

Sviluppo professionale e benessere trasformativo: il ruolo strategico del coordinatore pedagogico.

Professional development and transformative well-being: the key role of the pedagogical coordinator.

Claudia Ciccardi, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Cooperativa Proges.

Sara Manzini, Cooperativa Proges.

Giulia Pastori, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo affronta il tema dello sviluppo professionale continuo dei professionisti dell'educazione, con particolare attenzione al ruolo dei coordinatori pedagogici nei servizi 0-6. La ricerca condotta dalla Cooperativa Proges nell'ambito di un Dottorato Executive riflette sul passaggio da modelli di formazione tecnica tradizionale ad approcci trasformativi e sistematici, più adeguati alle organizzazioni educative contemporanee. In questo quadro, la leadership trasformativa emerge come leva strategica per lo sviluppo professionale, il benessere e l'innovazione. L'esperienza descrive la progettazione e sperimentazione dei *Laboratori di pensiero*, dispositivi riflessivi volti a favorire una formazione continua sistematica e integrata, capace di generare benessere trasformativo e rafforzare appartenenza. Il contributo propone infine una riflessione sulle implicazioni di tali pratiche per la qualità dei servizi educativi e per la permanenza dei professionisti nella professione.

ENGLISH ABSTRACT

The paper addresses the topic of continuous professional development for education professionals, with particular attention to the role of pedagogical coordinators in 0-6 educational settings. The research, conducted by the Proges Cooperative within an Executive PhD, reflects on the transition from traditional technical training models to more transformative and systemic approaches, better suited to contemporary educational organizations. From this perspective, transformative leadership emerges as a key role for fostering professional growth, well-being, and innovation. The study describes the design and experimentation of *Laboratori di pensiero*, reflective devices aimed at fostering systemic and integrated continuous training to generating transformative well-being and strengthening belonging. Finally, the paper offers a reflection on the implications of these practices for the quality of educational services and for the retention of professionals in the field.

Introduzione

Nell'attuale scenario di trasformazioni profonde che coinvolgono gli ambiti lavorativi dell'educazione, la riflessione sui nuovi processi di professionalizzazione dei professionisti dell'educazione e della formazione assume una rilevanza strategica non solo nella ricerca scientifica, ma anche per le organizzazioni che operano nei servizi alla persona. La fuga dalle professioni di cura, infatti, rappresenta oggi una delle criticità più significative, incidendo sulla tenuta e sulla qualità dei sistemi educativi, formativi e sociosanitari.

Anche per la *Cooperativa Proges*, tale questione si configura come un tema urgente e trasversale che attraversa i diversi ambiti di intervento: dall'area infanzia e minori, all'area dei servizi per la terza età, dalla carenza di educatori nei servizi socio-educativi alla scarsità di infermieri e O.S.S. nei servizi socio-sanitari; ciò si traduce ed esprime nella difficoltà di reclutamento, nel turn over, nella ridotta attrattività dell'offerta lavorativa, nella migrazione verso il settore pubblico.

Da questa prospettiva si è mossa una riflessione interna alla cooperativa in linea con il più ampio quadro di analisi sul fenomeno globale della Great Reallocation (Cook & Lord, 2022) che si manifesta con particolare intensità nelle professioni di cura e relazione. L'esodo dalla professione educativa trova nella letteratura una lettura articolata: un intreccio di co-fattori e corresponsabilità, tra cui spiccano le condizioni remunerative (fragilità economica e contrattuale) e il limitato riconoscimento sociale della professione. A questo indebolimento simbolico si accompagna l'urgenza di una rinnovata attribuzione di senso (Premoli, 2025). Il tema richiede dunque un approccio multilivello, capace di integrare valorizzazione economica, sociale e culturale (Dal Lago, 2023).

