



1

Gennaio 2025

**Pedagogical coordinator in the 0-6 education system.
Transformational leadership as a tool for continuing professional development**

**Coordinatore pedagogico nei Servizi Educativi 0-6.
La leadership trasformativa come strumento di sviluppo professionale continuo**

Claudia Ciccardi, Giulia Pastori
Università degli Studi Milano-Bicocca¹

c.ciccardi1@campus.unimib.it
giulia.pastori@unimib.it

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17125

ABSTRACT

The 0-6 Early Childhood Education and Care Integrated System is experiencing an important cultural change in Italy, requiring a transformation of governance, pedagogical work and practices. In this framework, the Pedagogical Coordinator can play a transformative leadership role becoming an essential element in the evolution of the organizational and cultural zero-six system, fostering continuous professional development and democratic and collective learning. The theoretical and empirical project that is presented here, carried out within Pro.ges Cooperative, investigates the role of the Pedagogical Coordinator, highlighting how this figure might generate a cultural change through a research approach, providing reflections and intellectual support and stimulations of professionals, to whom tools and methodologies are suggested.

¹ Giulia Pastori ha collaborato per la stesura dei paragrafi 2, 2.1, 2.3.

Keywords: Lifelong learning, transformative leadership, pedagogical coordinator, reflexive practices.

RIASSUNTO

Il Sistema Integrato di Educazione e Cura dei Servizi Educativi 0/6 sta vivendo un profondo cambiamento culturale in Italia, che richiede una trasformazione della governance, del coordinamento pedagogico e delle pratiche educative stesse. In questo quadro, il Coordinatore Pedagogico può svolgere un ruolo di leadership trasformativa diventando elemento essenziale per lo sviluppo del sistema organizzativo e culturale zero-sei e, in esso, per quello professionale continuo di educatori e insegnanti, rendendo i servizi all'infanzia luoghi di apprendimento democratico e collettivo. Il progetto teorico ed empirico qui presentato, svolto nell'ambito delle attività della Cooperativa Pro.ges, indaga il ruolo del Coordinatore Pedagogico, mettendo in luce come questo, assumendo una postura di ricerca, possa generare cambiamento culturale attraverso il supporto e la stimolazione riflessiva e intellettuale dei professionisti, per i quali vengono suggeriti strumenti e metodologie.

Parole chiave: Lifelong learning, transfromative leadership, coordinatore pedagogico, pratiche riflessive.

1. INTRODUZIONE

Il Sistema Integrato di Educazione e Cura dei Servizi Educativi 0/6 sta vivendo un profondo cambiamento culturale in Italia (MIUR, 2017). I documenti ministeriali di indirizzo pedagogico - le Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei e gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (MIUR, 2022), le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione (MIUR, 2012) - hanno acquisito molte ricerche e policy europee (European Commission, 2014; Bennet *et al.*, 2012) che mettono in evidenza come l'apprendimento e la crescita dei bambini siano connessi all'offerta di ambienti educativi e relazionali di qualità che offrono possibilità concrete per affrontare le sfide demografiche, economiche e sociali, incidendo sulle disuguaglianze e promuovendo coesione sociale. L'attenzione condivisa ai diritti dell'infanzia presente nei diversi documenti suggerisce la necessità di superare la separazione e la frammentazione dei servizi. È fondamentale, infatti, rispondere in modo integrato ai bisogni di salute, educazione e supporto parentale, riconoscendo che questi elementi sono profondamente interconnessi. In questo contesto, i servizi educativi devono essere progettati come presidi per l'infanzia, capaci di connettere i diversi ambiti di vita dell'infanzia e delle famiglie. Questo cambiamento invita tutti gli attori del sistema educativo a riflettere su strategie di trasformazione che siano sostenibili e coordinate, mirando a una ricerca condivisa verso nuovi significati e nuove pratiche educative. Nidi e scuole prendono forma e si sviluppano grazie ai professionisti che ne fanno parte (Picchio, 2021); in questa prospettiva assume un'importanza cruciale lo sviluppo di professionisti capaci di responsabile riflessione attiva in grado di interpretare le nuove esigenze delle famiglie e del territorio, di trasformare l'offerta educativa e sperimentare soluzioni innovative, con l'obiettivo di rispondere ai nuovi mandati sociali e politici che interessano i servizi. Una responsabilità che chiede ai professionisti di essere parte attiva

