagnare i gruppi, come mi relaziono con le richieste, i bisogni espliciti e quelli che io identifico?

I *focus group* sono stati un'occasione per allargare il confronto, a sostegno della creazione di un gruppo e di una riflessività intersoggettiva: «La riflessività, a differenza della riflessione che è una funzione cognitiva individuale, è *un'azione pratica che (...) tiene insieme la dimensione individuale con quella sociale e collettiva*» (Luraschi, 2021, p. 81, corsivo mio).

3. Analisi dei primi dati (marzo-giugno 2024): ho scelto per questo il metodo dell'Analisi Tematica Riflessiva in quanto meglio si adatta all'approccio metodologico della ricerca. Esso mi permette, infatti, di coniugare l'esigenza di partire dalle riflessioni e significati che i parte-

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

cipanti attribuiscono alla realtà lavorativa in cui si collocano (propria dell'approccio fenomenologico della ricerca) con la valorizzazione della soggettività della ricercatrice che ha una conoscenza dall'interno del contesto: «Volevamo che il nostro approccio all'AT riflettesse la nostra visione della ricerca qualitativa come creativa, riflessiva e soggettiva, con la soggettività dei ricercatori intesa come una risorsa (...) piuttosto che una potenziale minaccia alla produzione di conoscenza (...) l'analisi dei dati qualitativi riguarda il raccontare "storie", interpretare e creare, non scoprire e trovare "la verità" che è "là fuori" e individuabile o sepolta in profondità nei dati. Per noi l'analisi finale è il prodotto di una profonda e prolungata immersione nei dati, ragionamento e riflessione, qualcosa che è attivo e generativo» (Braun & Clarke 2019 citati in Pagani, 2020, p. 59).

4. Restituzione al gruppo di ricerca (luglio 2024): l'incontro è stato proposto, secondo la metodologia fenomenologica ed etnografica, per confrontare con i soggetti coinvolti i primi contenuti emersi e le interpretazioni, raccogliere loro *feedback*, integrare argomenti e mettere a punto gli ulteriori passaggi del percorso di ricerca-formazione.

Il gruppo ha confermato l'unanime interesse e bisogno formativo, già rilevato da interviste e *focus group*, relativo al metodo osservativo in educazione: secondo loro serve "renderlo abitudine", poter attivare pratiche trasformative del contesto assumendo un "ruolo situato", "imparare ad osservare insieme a insegnanti ed educatrici", "costruire alleanza professionale" all'interno del servizio con insegnanti ed educatrici.

5. Formazione e sperimentazione (settembre 24-febbraio 25): si è svolto a settembre 2025 un incontro formativo realizzato dalla ricercatrice (con la collaborazione di una risorsa interna al Dipartimento), dedicato al metodo osservativo e ai processi che con esso si possono attivare dentro i gruppi di lavoro (stesura del protocollo carta-matita, discussione dei protocolli e modalità di utilizzo con educatrici e insegnanti), a seguito del quale ciascun partecipante è stato invitato a valutare e scegliere se e dove sperimentarsi. All'incontro hanno partecipato oltre alle persone del gruppo di ricerca (una delle quali, in congedo maternità, ha chiesto di collegarsi on-line) le tre nuove, come già sopra riportato. Successivamente, in tre situazioni hanno valutato di avere condizioni e disponibilità per condividere ai fini della ricerca la progettazione di una situazione che è stata pertanto accompagnata da scambi via mail e incontri di confronto tra ricercatrice e CP su quanto andavano progettando e realizzando.
6. *Focus group* con CP *senior* (febbraio 2025): questo passaggio è stato pensato come ulteriore momento di validazione e triangolazione, al fine

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

di raccogliere sguardi di altre coordinatrici con molti anni di esperienza, differenti da quello della ricercatrice. Le persone per questo *focus group* sono state individuate tra le coordinatrici che avevano avuto precedenti formazioni sulle tematiche dell'osservazione e del coordinamento pedagogico (dovevano essere cinque, ma una si è assentata per un lutto familiare). Sono stati loro restituiti i primi esiti della ricerca, a seguire è stato condotto un confronto intorno alle domande emergenti dalla ricerca sulla riflessività: come si è sviluppata la riflessività durante i tuoi anni di esperienza nel ruolo e sul campo? Su cosa e come la eserciti?
L'analisi dei dati di questa fase è ancora in corso.