La ricerca narrata evidenzia la scelta della cooperativa di coltivare la professione educativa, rafforzandone riconoscimento e posizionamento interno, con attenzione al ruolo del coordinatore pedagogico nei servizi 0-6 anni. Investire in formazione, cura e valorizzazione dei gruppi diventa leva per contrastare il quadro critico. Condotta nell'ambito di un Dottorato Executive e in dialogo con le riflessioni organizzative, la ricerca ha portato a ridefinire e ampliare il significato stesso di formazione e cura dei professionisti.

Proges già sosteneva piani di formazione continua tramite i fondi professionali per le cooperative sociali, ma spesso unicamente con setting monotematici, tecnici, contestualizzati sui singoli servizi e gruppi educativi, funzionali al dare forma all'azione ma meno attenti a promuovere una postura di ricerca e di partecipazione alla costruzione di valore e sviluppo per l'organizzazione stessa. La traiettoria individuata attraverso la ricerca è stata, così, quella di investire in setting di formazione capaci di creare una comunità professionale e di apprendimento veri e propri dispositivi tras-formativi collaborativi, pensati come strumenti di cura della competenza e dell'appartenenza professionale.

Il coordinatore pedagogico: figura chiave per sostenere lo sviluppo professionale continuo

Nel panorama educativo italiano, il coordinatore pedagogico, nato nel passaggio da un modello assistenzialistico a uno educativo, è oggi un riferimento professionale nella promozione della qualità dei servizi per l'infanzia (Rosa & Filomia, 2022; Silva, 2015). Figura strategica per la coerenza dei processi e il sostegno alle équipe (Catarsi, 2010), promuove, in linea con le Linee pedagogiche "zerosei" (MIUR, 2022), pratiche riflessive e contesti generativi basati su osservazione, documentazione e confronto.

Numerose ricerche europee mostrano come il coordinamento pedagogico e la co-riflessione contribuiscano al miglioramento dei contesti educativi e alla crescita dei professionisti (Peeters et al., 2015). Gli studi della ricerca CoRe (Urban et al., 2011)

confermano che nei servizi con momenti strutturati di riflessione, coordinamento e formazione continua, aumentano qualità, senso di responsabilità e agency dei professionisti.

Il *Sistema Integrato 0-6* è oggi al centro di un profondo cambiamento culturale (D. Lgs. n. 65, 2017), volto a costruire servizi capaci di rispondere alle sfide sociali e demografiche, riducendo disuguaglianze e promuovendo coesione (European Commission, 2014; Bennet et al., 2012; MIUR, 2022). In questo quadro, il coordinatore pedagogico agisce come ponte tra visioni e bisogni diversi, accompagnando i processi di innovazione e cambiamento organizzativo. Tale trasformazione richiede leadership capaci di connettere livelli *top-down* e *bottom-up* (Milotay, 2016; OECD, 2020; European Commission, 2024), sostenendo partecipazione e corresponsabilità. Il coordinatore può quindi assumere una postura di formatore e facilitatore di processi trasformativi, promuovendo identità collettiva e contrastando la disaffezione professionale.

La letteratura sulla leadership pedagogica (Hard & Jónsdóttir, 2013; Douglass, 2019) evidenzia come la capacità di generare senso condiviso e partecipazione attiva sia elemento chiave nello sviluppo della qualità. Il coordinatore pedagogico, inteso come figura di middle management (Rosa & Filomia, 2022), guida il cambiamento, accompagna i professionisti nei processi di riflessione e apprendimento collettivo e favorisce la costruzione di comunità professionali fondate su fiducia, dialogo e reciprocità.

Essere professionisti dell'educazione significa partecipare a un processo continuo di crescita, apertura e revisione delle proprie cornici di riferimento (Fabbri, 2019). Il coordinatore pedagogico favorisce esperienze di apprendimento autentico e collettivo, orientando l'azione educativa a riflessività, coesione e innovazione. Così restituisce senso e valore alla professione, generando appartenenza e motivazione.