della trasformazione culturale in corso promuovendo, grazie ad un approccio sistemico (Bateson, 1977), un'azione di crescita evolutiva non solo per l'infanzia e le famiglie, ma per la propria professione e l'intero sistema educativo (Infantino, 2006; Zaninelli, 2018). Per attuare il nuovo orizzonte culturale per i Servizi Educativi 0-6 tracciato dai documenti ministeriali e dalla letteratura, è fondamentale fornire maggiori conoscenze, opportunità di apprendimento e strumenti a tutti coloro che ne sono coinvolti. In particolare, risulta fondamentale la presenza di figure di sistema che sostengano la qualità dei processi di riflessione anche attraverso l'implementazione delle conoscenze e strategie di apprendimento continuo. In questo senso, alcune ricerche sottolineano come una leadership pedagogica in stretta connessione con azioni trasformative, di miglioramento e di innovazione, possa avere un impatto positivo sulla qualità e trasformazione del Sistema Educativo (Dahlberg et al., 2024). La letteratura, infatti, mette in luce il concetto che nessuna sperimentazione è in grado di generare innovazione, sul piano educativo e sociale, se non si riesce ad attivare una forte interdipendenza tra processi trasformativi *bottom-up* e *top-down* (Hard & Jónsdóttir, 2013; Milotay, 2016). Un'interdipendenza che può manifestarsi in un lavoro di riflessività e aggiornamento professionale costantemente sollecitati attraverso formazioni e momenti di incontro, curati e mantenuti da figure strettamente connesse ai servizi e al sistema educativo nella sua complessità. In questo senso, il coordinatore pedagogico può essere figura chiave e di supporto (Bondioli, 2002; Catarsi, 2010), al fine di accompagnare i professionisti verso opportunità di apprendimento offerte dalle differenti ed emergenti domande del contesto nel quale il servizio opera. Nella sua posizione di "cerniera", ovvero di connessione tra il sistema di Governance e i servizi, questa figura può promuovere una nuova riflessività gruppale e continui apprendimenti capaci di portare all'interno dei gruppi di lavoro nuovi mandati educativi (Sharmahd *et al.*, 2017). Un recente report della Commissione Europea (EU, 2024), che esplora come la leadership viene agita nell'Early Childhood Education and Care (ECEC), evidenzia, infine, come questo tema stia assumendo interesse anche a livello internazionale. L'attenzione del gruppo di lavoro che ha redatto il report è rivolta a comprendere come figure di sistema possano incidere sulle policy locali e globali, sostenendo con vigore che "i leader fungono da ponte per interpretare le macro-politiche, allinearle con i vari contesti che supervisionano, scegliere le innovazioni pedagogiche, convertirle in applicazioni pratiche e sostenibili e scalarle nel tempo a beneficio dei bambini e delle famiglie"² (ibidem, p.10). Le ricerche presentate nel report, infatti, riportano e sottolineano come le trasformazioni possano attuarsi solo attraverso un significativo impegno del personale, veicolato da iniziative di sviluppo professione e di costruzione di comunità di apprendimento a sostegno di processi di cambiamento democratici e inclusivi. La ricerca, pertanto, fa riferimento ad un modello organizzativo nel quale le figure di sistema (Sim, 2019), come coordinatori pedagogici e dirigenti, dovendo garantire la qualità dei servizi, possono assumere una funzione volta alla preparazione, alla formazione e allo sviluppo professionale continuo dei professionisti, al fine di consolidare strategie per affrontare situazioni di incertezza e continuo cambiamento.

² Traduzione dell'autrice.

2. IL QUADRO DI RICERCA

Alla luce delle riflessioni introduttive, la ricerca, svolta all'interno di un Dottorato Executive nasce dall'esigenza della Cooperativa Pro.ges³ di ri-definire il ruolo del coordinatore pedagogico, come figura di sistema che gioca un ruolo determinate.

La ricerca è condotta all'interno di un paradigma di ricerca-azione partecipativa (Pastori, 2017) e, coinvolgendo direttamente i professionisti dell'organizzazione, ha l'obiettivo di approfondire le risorse, i limiti e le prospettive di sviluppo di questo ruolo professionale che accompagna educatori e insegnanti verso la loro piena evoluzione come professionisti coinvolti nella trasformazione del Sistema Educativo. La ricerca, avviata a giugno 2023 e oggi ancora in corso, coinvolge il coordinamento pedagogico della cooperativa. Pro.ges gestisce, in diverse regioni italiane (Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Toscana, Lazio e Abruzzo), servizi educativi, nidi e scuole dell'infanzia, pubblici con gestione in appalto e concessione e alcuni servizi a gestione privata. Il coordinamento della cooperativa è composto da venti coordinatori e coordinatrici, afferenti ai diversi contesti territoriali, con biografie professionali ed esperienze territoriali diverse tra loro. Di seguito si riportano i grafici dei dati raccolti, attraverso un questionario inviato ai professionisti nella fase di avvio della ricerca, che descrivono la composizione del gruppo coinvolto: età partecipanti – Figura 1, titolo di studio in possesso – Figura 2, anzianità di servizio in cooperativa – Figura 3, precedenti esperienze in ambito educativo – Figura 4.