7. Fase conclusiva di interviste e *focus group* (febbraio-marzo 25): in corso.

Primi esiti della ricerca

Dall'analisi delle prime interviste alle CP, emerge la fatica a trovare e mantenere un orientamento di metodo, in quanto la quantità di aspetti, problemi e necessità con cui si viene a contatto quotidianamente nei servizi educativi in funzione, tende a sovrastare le CP, sollecitando a rispondere a una grande quantità di richieste e di problemi che vengono loro posti, perdendo quella che Perrenoud definisce "lucidità" (Altet *et al.*, 2006): questo tema, connesso con il riconoscimento della grande influenza dell'*habitus* personale nelle decisioni prese in azione, emerge come uno degli aspetti cruciali, in relazione alla formazione delle e sulle pratiche della coordinatrice pedagogica.

> *CP5: Io ero molto confusa da tutto questo, no? In quello che dicevo anche prima, no? E proprio, onestamente, la prima parola quando hai chiesto una parola non era "multitasking", era "sopraffazione". Poi ho cambiato. Perché appunto, ce l'ho in testa tutta questa molteplicità e complessità (...).*

Questo potrebbe spiegare, in parte, l'eccessiva differenziazione nello svolgimento del ruolo, elemento emerso come fortemente critico dall'analisi organizzativa svolta nel Dipartimento nel 2021[5], che è stato alla base

[5] Il processo di analisi organizzativa è stato curato e realizzato nel corso del 2021 da Giulia Pastori, con il supporto di F. Paoletti e B. Quacquarelli, dell'Università di Milano Bicocca, ed è stato restituito prima alla Direzione e successivamente al Coordinamento pedagogico, con un documento ed un seminario di presentazione e confronto, svolto il 22 ottobre 2021 a Torino, presso il Centro di documentazione pedagogica del Dipartimento Servizi educativi.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

dei motivi che hanno portato la Direzione a definire l'utilità della ricerca sulla figura del coordinatore pedagogico.

Dall'analisi dati è risultato un netto orientamento, unanime all'interno del gruppo di ricerca, a stare "sul campo". La scelta che sentono necessaria per assumere il loro ruolo è quella di "esserci" e "stare dentro":

CP 3: Io ho cercato di essere il più possibile con loro dentro, di vederle nei rapporti con i bambini durante le varie pratiche (...)
CP7: Ho fatto questo lavoro di entrare nelle sezioni, cioè proprio darmi il tempo (...) e sto continuando (...) di passare in tutte le sezioni, fermarmi in momenti diversi (...).
CP2: Io sento la necessità di capire qual è nella vita quotidiana il lavoro che svolgono le insegnanti. (...) cioè mi sembra che altrimenti il mio ruolo, come dire, si limiti ad un manuale di pedagogia e non ad un fare pedagogia.
CP4: Per esempio, questo è un rimando (...) il fatto che loro apprezzano tanto il fatto che noi ci siamo e che noi siamo presenti e quindi questo è un'altra gratificazione grandissima.

Dalle loro parole emerge tuttavia che stare sul campo è complesso ed estremamente disorientante: tanti corpi pensanti che si muovono e fanno molte cose, per più ore al giorno, notevoli differenze tra educatori, tra sezioni, tra servizi, portano al CP confusione, fatica, quasi sofferenza.