La promozione di processi realmente trasformativi non può basarsi su esperienze formative episodiche (Mezirow, 2016), ma richiede accompagnamento costante dei professionisti, perché sviluppino una postura interrogativa e riflessiva. In questa prospettiva, il progetto CARE (Bove et al., 2018) mostra come lo sviluppo professionale continuo generi contesti di apprendimento condiviso e riflessivo, configurandosi come "processo reciproco in cui insegnanti, educatori, mentori o pedagogisti lavorano insieme e imparano gli uni dagli altri attraverso scambi sistematici durante la riunione settimanale del personale" (Bove et al., 2018, p. 38).

L'aggiornamento professionale non è, dunque, semplice trasferimento di competenze, ma esercizio continuo di conoscenza e consapevolezza, motore dello sviluppo umano (Marescotti, 2014). È efficace se basato sulla ricerca-azione (Bove et al., 2018; Rosa & Filomia, 2022), che coinvolge direttamente i professionisti nella costruzione del sapere e rafforza le competenze riflessive (Catarsi, 2010), favorendo l'apprendimento dall'esperienza, la gestione dell'incertezza e la capacità di assumere il punto di vista dell'altro.

In tale scenario, la riflessione assume un ruolo centrale: da mera attività cognitiva, diventa competenza trasversale per affrontare incertezza e cambiamento, promuovendo *self-empowerment* personale e professionale (Biasin, 2016). Come sottolineano Ferrante e Galimberti (2018), la riflessione connette apprendimento ed esperienza, mente e azione,

individuo e mondo. Attraverso pratiche riflessive, i professionisti sviluppano comprensione di sé, degli altri e del contesto, apprendono a gestire situazioni complesse e a generare nuovi significati e strategie d'azione.

Alla luce delle teorie presentate e della necessità, per la cooperativa, di risignificare il ruolo del coordinatore pedagogico in coerenza con le trasformazioni organizzative e culturali in atto, è stata formulata la domanda di ricerca che ha guidato l'indagine del Dottorato Executive: come il coordinatore pedagogico, chiamato a promuovere lo sviluppo professionale dei gruppi educativi, può prendersi cura del processo di crescita e apprendimento, favorendo senso di appartenenza e agency?

Una ricerca collaborativa per progettare dispositivi tras-formativi

L'obiettivo principale della ricerca, conclusa nell'ottobre 2025, è stato analizzare difficoltà e potenzialità di crescita professionale dei coordinatori per delineare un modello di leadership trasformativa (Bass, 1998) capace di rigenerare il valore della professione educativa e promuovere appartenenza, partecipazione e formazione continua. Questo obiettivo ha risposto a una duplice esigenza: sostenere la qualità dei servizi con una leadership riflessiva e formativa e contrastare la disaffezione professionale, restituendo senso, riconoscimento e agency. La ricerca ha mirato non solo a osservare le pratiche, ma ad attivare concreti processi di trasformazione professionale nell'organizzazione.

Il progetto ha adottato un impianto metodologico empirico-qualitativo (Kuhn, 1969), ancorato al paradigma ecologico-costruttivista (Bateson, 1977) e inserito nel quadro della ricerca-azione (Lewin, 1946), con un orientamento collaborativo (Fabbri, 2019; Pagani & Pastori, 2019). Fin dalle prime fasi è emersa la necessità di coinvolgere attivamente il coordinamento della cooperativa, riconoscendo nella partecipazione diretta dei soggetti una condizione di autenticità in quanto “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).

Tale approccio ha permesso di affrontare problematiche emergenti da una comunità professionale, valorizzandone il sapere situato e generando nuove conoscenze dall'esperienza condivisa.

Lo spazio di ricerca si è configurato come luogo di incontro tra sapere teorico della ricercatrice e sapere pratico dei coordinatori, in un dialogo continuo che ha prodotto conoscenza co-costruita e radicata nella cultura organizzativa.