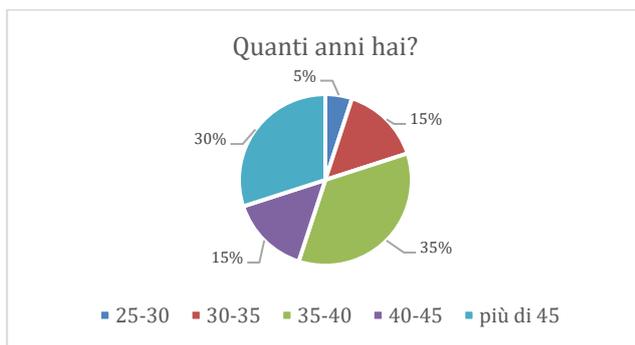


Figura 1

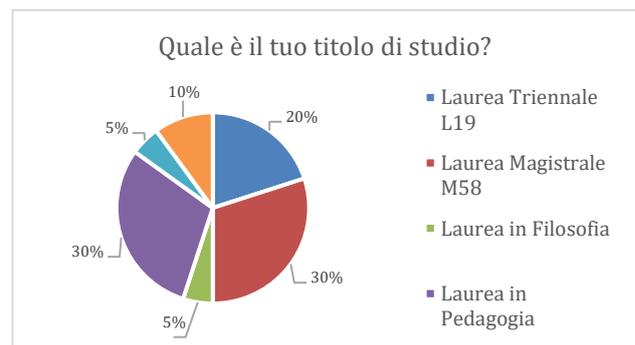


Figura 2

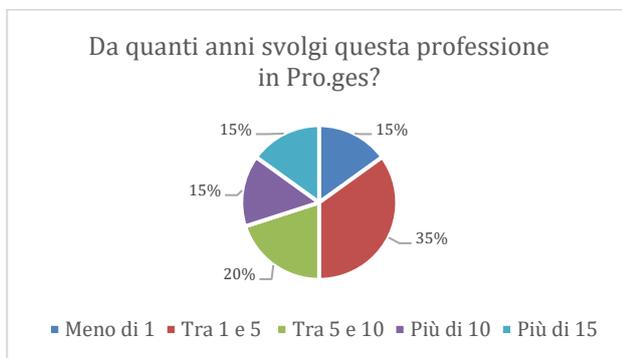


Figura 3

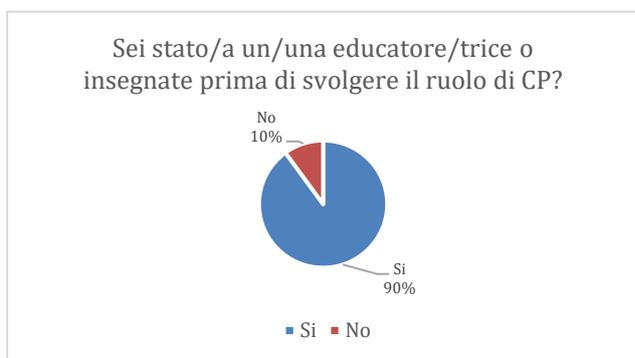


Figura 4

³ La ricerca all'interno di un Dottorato Executive nasce da una convenzione tra l'Università degli Studi Milano Bicocca – Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" e la Cooperativa Pro.ges - www.proges.it - con l'obiettivo di implementare le azioni di ricerca e sviluppo interne alla cooperativa.

Durante tutte le fasi della ricerca il gruppo di coordinamento pedagogico è stato costantemente aggiornato e coinvolto attraverso momenti di feedback e dialogo che hanno illustrato, in fieri, il disegno di ricerca, le domande emergenti, i primi risultati. L'output auspicato è di delineare in modo innovativo ruolo e funzioni che caratterizzano la leadership delle figure di sistema presenti nell'organizzazione, fino a ridefinire le pratiche di leadership trasformativa del coordinatore pedagogico, capaci di promuovere e sostenere, in educatori e insegnanti, processi di sviluppo professionale continuo (Peeters et al., 2015) e un approccio riflessivo che generi sviluppo non solo per i servizi, ma anche per i professionisti che vi operano. In linea con il paradigma ecologico-costruttivista (Bateson, 1977), si è delineato un disegno empirico-qualitativo (Khun, 1969), utilizzando una metodologia di tipo collaborativo (Pagani & Pastori, 2019) con l'uso coerente di strumenti individuati per la raccolta e l'analisi dei dati quali l'intervista in profondità (Kanizsa, 2013), in un processo ispirato alla Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2009). La ricerca sul campo, attraverso interviste a tutti i coordinatori pedagogici della cooperativa svolte a novembre 2023, ha evidenziato la teoria emergente della leadership pedagogica agita all'interno dell'organizzazione. Il modello emergente è stato poi comparato, alla luce della literature review, al costrutto della leadership pedagogico-trasformativa (Douglass, 2017). A seguito della validazione dei dati emersi dalle interviste, effettuata a ottobre 2024 durante un workshop con il coordinamento pedagogico, il lavoro è stato finalizzato alla costruzione di un processo di co-progettazione per definire, in modo sempre più concreto e dettagliato, strategie e strumenti che favoriscano una pratica riflessiva del coordinamento pedagogico.