CP6: la prima cosa che mi è venuta in mente è stato: ma loro fanno parte dello stesso nido?(...) differenze, anche proprio ideologiche, di paradigmi (...) Anche come pratiche, molto diverse.
CP3: Poi c'è tutto il discorso della complessità, nel senso di tenere insieme delle cose (...) devo darmi una priorità da cui parto, però devo sempre anche avere a mente il bambino, (...) come le insegnanti si pongono, e il collegio.
CP5: ovviamente tutti abbiamo iniziato dall'osservazione (...), però io personalmente ho vissuto un momento in cui ho dovuto smettere, ho dovuto proprio, non so, stavo un'ora dentro la sezione e poi mi sono dovuta dire: io adesso non devo raccogliere più informazioni.

Il campo è complesso e disorientante anche perché mancano appigli: ciò che le CP conoscono, pur avendo laurea magistrale e quasi tutte esperienza in servizi educativi 06, non sembra dare loro strumenti rispetto a come trattare le situazioni concrete e reali che intercettano, in particolare in contesti in cui le pratiche educative che osservano non trovano coerenza con le teorie e neanche spesso con le dichiarazioni d'intenti espresse nei documenti progettuali o istituzionali.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

CP5: se avete scelto quelle frasi lì vuol dire che (...) comunque ci credete (...) però quel documento (PTOF, ndr) (...) dovrebbe essere lo specchio della realtà, no? E quindi...
CP3: (...) ha anche un po' a che fare con la cultura di cui parlavamo prima (dell'infanzia, ndr) (...) perché poi di fatto i processi (...) particolarmente critici (avvengono, ndr) proprio perché non si ha la giusta cultura e sarebbe già un dato di partenza importante su cui riflettere, no?
CP2: Io credo che se noi avessimo dei collegi, dei gruppi (...) culturalmente più coesi e coerenti tra di loro, molto probabilmente il lavoro di un coordinatore sarebbe molto diverso. Molto più pedagogico.

La CP fa dunque esperienza concreta del fatto che teoria – pratica – sapere pratico sono dimensioni distinte e intuisce che, se vuole entrare sul campo in maniera riflessiva, non si può affidare alla teoria secondo quella concezione dualistica ancora persistente nell'*habitus* mentale di chi abita il mondo sia accademico che professionale: la teoria non cala nella pratica in modo lineare e sequenziale (attraverso affermazioni, concettualizzazioni, per convincimento o negoziazioni).

Questa immersione, la sensazione di essere sopraffatti dal troppo che si raccoglie e che non si capisce come maneggiare, crea uno stato di tensione da cui emerge in modo accorato una domanda chiave rispetto a come giocare il ruolo di CP: "Da dove parto?"

CP5: ho avuto grandi conflitti in mente (...) entrando in quella scuola io ho proprio sentito di non appartenere a quel mondo e di avere un'altra idea di scuola dell'infanzia e quindi: da dove parto?!
CP7: Perché poi le insegnanti o le educatrici quando ti chiedono un'osservazione su un bambino, hanno in testa qualcosa che bisogna definirlo, cioè bisogna capirlo. Però c'è anche tutto un altro (...) lì ci sono anche le pratiche educative e quando io vedo degli scarti rispetto a quello che ho letto, mi pongo delle domande: ora come faccio a dirglielo? Perché devo dirglielo!

"Da dove parto" senza perdere l'aderenza alla realtà osservata e respirata nel campo, così molteplice, variegata, specifica e contestualizzata?