Le fasi della ricerca

La *literature review* ha individuato nella leadership trasformativa (Bass, 1998) una chiave interpretativa fertile, capace di illuminare le dimensioni formative e relazionali del ruolo. Secondo Bass e Riggio (2006), essa comprende quattro componenti fondamentali:

- Influenza idealizzata, quando il leader diventa modello etico e professionale attraverso relazioni di fiducia e stima;
- Motivazione ispirazionale, che trasmette significato e visione, orientando verso obiettivi condivisi;

- Stimolazione intellettuale, che incoraggia pensiero critico e creatività nell'affrontare la complessità educativa;
- Considerazione individuale, che riconosce bisogni e differenze, promuovendo apprendimento personalizzato e collettivo.

Applicare questo modello ai servizi 0-6 significa intendere la leadership come azione formativa e partecipata, in cui il coordinatore pedagogico promuove crescita professionale e coesione comunitaria. Tale prospettiva, già studiata in ambito scolastico (Paletta, 2020) e in espansione nei servizi per l'infanzia (Douglass, 2019; EU, 2024), valorizza la leadership pedagogica come leva di rinnovamento culturale e organizzativo. Da qui è nata un'ulteriore domanda: quale modello di leadership è oggi agito dai coordinatori pedagogici della cooperativa? La domanda ha guidato il disegno empirico del progetto, che ha coinvolto 19 coordinatori in un percorso ricorsivo e dinamico, in linea con la logica a spirale della ricerca-azione (Marani, 2014).

Nel continuo dialogo tra teoria e prassi, la leadership è divenuta così oggetto e strumento di ricerca: un processo in cui formazione, riflessività e costruzione di senso condiviso si intrecciano, ridefinendo il ruolo del coordinatore come motore di appartenenza, partecipazione e innovazione nei servizi educativi.

Per motivi di sintesi, nella Tabella 1 sono riportate le principali fasi e i tempi della ricerca. Ai fini del presente contributo ci si soffermerà sulla *Fase II*, non essendo possibile approfondire in questa sede l'intero percorso.

TAB. 1: FASI E STRUMENTI DELLA RICERCA

Periodo	Domanda di ricerca	Obiettivi
Fase I ottobre 2023 / ottobre 2024	Come il coordinatore pedagogico, nell'organizzazione, esercita la propria leadership?	Definire il modello di leadership assunto. Indagare il vissuto dei coordinatori. Analizzare e validare i dati raccolti.
Strumenti metodologici		
Grounded Theory (ottobre 2023). Interviste ai coordinatori (dicembre 2023 / maggio 2024). Focus group con i gruppi di lavoro (marzo / maggio 2024). Analisi dati e report narrativo (dicembre 2023 / maggio 2024). Comparazione dati / teoria e ritorno ai costrutti teorici (giugno 2024). Validazione con i coordinatori pedagogici (ottobre 2024).		
Periodo	Domanda di ricerca	Obiettivi
<i>Fase II</i> ottobre 2024 / luglio 2025	Come può il coordinatore pedagogico attivare e supportare lo sviluppo professionale continuo?	Accompagnare i coordinatori verso la leadership trasformativa. Progettare e sperimentare dispositivi riflessivi e trasformativi. Validare il processo formativo.
Strumenti metodologici		

Ricerca collaborativa (ottobre 2024).

Co-progettazione dei *Laboratori di pensiero* con il Gruppo di Ricerca Pedagogica (GRP) (novembre/dicembre 2024).

Sperimentazione dei *Laboratori* (febbraio/aprile 2025).

Questionario di validazione (luglio 2025).

La *Fase I* ha dato evidenza della mancanza di strategie e strumenti di stimolazione intellettuale da parte dei coordinatori verso i gruppi di lavoro. Nel mese di ottobre 2024 è stato costituito un gruppo ristretto di ricerca (GRP) composto da sei coordinatrici pedagogiche. Il gruppo, facilitato dalla ricercatrice, ha condotto incontri di co-progettazione (Pastori, 2017) per individuare strategie e dispositivi capaci di rispondere alle criticità emerse nella *Fase I* e sostenere una postura riflessiva e trasformativa.

Dalla co-progettazione sono nati i *Laboratori di pensiero*, setting di pratica riflessiva e ricerca condivisa, finalizzati a nutrire la postura di ricerca permanente attraverso dispositivi riflessivi e a sostenere la lettura e la qualificazione dell'identità dei servizi.