2.1 La leadership pedagogico-trasformativa per favorire lo sviluppo professionale continuo

Il tema della leadership in ambito educativo è indagato principalmente in campo scolastico (Bass & Riggio, 1994; Paletta, 2022) ma è tema di interesse anche per i servizi educativi 0-6 (Andersen, 2017; CIAE, 2018;). In particolare, per definire il costrutto di leadership pedagogica nei servizi educativi, si fa qui riferimento alla definizione di Douglass (2019), che dichiara: “la leadership consiste nell'influenzare il cambiamento o l'azione per raggiungere uno scopo o un obiettivo condiviso per un'organizzazione o un sistema⁴” (p. 6). La letteratura sul tema indica come la leadership pedagogica si esprima con due elementi chiave: attraverso la *costruzione di un clima organizzativo e relazionale positivo* e attraverso il *sostegno e l'utilizzo di strumenti per lo sviluppo professionale continuo, il miglioramento e la diffusione di una cultura dell'apprendimento* (ibidem). I leader pedagogici, promuovendo ambienti di lavoro positivi e strumenti per l'apprendimento continuo, rappresentano un fattore chiave nel miglioramento dei servizi educativi, favorendo il loro costante sviluppo e trasformazione. Tale evoluzione è strettamente legata al coinvolgimento attivo dei professionisti (Peleman et al., 2018; Lazzari, 2022). Infatti, lo sviluppo professionale continuo è essenziale per garantire alle educatrici e agli insegnanti una solida consapevolezza pedagogica, una maggiore conoscenza, un senso di agency e l'acquisizione di nuove competenze.

Il costrutto della leadership trasformativa suggerisce inoltre che i leader *ispirino e motivino i collaboratori a raggiungere risultati “straordinari” e sviluppino capacità di leadership rispondendo ai bisogni di sviluppo individuali dei seguaci* (Lawrason et al., 2023). A tale costrutto si possono

⁴ Traduzione dell'autrice.

referire quattro dimensioni della leadership trasformativa, che evidenziano in maniera chiara le funzioni principali attraverso le quali i leader possono agire (Bass & Riggio, 2006):

1. *Influenza idealizzata, si verifica quando i leader, attraverso la costruzione di buone relazioni, ottengono l'ammirazione, la fiducia e il rispetto dei professionisti, agendo come modello positivo;*
2. *Motivazione ispirazionale, si verifica quando i leader ispirano i professionisti, fornendo un significato per raggiungere un obiettivo condiviso, mantenendo alte le aspettative;*
3. *Stimolazione intellettuale, si verifica quando i leader incoraggiano i professionisti a pensare in modo critico e creativo;*
4. *Considerazione individuale, fa riferimento a quei comportamenti che riconoscono i bisogni e le differenze dei singoli professionisti per il raggiungimento della crescita collettiva.*

Alla luce del framework teorico sulla leadership pedagogica-trasformativa, il ruolo del coordinatore pedagogico nei Servizi Educativi 0-6 risulta essenziale affinché lo sviluppo professionale continuo possa avere ricadute effettive sulla qualità e sulla trasformazione del servizio. Il coordinatore pedagogico può, infatti, intrecciare buone relazioni con i professionisti per la costruzione di un clima professionale sereno capace di accogliere stimoli pedagogici e sollecitazioni intellettuali, al fine di supportare una formazione continua a sostegno di nuove possibilità di sviluppo del Sistema Integrato. Il coordinatore pedagogico è, in questo senso, un *agente di cambiamento* e modello per una trasformazione *bottom-up*. In questo contesto il coordinatore pedagogico, assumendo un profilo sempre più articolato, complesso e trasversale e agendo una leadership trasformativa, può diventare elemento chiave per l'attuazione di un sistema competente di educazione e cura. Una figura in grado di sollecitare, nutrire e governare le trasformazioni culturali partendo dallo sviluppo professionale di educatori, educatrici e insegnanti.

Il costrutto teorico della leadership pedagogico-trasformativa, delineato attraverso la revisione della letteratura, ha orientato il disegno di ricerca suggerendo la necessità di comprendere il modello di leadership pedagogica agito all'interno della cooperativa promotrice del progetto. Individuare il modello emergente di coordinamento ha significato indagare il percepito e il vissuto dei *pratici* (Mortari, 2004) ovvero dei coordinatori della cooperativa. Per lo svolgimento e l'analisi delle interviste, in linea con il paradigma ecologico-costruttivista che caratterizza questa ricerca, con la volontà di dare evidenza della cultura professionale emergente in maniera il più possibile rigorosa e scientifica, è stato attivato un processo ispirato alla metodologia della Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2009). Il corpus delle interviste è composto da venti interviste rivolte a coordinatori. Per l'intervista conversazionale in profondità, è stata definita una traccia con alcune domande utilizzate esclusivamente come orientamento al dialogo. Inoltre, per meglio concretizzare l'obiettivo di un dialogo situato e aperto e favorire l'accesso al mondo dei significati personali, ispirandosi allo strumento del Social Photo Matrix (Mersky & Sievwers, 2019), è stato proposto ai partecipanti di scattare una foto che rappresentasse il loro ruolo professionale. L'intervista, individuale, on line e registrata, è stata avviata con l'invito a esplicitare attraverso la descrizione, le associazioni e le metafore, il significato dato all'immagine scelta e quindi al proprio ruolo, promuovendo una narrazione personale. L'uso di questo strumento narrativo ha favorito il dialogo e suggerito domande maggiormente mirate e situate, generate da un'idea più specifica del ruolo descritto partendo dalla

fotografia e, quindi, presente nelle rappresentazioni e nei vissuti dell'intervistato. Il processo ispirato alla Grounded Theory è stato utilizzato, in questa fase della ricerca, con una modalità ricorsiva attivando un "processo di raccolta dati per generare teoria mentre congiuntamente 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" (Glaser & Strauss, 1978, p. 37). Stare nelle interviste e nell'analisi dati contemporaneamente, prendere appunti attraverso i memos (Tarozzi, 2016), per poi tornare a nuove interviste, ha permesso di allargare lo sguardo e le domande, dando via via forma alla costruzione di un pensiero che si è formato pensando (ibidem) attraverso la formulazione, di etichette, categorie e macrocategorie che hanno permesso di strutturare la teoria emergente. L'analisi dei dati, effettuata con il software Nvivo, attraverso la *saturazione* dei temi emergenti nella core category, ha evidenziato alcune aree non "sature", pertanto, non agite con piena consapevolezza dal coordinamento della Cooperativa.