È una domanda che anche a me ha risuonato molto, evidenziando che pur con 20 anni di esperienza non avevo risposte predefinite, ma potevo solo affermare che non c'è "una sola" risposta. È una domanda generativa, che sembra costituire il primo passo per la riflessività del CP, perché pone di fronte al fatto che le pratiche del CP risultano ogni volta da costruire *ad hoc* rispetto a "ciò che c'è":

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

CP3: ... la strategia principale è proprio il nostro lavoro in itinere, che cresce, no?, che si sviluppa, che non è mai uguale, perché di fatto secondo me delle strategie standard non esistono: ognuno porta con sé tutto quello che ci diciamo, degli spunti, ma poi va a calare, no, nel proprio lavoro, nel proprio contesto.
CP 4: dobbiamo davvero stare su quello che c'è, nella maniera che noi riteniamo più efficace, più sostenibile. Provando sicuramente a proporre un cambiamento, ma effettivamente sempre su quello che c'è, perché (...) non possiamo pensare di (...) inserirci in maniera efficace nelle teste delle altre persone, insomma.
CP3: (...) calarci ancora di più nella pratica, effettivamente è proprio quello di cui abbiamo bisogno (...) Quindi partire dal reale per quello che c'è, ecco, non per quello che va bene o che va male, ma per quello che c'è e capiamo: perché c'è? perché viene fatto così?

Di fronte alla complessità, tutti hanno dichiarato che è necessario selezionare, individuare un oggetto di lavoro:

CP3: secondo me è fondamentale focalizzarsi su una cosa, andare a lavorare su quello e poi man mano allargarsi. Sì, quello senz'altro, perché altrimenti noi scoppiamo, ma anche loro (...), non otterremmo nulla (...)
CP4: partire da qualcosa di concreto (...) anche perché (...) è un inizio, nel senso che molto spesso poi subentra un'organizzazione reticolare: parto da lì, ma poi mi posso collegare a tutta una serie di altre questioni.
CP5: ... dentro la vita di scuola e nido c'è di tutto, tu però devi scegliere una lente (...) ho scelto un momento della giornata...

Ma cosa e in che modo selezionare e come su questo costruire un processo di lavoro di senso con le educatrici/insegnanti, è un passaggio critico e delicato, su cui mancano orientamenti di metodo. È quello che Schön riferisce al processo di costruzione del problema, che rischia di venire ignorato dall'eccessiva enfasi sul "*problem solving*" (Schön, 1993).

Ciò che alcuni componenti del gruppo di ricerca hanno messo a fuoco e condiviso è che il processo di analisi, costruzione e ri-costruzione del problema è già azione di coordinamento pedagogico, forse la più rilevante dal punto di vista del sostegno alla riflessività di insegnanti ed educatrici. Questo processo, infatti, orienta non solo il lavoro ma anche lo sguardo e il pensiero delle educatrici a vedere delle cose piuttosto che altre. Dall'analisi di diverse situazioni, si è riscontrato il cambiamento di prospettiva che si genera nel portare l'attenzione al piano educativo dei problemi, ponendosi dal punto di vista dei bambini e delle bambine osservati (con le loro azioni, espressioni, bisogni) e andando ad esplicitare quali riferimenti teorici sostengono le riflessioni emergenti (Infantino, 2014). Di fronte ad esempio al

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

problema “I bambini non stanno seduti a pranzo”, andare ad osservare “Che esperienza stanno facendo Giovanni, Alice, Issam, Mohamed o Safa?”, cambia radicalmente la visione e lo sguardo sul problema.

Al contrario, senza questo riposizionamento consapevole, è molto alto il rischio di aprire discussioni, dibattiti d’opinioni che poco hanno a che vedere con dati osservativi della realtà e poco potranno incidere con la vita quotidiana di quei bambini nel servizio. Riprendendo il valore del metodo etnografico per la ricerca educativa, Chiara Bove afferma a questo proposito la valenza formativa del proporre “esperienze di osservazione partecipante che sfruttino la distanza tra interpretazione e descrizione”: «Quando un professionista coglie la differenza tra descrizione di un comportamento e attribuzione di un significato (interpretazione) appropriandosi di un metodo, fa un passo in avanti» (Bove, 2009, p. 58).