Il modello di sperimentazione avviata si ispira ai principali riferimenti sulla riflessività (Dewey, 1984; Schön, 1993), sulla ricerca-azione (Lewin, 1946) e sull'apprendimento adulto (Kolb, 1984; Mezirow, 2003). La progettazione ha seguito una logica ricorsiva e circolare, coerente con l'approccio della ricerca-azione, in cui le fasi vengono costantemente ridefinite in base agli esiti emersi. Ispirandosi alla teoria del cambiamento di Lewin (1946) - articolata in *unfreezing*, *moving* e *refreezing* - i *Laboratori* sono stati organizzati in tre cicli (Tab. 2) progettati e condotti dal GRP che ha assunto una funzione di leadership.

TAB. 1: PROCESSO DEI LABORATORI DI PENSIERO

Fase	Obiettivi principali	Approccio GRP
LAB I Identità e Innovazione	Attivare riflessione individuale; favorire lo scongelamento delle cornici di riferimento attraverso stimoli critici e dialogici.	Cura del contesto e del setting.
LAB II Approfondimento e apertura.	Stimolare il movimento attraverso nuove conoscenze e confronto critico, costruire una cornice di significato condivisa e attivare la domanda.	Facilitazione riflessiva e formazione (stimolazione intellettuale).
LAB III Visione e consolidamento	Favorire il ricongelamento e la costruzione di una visione condivisa per consolidare apprendimenti e definire elementi di visione comune.	Cura del setting e delle interazioni; facilitazione riflessiva; sintesi e definizione della visione condivisa.

Il processo si è concluso con un incontro finale dedicato alla sintesi del percorso e alla produzione del *Manifesto Zerosei*, documento corale che restituisce visione, orientamenti e traiettorie emerse, delineando in modo partecipato la visione pedagogica della cooperativa.

I *Laboratori di pensiero* non rappresentano solo un'esperienza di ricerca, ma un percorso di cura e formazione del coordinamento pedagogico, in cui è stato possibile coltivare appartenenza, agency e motivazione professionale. Il percorso avviato si è, dunque, configurato come processo di riflessività e apprendimento sistematico e ricorsivo, capace di potenziare il patrimonio di conoscenze individuali e collettive.

Primi esiti verso la trasformazione

Dall'analisi del percorso emerge come i Laboratori di pensiero non siano semplici spazi di confronto, ma veri dispositivi di ricerca-azione (Lewin, 1946), in cui la pratica professionale diventa oggetto di analisi e trasformazione condivisa. La riflessione collettiva si è rivelata leva decisiva per costruire un pensiero pedagogico comune e attivare il cambiamento nei servizi, rafforzando nei coordinatori la legittimazione del ruolo di agenti di trasformazione.

Attraverso pratiche esplorative e dialogiche, supportate da documentazione sistematica, il gruppo di ricerca ha assunto una funzione di regia epistemologica, traducendo gli stimoli in orientamenti strategici per l'organizzazione. La riflessività è così divenuta motore di apprendimento organizzativo e crescita professionale diffusa. In questo quadro, la leadership pedagogica emerge come competenza strategica del coordinatore, intesa non in senso gestionale, ma come pratica di ricerca trasformativa orientata a contesti di apprendimento collettivo e innovazione riflessiva (Balduzzi et al., 2024).

Il leader pedagogico si prende cura della crescita professionale attraverso la "cura del pensiero" (Dewey, 1946), creando spazi di sospensione riflessiva in cui gli educatori possano oltrepassare i confini del già noto e sentirsi parte di un processo trasformativo più ampio. L'esperienza dei Laboratori ha inoltre rafforzato nei coordinatori la consapevolezza sugli strumenti per agire il proprio ruolo e sostenere i gruppi di lavoro, stimolandoli intellettualmente e motivandoli alla ricerca continua.