2.2 Il modello emergente dalle interviste ai coordinatori della Cooperativa

La core category - ovvero la macro categoria con più elementi descrittivi al suo interno - ha permesso di individuare il modello emergente del coordinamento pedagogico come modello consolidato e orientato all'approccio *bottom-up* ovvero agito attraverso la valorizzazione delle competenze e delle funzioni dei gruppi di lavoro e dei professionisti, nonché orientato prioritariamente alla costruzione di relazioni positive. Emerge in maniera chiara la *funzione di cura* che il coordinatore agisce nei gruppi di lavoro, intesa come attenzione alla costruzione di un clima organizzativo e relazionale positivo⁵.

CP4 – prima di tutto il lavoro sul gruppo. Io credo che davvero sia proprio il primo passaggio, quando si entra in un servizio. È lavorare sul gruppo perché il gruppo governa, governa proprio. Se non c'è un gruppo che va nella stessa direzione difficilmente si può creare un'evoluzione e far emergere la qualità del servizio.

CP6 - prima di tutto, creando una relazione, una relazione con loro, quindi andando in ascolto, durante i primi collettivi mi ricordo che era un gruppo di mutuo aiuto. Cioè davvero io le ho ascoltate tantissimo perché avevano vissuto degli anni un po' pesanti, erano davvero in fatica. Quindi, dopo averle ascoltate, attraverso anche l'ascolto, sono andata in relazione con loro, sono in connessione - che mi piace tantissimo questa parola, la connessione.

CP7 - 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, anche relazionale.

Dall'analisi delle interviste emerge altresì come la trasformazione dei servizi, collocata dai coordinatori fra gli obiettivi del loro lavoro, è intesa come possibilità di rinnovare le pratiche dei servizi per stare al passo con il cambiamento della realtà.

CP 1 - credo che abbiamo questa possibilità, come coordinatori pedagogici, quando entriamo in un servizio: aiutare il gruppo a rinnovare le loro pratiche e il servizio in generale. Cioè l'identità, rinnovare un'identità di servizio e sono infinite, perché ogni anno ci sono nuovi bambini, nuove famiglie, ogni anno c'è un gruppo di lavoro. Anche il gruppo cambia, può cambiare non solo alla fine dell'anno, ma anche proprio durante l'anno educativo e per quello che c'è una continua evoluzione, un continuo mutamento che potenzialmente potrebbe portare a un'opportunità, una nuova opportunità.

⁵ Vengono di seguito proposti alcuni stralci significativi delle interviste svolte.

CP 4 - stare al passo con l'evoluzione della società e i cambiamenti della società, i bisogni della società, perché i servizi sono comunque frequentati da bambini e famiglie. (...) Un'evoluzione della società che va veloce. Corre, corre, corre. È l'evoluzione dei servizi, che invece è un po' più lenta. E quindi? Cioè a volte sento il bisogno anch'io da coordinatrice, di dover un po' accelerare questo cambiamento.

Tuttavia, anche se i coordinatori si percepiscono come agenti di cambiamento, non emergono in maniera chiara le modalità attraverso le quali questa funzione viene agita e, soprattutto, quali strategie è necessario utilizzare per il supporto allo sviluppo continuo del personale. Anzi, queste risultano a volte come mancanti o, in parte, obsolete.

CP12 – forse gli strumenti che abbiamo oggi per accompagnare i gruppi al cambiamento non sono più contemporanei e non ci aiutano a costruire qualità. Cioè non ci aiutano concretamente a progettare il cambiamento che ci è richiesto e ad aiutare loro a conoscere la realtà.

CP10 - è un lavoro molto dentro il servizio, ma dall'altra parte ci vorrebbe anche qualcosa che ti aiutasse a buttarti, tra virgolette, verso l'esterno. In verità no, faccio veramente fatica a trovare quali sono, a capire quali possono essere gli strumenti.

CP3 - sai anche però che un gruppo deve avere qualcuno che un po' porti avanti, no? Che traini un po'. Ma spesso non so come incidere e portare qualcosa di nuovo rispettando la loro idea.

Il modello emergente risulta, invece, più debole rispetto alla consapevolezza di elementi a sostegno del personale e, in particolare, alla consapevolezza dell'uso di strumenti per lo sviluppo professionale continuo. Infatti, facendo riferimento alle quattro dimensioni definite da Bass & Riggio (2006), la cultura di coordinamento emersa trova piena corrispondenza nelle dimensioni di (1) *influenza idealizzata* e (4) *considerazione individuale*, mentre emergono elementi mancanti o poco strutturati nella dimensione di (2) *motivazione ispirazionale* e (3) *stimolazione intellettuale*.