Conclusioni

“Da dove parto” è una domanda che sembra portare ad un incrocio importante della riflessività, dove si apre un primo bivio tra la scelta di rifugiarsi nel proprio ufficio e quella di restare invece in contatto con il campo:

> *CP6: alcune volte ti viene quasi voglia di chiuderti in ufficio, no?, e dire: “Ok, così smettono di…” Invece no, quando vedo la porta chiusa, dico: “No, è arrivato il momento di uscire e affrontare…”*
> *Perché poi dopo è meglio, perché invece stando, chiudendosi (...) alla fine poi deleghi un qualcosa che poi tanto arriverà, nel senso che poi alla fine le problematiche o comunque le cose da dover affrontare rimangono lì, non è che spariscono.*

Conseguentemente, la coordinatrice si trova ad un altro bivio: da un lato restare in contatto con la complessità della realtà, esercitando essa stessa riflessività e sostenendola in insegnanti ed educatrici in relazione alle loro pratiche, individuando processi adatti alla specifica situazione e non standardizzabili, dall’altro cercare invece di risolvere i problemi in modo rapido, semplificando la realtà e così impoverendo i processi sia di “*problem setting*” che di apprendimento degli adulti (Schön, 1993; Mezirow, 2016). Emerge in modo generale da tutti i partecipanti un senso di responsabilità e una tensione verso la prestazione che richiama quanto affermano Pescarmona e colleghe:

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

> Ciò accade per *forma mentis*, per formazione, ma anche per abitudine, in un momento in cui l'accelerazione dei ritmi di vita e la tempestività con cui ci si aspetta che i professionisti risolvano i diversi problemi che emergono dal campo, li inducono ad affidarsi a letture generalizzanti (…) per cercare di rispondere a questa aspettativa, a scapito di posture di riflessività critica più incerte e più "lente" (Pescarmona, Sità & Bove, 2023, p. 41).

È sempre alle porte, pertanto, il rischio di un uso tecnicistico della riflessività (Mortari, 2009), che rimanda ad uno degli aspetti contestati alla teoria di Schön, la quale, in un eccesso di interpretazione costruttivista e lineare, finisce per non considerare la complessità del contesto e della soggettività nei processi di apprendimento, «fino ad esiti paradossalmente proceduralizzanti in riferimento a concetti che contro la razionalità tecnica delle procedure erano stati, invece, forgiati» (Oliverio, 2023, p. 27).

Partendo dalla domanda iniziale di ricerca e muovendoci nella «prospettiva critica» sostenuta da Mortari (2009, p. 148) le competenze di riflessività della coordinatrice pedagogica interessano non in quanto "esercizi di razionalità tecnica", ma nella misura in cui aiutano ad orientare e ri-orientare le azioni e pratiche educative di insegnanti ed educatrici sul campo verso un miglioramento della qualità dell'agire educativo. Ci sembra che questa sia una via per evitare l'assunzione di un modello in cui invece «attraverso la continua riscrittura riflessiva del proprio agire professionale, conversa con sé stesso alla ricerca di un controllo razionale della situazione e, in ultima analisi, di sé stesso» (Erlandson, 2007, citato da Chello, 2021, p. 33).

Come afferma Oliverio:

> la figura teorico-pratica del professionista riflessivo sprigiona tutto il suo potenziale proprio nella misura in cui (...) contempera le due accezioni di "sperimentare": da un lato, la mobilitazione di una *forma mentis* scientifica, e dunque esplorativa e fallibilista, e dall'altro lo sperimentarsi, l'essere coinvolto in percorsi di indagine che si riflettono trasformativamente sulla soggettività (Oliverio, 2023, p. 26).

La riflessività del coordinatore pedagogico, caratterizzata per una posizione che è al contempo interna ed esterna al contesto operativo, deve quindi agire in quello spazio di confine tra dentro e fuori, senza mai perdere il contatto diretto con la dimensione interna: il campo educativo porta infatti in evidenza la necessità di riposizionare la strategia di pensiero del professionista riflessivo nella matrice pragmatista di Dewey, per non perdere di vista il legame indissolubile tra soggetto e contesto (Chello, 2021).