Il coordinatore pedagogico emerge quindi come formatore intenzionale, capace di promuovere nei gruppi una cultura educativa basata su partecipazione, dialogo e apprendimento reciproco. Ciò implica predisporre condizioni organizzative favorevoli alla riflessione collegiale, mediante pratiche sistematiche di osservazione, documentazione e confronto. Tuttavia, restano da esplicitare strategie e stili di leadership che traducano l'intenzionalità educativa in azione quotidiana. Come sottolinea il *Working Group ECEC* della Commissione Europea (EU, 2024), la leadership nei servizi educativi richiede strumenti concreti che rendano visibile la capacità del coordinatore di guidare processi di apprendimento e trasformazione continua.

La cura degli spazi di pensiero si configura come risorsa essenziale per la crescita del coordinatore stesso: luoghi "per prendersi cura di chi cura", ambienti di apprendimento e rigenerazione professionale che rafforzano la leadership e la consapevolezza del ruolo. Lo sviluppo professionale del coordinatore e quello dei gruppi risultano interdipendenti, in una dinamica circolare che alimenta la qualità dei servizi e la capacità delle organizzazioni di evolvere (Peeters et al., 2015; Peeters, 2023). La ricerca ha permesso di individuare

nuove piste di lavoro orientate al miglioramento delle pratiche e proseguirà attraverso azioni di formazione situata e continuativa promosse dai coordinatori stessi.

Le comunità professionali di apprendimento, condotte da una leadership tras-formativa intenzionale, emergono come contesti privilegiati per il benessere professionale e la qualità educativa (Sharmahd et al., 2017). Promuovere formazione continua e comunità professionali strutturate diventa quindi condizione imprescindibile per una cultura educativa che apprende (Senge, 1990; MIUR, 2022). L'organizzazione si configura come contesto riflessivo capace di interrogarsi, trasformarsi e innovare. Il modello di leadership che ne scaturisce è orientato non solo allo sviluppo professionale, ma anche alla crescita umana e relazionale, fondando una leadership diffusa e sistemica in cui ciascun membro esercita cura e responsabilità condivisa, generando appartenenza, apprendimento e benessere collettivo.

Intenzionalità di cura trasformativa: a quali condizioni?

Alla luce delle precedenti riflessioni, è possibile affermare che il processo di ricerca ha qualificato la formazione come strumento dinamico trasformativo, di influenza e cambiamento (Merizow, 2003), orientato alla ricerca e allo sviluppo, teso alla visione evolutiva della rappresentazione dei servizi, del ruolo professionale, del senso del proprio agire. In questa significazione, la postura del coordinatore pedagogico ha assunto e assume le sembianze del ricercatore che indaga e connette elementi, che nutre pensiero complesso, critico, creativo, *caring*, cosmopolita (Lipman, 2014): la leadership trasformativa diventa così modello di sviluppo e valorizzazione. Al contempo, si è dato evidenza di come non ci possa essere reale formazione se non c'è cura delle relazioni e dello stare insieme: ciò ha valore per il bambino che abita i servizi educativi, per lo studente a scuola e per l'adulto nei contesti di lavoro. Nell'esperienza descritta, infatti, la cura si è configurata come attenzione al setting formativo e ai modelli di apprendimento sostenuti, capaci di favorire propensione al protagonismo dei coordinatori, facilitazione e cura delle inter-connesioni interne ed esterne ai gruppi lavoro. Per la *Cooperativa*, gli esiti di questo percorso di ricerca si configurano come risorse strategiche che incidono sulle condizioni e sugli strumenti in grado di promuovere benessere organizzativo e professionale, consolidare il senso di appartenenza e sostenere la permanenza dei professionisti (*retention*) all'interno dell'organizzazione.