In un'ottica di ricerca partecipata i dati emersi dal campo, che hanno permesso di delineare il modello emergente di leadership agita come brevemente qui delineato, sono stati validati durante un incontro con tutti i coordinatori pedagogici della cooperativa, trovando piena conferma nella percezione dei professionisti che si sono riconosciuti in una leadership caratterizzata nella cura del gruppo e nella necessità di portare ai gruppi più elementi di stimolazione intellettuale e di sviluppo professionale continuo. In questa fase è emersa in maniera chiara la necessità di ricercare nuove strategie a supporto della riflessività dei gruppi di lavoro per orientarla sempre di più a obiettivi di sviluppo professionale. Si riportano qui di seguito, a titolo esemplificativo, alcuni commenti raccolti.

In che cosa mi ritrovo pienamente rispetto la ricerca esposta?

-Formazione continua e postura di ricerca sono indispensabili per agitare 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 per i gruppi.

Alla luce dei dati e delle nuove riflessioni condivise con i partecipanti alla ricerca, è stata ridefinita una più puntuale domanda di ricerca. Gli elementi caratterizzanti la leadership trasformazionale pedagogica, risultati come mancanti nel modello agito, invitano a definire meglio attraverso quali

metodologie riflessive il coordinatore può promuovere lo sviluppo e l'apprendimento continuo dei professionisti: *quali strumenti sono necessari al coordinatore pedagogico per attivare e sostenere processi di apprendimento continuo, volti alla continua ispirazione e stimolazione intellettuale dei professionisti?*

Tra le funzioni del ruolo oggi messe in atto dal gruppo di coordinatori si rintraccia una forte tradizione e cultura alla riflessività con i gruppi di lavoro (Balduzzi *et al.*, 2023). Ciò che risulta necessario è una rivalutazione e ridefinizione di questi momenti in un'ottica di evoluzione del pensiero anche attraverso il "nutrimento intellettuale" (top-down) e non solo attraverso l'accoglimento del pensiero gruppale (bottom-up). In questo senso, la riflessività ri-progettata e ri-orientata ad una continua formazione professionale può essere intesa come cura evolutiva per i professionisti. Una possibilità di evoluzione che, vista come un incremento della motivazione, della morale e della ricerca di nuove e genuine espressioni di sé, rappresenta un'opportunità che coinvolge tutti sia come esseri umani che come professionisti (Scardicchio, 2023). Una pratica riflessiva orientata all'apprendimento inteso come atto di cura, in grado di integrare il pensiero critico in una dimensione di ricerca, considerata come un processo che conduce alla trasformazione collettiva.

CP7 - il nutrimento umano del coordinatore pedagogico, secondo me è una di quelle cose che aiuta molto, cioè fa parte un po' di quel care. Di quel care che anche noi ci meritiamo. Insomma, ci dovremmo. Ma perchè poi arricchisce tutti, cioè arricchisce noi, arricchisce i gruppi di lavoro, ti porta dei punti di vista diversi.

2.3 La riflessività come formazione continua dei professionisti

Il coordinatore pedagogico assume il suo ruolo di leader trasformativo, offrendo ai professionisti possibilità di apprendimento e sviluppo continui, attraverso una costante stimolazione intellettuale e pratica riflessiva (Schön, 1993) capace di consolidare strategie per affrontare situazioni di incertezza e continuo cambiamento. La professionalità dei coordinatori, dunque, trova nell'acquisizione di una cultura formativa la leva per lo sviluppo professionale e l'innovazione del servizio oggi fortemente necessaria. Per questo, tra le competenze essenziali dei leader, si sottolinea la capacità di "saper interrogare ed esplorare con passione e con metodo pratiche didattiche, relazioni, organizzazione [...], per dare senso e qualificare la propria attività e contribuire a costruire una scuola migliore, uno spazio di vita, di benessere, di apprendimenti significativi, dinamico e vitale" (Pastori, 2017, p. 11).

Quanto emerso dalla ricerca fino ad oggi svolta, pone l'attenzione sull'importanza delle azioni volte ad attivare apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), attribuendo al coordinatore la necessità delle stesse competenze pedagogiche, di ricerca e riflessive che vengono richieste ai gruppi di lavoro (Musatti & Picchio, 2005). Agendo, in questo modo, un ruolo educativo verso i professionisti, per supportare i loro "bisogni complessi di autorealizzazione, stima e partecipazione, accrescendo la consapevolezza e la coscienza intorno a ciò che è veramente importante, spingendo le persone ad andare oltre il loro interesse personale per il bene comune delle organizzazioni cui appartengono" (Paletta, 2022). Questo può avvenire, come lo stesso Mezirow (2003) propone, attraverso una riflessione critica e il dialogo relazionale. Ma la sola riflessione, per quanto critica, non è sufficiente a produrre apprendimento (Kolb, 1984). Va pertanto, facilitato l'apporto di nuove letture della realtà, nuovi stimoli intellettuali, che permettano ai professionisti di destrutturare le loro cornici di riferimento e fare spazio a nuove interpretazioni. Attivando, in questo modo, una trasformazione di sé e delle pratiche agite. La riflessività va intesa come una relazione educativa e dialettica tra il