Da questi primi risultati della ricerca, sebbene parziali e circoscritti, sembra delinearsi dunque una precisa angolatura della riflessività per la

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

coordinatrice, la quale necessita di restare (mente e corpo) agganciata alla materialità delle pratiche: «è la relazione costitutiva tra la materialità degli spazi e degli oggetti in esso collocati, da un lato, e i sensi, la pelle e gli arti degli esseri viventi, da un altro lato, a riconfigurare la situazione in corso affinché assuma un nuovo equilibrio» (Chello, 2021, p. 34). Come per il ricercatore etnografo, che integra e supera il posizionamento dell'antropologo "in poltrona" a favore di forme di osservazione partecipata, così per la coordinatrice pedagogica è necessario avere e mantenere rinnovati momenti di immersione nella situazione. Gli strumenti di analisi dei protocolli osservativi, le griglie di analisi di pratica, i video, la documentazione educativa, non possono sostituire l'osservazione diretta sul campo, in cui si sperimenta un coinvolgimento fisico, pur in ruoli differenti, nella vita di sezione.

È fondamentale alimentare una riflessività intersoggettiva che punti a riconoscere, far emergere e interrogare il pensiero in azione, affinché si sviluppino in modo ecologico e sistemico, sia nei coordinatori che in insegnanti ed educatrici, competenze di ricerca capaci di tenere e "sostenere" un legame concreto con i bambini e le bambine presenti e le loro necessità e traiettorie di ricerca, crescita e sviluppo.

Bibliografia

Altet M., Charlier E., Paquay L., & Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Roma: Armando.

Benozzo A. & Priola V. (2022). *Interrogare la ricerca qualitativa: pratiche critiche e sovversive*. Milano: Raffaello Cortina.

Bove C. (a cura di) (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Catarsi E. (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.

Chello F. (2021). "Ricostruire" l'epistemologia delle pratiche educative riflessive. Un'analisi critica dell'eredità di Dewey nel modello di professionalizzazione di Schön. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), pp. 26-38. Doi: 10.19241/lll.v17i38.592.

Dewey J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Fook J. (2002) Theorizing from practice. Towards an inclusive approach for social work research. *Qualitative Social Work*, Vol. 1(1), pp. 79-95. London: Sage Publications. Doi: 10.1177/147332500200100106.

Infantino A. (2014). *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Lauria F. (2014). *L'acrobata: il coordinatore pedagogico attraverso la lente del cinema*. Roma: Aracne.
Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia (a cura di Lazzari A.) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
Mortari L. (2011). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
Mortari L. (2010). *Dire la pratica*. Milano: Mondadori.
Mortari L. & Ghirotto L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
Lave J. & Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Centro studi Erickson.
Luraschi S. (2021). *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpomente*. Roma: Armando.
Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
Oliverio S. (2023). Riflessività e pratiche del sé professionale. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 23-39. Doi: 10.3280/erp1-2023oa15873.
Pescarmona I., Sità C., Bove C. (2023). Riconoscersi situati. Posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa. *Pedagogia e vita*, 81(2), pp. 32-44.
Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati*. Parma: Edizioni Junior, Spaggiari-Edizioni.
Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Edizioni Junior, Spaggiari-Edizioni.
Patton M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice* (4th ed). Sage.
Premoli S. (2008). *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*. FrancoAngeli.
Rogoff B. (2006). *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaello Cortina.
Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
Scribner S. (1997). *Mind and social practice. Selected writings of Sylvia Scribner*. Cambridge University Press.
Toni P. (2014). *Coordinatore pedagogico, professione multitasking. 30 modelli per gestire*. Bergamo: Junior.
Vygotskij L. S. (1966). *Pensiero e linguaggio (1934)*. Firenze: Giunti-Barbera.
Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org