Ne derivano effetti positivi in termini di qualificazione dei servizi e sviluppo delle competenze, con un impatto complessivo sul sistema cooperativo dei servizi educativi 0-6. Considerato il benessere del personale come un insieme di condizioni plurime, mettere in relazione i professionisti, riconoscere come tempo lavoro la partecipazione a spazi di pensiero condiviso costruiti come spazi di crescita, valorizzare le competenze interne presenti e il più ampio sguardo inter-territoriale, promuovere il sentirsi parte, comunicare valore, produce consapevolezza e appartenenza, diventa spinta motivazionale e di partecipazione: sentirsi ingaggiati come soggetti dentro un orizzonte di lavoro costruisce identità professionale.

Una delle possibili vie per la trasformazione dell'inverno professionale passa proprio attraverso la cura dei gruppi, la valorizzazione del lavoro educativo e delle competenze

dei professionisti, dal dentro delle organizzazioni verso rinnovate narrazione esterne. Possiamo così affermare che un prodotto dell’esperienza vissuta all’interno della ricerca è la costituzione di una comunità professionale inter-territoriale che assume anche la funzione di middle management per la cooperativa, attraverso il workplace learning (Premoli, 2025) e diventando driver di processi di cambiamento. Coltivare gruppi riflessivi e ricercatori professionali restituisce competenza alla persona, al servizio in cui opera; reintegra nelle organizzazioni competenze e strategie per posizionarsi tra contemporaneità e cambiamento. La postura riflessiva e di ricerca permette di stazionare nell’incertezza e nel non ancora, di elaborare nuove forme, di ri-posizionarsi (Cunti, 2022). Il coordinatore pedagogico diventa pertanto artefice ovvero autore di cambiamento, ricercatore e mediatore che ridefinisce i saperi, condividendo, all’interno del gruppo e della comunità professionale, modalità di scoperta e di ricerca del mondo attraverso processi di problem posing e problem solving (Dewey, 1946; Bertin, 1977).

L’esperienza descritta struttura un telaio stabile di riti e ritmi formativi replicabili a condizione che si creino alcuni presupposti nella coerenza tra vision formativa, struttura organizzativa dell’Ente, posizionamento strategico e culturale: la possibilità di efficacia, infatti, muove dalla vision politica della cooperativa (livello strategico), dalla scelta di un modello organizzativo che investe in dispositivi e tecno-strutture di appoggio allo sviluppo professionale, di relazione e di connessione, che abilita setting e tempi di pensiero come scelta intenzionale. Come impresa sociale investire e protendersi in questa coerenza, ovvero considerare imprescindibile il superamento dello stato di confort (anche intellettuale), muove e innesca l’innovazione oggi necessaria. I risultati della ricerca hanno orientato Proges verso l’ipotesi di estendere e adattare il modello elaborato anche all’area 6-18, che include i servizi educativi e sociali rivolti a minori, scuole, contesti domiciliari e territoriali.

Questo avviene, in un’ottica ricorsiva, proprio perché ogni percorso di ricerca apre, pone e consegna nuove domande. Quello vissuto attraverso i *Laboratori* di pensiero si va dunque a concludere focalizzando sporgenze sulle prospettive che il percorso spalanca: quanto la riflessività condivisa e trasformativa incide sulle scelte strategiche delle organizzazioni e delle politiche pubbliche? Se un sistema professionale sano è un sistema disposto a cambiare, come innescare continuum di ricerca e disponibilità al cambiamento? In che modo è possibile strutturare processi continui di formazione e ricerca situata che alimentino l’ingaggio e l’agency dei professionisti, generando valore per la professione educativa e contrastando i fenomeni di disaffezione?

Note degli autori

Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l’impianto complessivo. A titolo puramente formale i paragrafi Introduzione e Intenzionalità di cura trasformativa sono da attribuire a Sara Manzini; i paragrafi Il coordinatore pedagogico, Una ricerca collaborativa e Primi esiti a Claudia Ciccardi. La Prof.ssa Giulia Pastori ha curato la supervisione scientifica del lavoro, in qualità di tutor di dottorato, e ha contribuito alla discussione critica del contributo.