coordinatore e il gruppo di lavoro, con l'obiettivo di comprendere e attribuire significato alla realtà. Questo processo implica una trasformazione delle prospettive personali, al fine di scoprirne di nuove e produrne di condivise a livello gruppale. Compito del coordinatore pedagogico è quello di progettare dispositivi di incontro che facilitino la comprensione, l'acquisizione, l'organizzazione del pensiero professionale in nuovi significati. Dentro questo costrutto teorico, differenti sono le metodologie alle quali si può fare riferimento per la progettazione di azioni di supporto allo sviluppo professionale continuo e che saranno oggetto di lavoro nella fase conclusiva della ricerca di Dottorato. Partendo dalla teoria dell'apprendimento trasformativo rielaborata da Cranton (2002) si potrebbero, ad esempio, seguire le indicazioni metodologiche didattiche per creare un setting formativo capace di riorientare il pensiero critico verso nuove acquisizioni di senso. O ancora, facendo riferimento all'apprendimento organizzativo (Senge, 1990), che definisce meglio la necessità della presenza di una leadership capace di avviare e gestire processi di apprendimento per passare da un "ego-sistema" ad un "eco-sistema", si potrebbe individuare nella "U theory" di Sharmar (2018) una possibile strategia metodologica capace di attivare un'acquisizione profonda di nuove conoscenze. Infine, anche nella metodologia della consulenza di processo elaborata da Schein (2021), si possono rintracciare fasi utili alla generazione e gestione del cambiamento attraverso la riflessività. La disamina di questi modelli di apprendimento sarà la base dalla quale l'ultima fase della ricerca si muoverà per ri-orientare, con il gruppo di lavoro della cooperativa, una strategia riflessiva capace di sostenere lo sviluppo professionale dei gruppi di lavoro attraverso un'azione di accompagnamento costante del coordinatore pedagogico.

4. CONCLUSIONI

Il cambiamento culturale in corso nel Sistema Integrato di Educazione e Cura 0-6 può realizzarsi, attraverso una trasformazione che coinvolge tutti i professionisti coinvolti nei servizi. Quest'azione trasformativa è maggiormente possibile in presenza di figure leader che siano capaci di "impegnarsi con gli altri, affinché i soggetti coinvolti si possano innalzare reciprocamente verso più alti livelli di motivazione e moralità" (Burns, 1978, p. 65). Infatti, la leadership pedagogica può essere intesa come una funzione dedicata alla preparazione, formazione e sviluppo professionale continuo, necessaria per affrontare la complessità dell'azione educativa. Essa si può avvalere di risorse riflessive, metodologiche e operative che permettano di gestire in modo chiaro e intenzionale situazioni sempre più imprevedibili, incerte, indefinite e mutevoli. Ed è proprio dentro questa cornice della funzione di supporto e promozione di apprendimento continuo che il coordinatore pedagogico può diventare scintilla, leva e linfa di cambiamento (Cattaneo *et al.*, 2023) per il Sistema Integrato di Educazione e Cura. La professionalità dei coordinatori, dunque, trova nell'acquisizione di una cultura della ricerca e della formazione (conoscenza di metodologie e strumenti, capacità di lettura del contesto, conoscenza degli esiti delle più attuali ricerche) una leva di sviluppo professionale e di sviluppo del servizio oggi fortemente necessaria. Questo richiede una postura di ricerca che prenda forma in un'azione riflessiva stabile (il setting), sistematica e ricorsiva (strumenti), fondata (nella teoria/nelle ricerche e nei contesti), organizzata (permanente e sostenibile nella struttura organizzativa). Una postura che permetta non di "applicare" un cambiamento, ma diventare reale forza generativa e trasformativa (Schein, 2021). In conclusione, per dare forma agli obiettivi di piena accessibilità, anche alla luce delle recenti ricerche (Urban *et al.*, 2011) e policy internazionali (EU, 2021) rispondendo ai reali bisogni di apprendimento, si evidenzia l'urgenza di definire nuove pratiche educative e nuove

metodologie che supportino una ricerca agita da professionisti (Moss, 2012) orientata al loro sviluppo professionale continuativo. Questo è, a nostro avviso, la vera sfida di un coordinatore pedagogico inteso come leader trasformativo: diventare ricercatore di vita e creatore di mondi (Dahlberg *et al.*, 2024). Un leader capace di accompagnare i professionisti in un processo di apprendimento e sviluppo continuo; un leader capace di uscire dallo schema “interno” al servizio per protendersi verso qualcosa di nuovo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andersen, L. (2017). Achieving high quality through transformational leadership: A qualitative multilevel analysis of transformational leadership and perceived professional quality. *Public Personnel Management*, 47(1), 51-72, DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0091026017747270>.
- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2023). ECEC professionalisation at a crossroad: realizing an integrated system in time of reforms in Italy. *Cad. Cedec, Campinas*, 43(119), 17-29, <https://doi.org/10.1590/CC256513>.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Oaks: Sage Thousand.
- 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., Edelman, J. (2012). *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Brussel: European Commission.
- Bondioli A. (2002), Il coordinatore pedagogico: una figura chiave per la qualità dei servizi per l'infanzia. In in Becchi E. (ed.), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, (pp. 89-105). Bergamo: Edizioni Junior.
- Burns, J.M., (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Catarsi, E. (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Cattaneo, A., Ciccardi, C., Colombini, S. (2023). Il coordinatore pedagogico tra formazione e riflessività. Ruolo connettore e contenitore per la costruzione di una comunità 06. *Bambini*, Settembre 2023, 37-42.
- Center for Advanced Research in Education (CIAE), (2018). *Study of characterization of leadership and the role of directors in education establishments for early childhood. Socialization and reflection workshop*. Center for Advanced Research in Education (CIAE), Undersecretary of Early Childhood Education Organization of Ibero-American States (OEI).
- Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New directions for adult and continuing education*, 93, 63-71.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2024). CIEC colloquium: Reflections on Beyond Quality at 25 years. *Contemporary Issues. Early Childhood*, 25(1), 131-145.
- Douglass, A. (2017). Redefining Leadership: Lessons from an Early Education. Leadership Development Initiative. *Early Childhood Educ Journal*, 46, 387–396. DOI: 10.1007/s10643-017-0871-9.
- Douglass, A.L. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. *OECD Education Working Papers*, 211, EDU/WKP(2019)19. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/6e563bae-en>.
- European Commission (2014), *European Quality Framework: research evidence. Document presented at the Conference of the Greek EU Presidency in Athens*. Brussel: European Union.

- European Commission (2024), *Leadership in early childhood education and care (ECEC): an overview of models and practices*. Working Group on Early Childhood Education and Care (ECEC). Brussel: European Union. <https://op.europa.eu/en/publications>
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. 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), 311-325. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293x.2013.814355>.
- Infantino, A. (2006). Pensare il lavoro educativo in una prospettiva pedagogico-organizzativa. In N. Terzi (ed.), *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*. (pp. 211-217). 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., Turnidgeb, J. (2023). Characteristics of transformational leadership development programs: a scoping review. *Evaluation and Program*, 101(2023). <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102354>
- Lazzari, A. (2022). Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities. *Pedagogia Oggi, Sezione Monografica*, XX(2), 50-60. DOI: <https://doi.org/10.7346/PO-022022-07>
- Mersky, R., & Sievers, B. (2019), Social Photo-Matrix and Social Dream-Drawing. In Stamenova, K. (ed), *Methods of Research into the Unconscious: Applying Psychoanalytic Ideas to Social Sciences* (pp. 145-168). London: Routledge.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milotay, N. (2016). The case of early childhood and care in Pathwayso Professionalism in Early Childhood Education and Care. In Miller, L. (ed.), *The Sage Handbook of Early Childhood Policy*, (19-31). London: Sage. DOI: 10.4324/9781315688190.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*.
- 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*. Roma: Carocci.
- Moss, P. (2012). Experimenters, Critical Thinkers and Democrats: The Role of Educators in a World of Conflicting Alternatives. In *Keynote presented at the International Congress organized by*

- ISSA-DECET. *Co-constructing professional learning: pathways towards quality, equity and respect for diversity in ECEC*. <http://issa-decet2012.com.hr/followup.php>.
- Paletta, A. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL RESEARCH*, 3 (5), pp. 1-5.
- 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(2/2019). DOI: 10.32076/RA11202.
- 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*. Gent: VBJK.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginait, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *Eur J Educ*. 53, pp. 9–22. DOI: 10.1111/ejed.12257.
- Picchio, M. (2021). Contesti e processi della collegialità per affrontare il cambiamento. in L. Balduzzi, A. Lazzari (Eds), *Ripartire dall'infanzia*, Edizioni Junior: Parma.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. London: Random House.
- Scardicchio, A. C. (2023). *Futuro fragile, futuro possibile. Educare nel tempo del chiaroscuro*. Alba: Edizioni San Paolo.
- Scharmer, C. O. (2018). *Teoria U. I fondamentali*. Milano: Guerini Next.
- 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.
- Sharmahd, N., Peeters, J., Van Laere, K., Vonta, T., De Kimpe, C., Brajković, S., Contini, L., Giovannini, D. (2017). *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward. NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sim, M. (2019). Starting Strong Teaching and Learning International Survey, Conceptual Framework. *OECD Education Working Papers*, 197, OECD, DOI: <https://doi.org/10.1787/106b1c42-en>.
- Tarozzi, M. (2016), *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci Editore.
- 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.
- Zaninelli, F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei anni. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior Gruppo Spaggiari.

Copyright (©) 2025 Claudia Ciccardi, Giulia Pastori



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Ciccardi, C., Pastori, G. (2025). Coordinatore pedagogico nei Servizi Educativi 0-6. La leadership trasformativa come strumento di sviluppo professionale continuo [Pedagogical coordinator in the 0-6 education system. Transformational leadership as a tool for continuing professional development]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 1, 325-338.
https://doi.org/10.14668/QTimes_17125