Riferimenti bibliografici

- Baldazzi, L., Falcinelli, F., & Picchio, M. (2024). La partecipazione di educatori e insegnanti nello 0-6, Infanzie. Milano: Franco Angeli.
- Bass, B. M. (1998). Transformational leadership: Industry, military, and educational impact. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New York, NY: 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. Brussels: European Commission.
- Bertin, G. M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G. M. (1977). *Scuola, società e domanda educativa*. Firenze: Giunti e Lisciani Editori.
- Biasin, C. (2016). Adultità, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *METIS*, 6(Special Issue "EDA nella contemporaneità"), 140–152. <https://doi.org/10.12897/01.00109>
- Bove, C., Jensen, B., Wyslowska, O., Iannone, R. L., Mantovani, S., & Karwowska-Struczyk, M. (2018). How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland. *European Journal of Education*, 53(1), 34–45.
- Catarsi, E. (2010). Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia. Bergamo: Edizioni Junior.
- Cook, J., & Lord, J. D. (2022). The Great Resignation and how it can be turned into the Great Reshuffle. *Business Leader*. <https://businessleader.co.uk/insights/article/the-great-resignation-and-how-it-can-be-turned-into-the-great-reshuffle>
- Cunti, A. (2022). L'età adulta: tra educazione degli altri e di sé stessi. In A. Mariani (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci Editore.
- Dal Lago, M. (2023). #workinginprogress: sulla crisi del mercato del lavoro educativo e sul perché dovremmo frenarla. *L'Eco di Bergamo*, 12 aprile. https://www.ecodibergamo.it/stories/eppen/_extra/altro/workinginprogress-sulla-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo-sul-perche-o_1465816_11/
- Decreto Legislativo 3 luglio 2017, n. 117. Disciplina del Terzo Settore. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 179 del 2 agosto 2017.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *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. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23.
- Dewey, J. (1984). Le fonti di una scienza dell'educazione. Firenze: La Nuova Italia.
- Douglass, A. L. (2019). *Leadership for quality early childhood education and care*. OECD Education Working Papers, 211, EDU/WKP(2019)19. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.2766/81384>

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). <https://op.europa.eu/en/publications>

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, 149–154.

Ferrante, A., & Galimberti, A. (2018). Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento: Un confronto tra differenti approcci teorici. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 13(3). <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

Freire, P. (2022). Pedagogia degli oppressi. Torino: Gruppo Abele.

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. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814355>

Iori, V. (2018). Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale. Trento: Erickson.

Kuhn, T. S. (1969). La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Torino: Einaudi.

Kolb, D. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. London: Harper & Row.

Lipman, M. (2014). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.

Marani, G. (2014). La ricerca-azione: Una prospettiva deweyana. Milano: FrancoAngeli.

Marescotti, E. (2014). Per una curvatura educativa del lifelong learning. *Studium Educationis*, XV(2).

Mezirow, J. (2003). La teoria dell'apprendimento trasformativo: Casi, modelli, teorie. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mezirow, J. (2016). La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Milotay, N. (2016). From research to policy. In M. Vandenbroeck, M. Urban, & J. Peeters (Eds.), *Pathways of professionalism in early childhood education and care*. London: Routledge.

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. Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43.

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). <https://doi.org/10.32076/RA11202>

Paletta, A. (2020). Dirigenza scolastica e middle management: Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola. Bologna: Bononia University Press.

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. Brussels: European Commission.
- Peeters, J. (2023). Una proposta europea: Strumenti per un'educazione inclusiva di alta qualità nei servizi 0–6. In A. Garbarini (Ed.), *Tre scommesse per la realizzazione del sistema 0–6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Premoli, S. (2025). Professione pedagogista. Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione. Milano: FrancoAngeli.
- Rosa, A., & Filomia, M. (2022). Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato "zerosei": Una figura in evoluzione. *IUL Research, 3(5). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo: Promuovere comunità di apprendimento professionale*.
- Schön, D. (1993). Il professionista riflessivo. Bari: Dedalo.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Random House.
- 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. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- 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)*.
- Tramma, S. (2020). L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo. Roma: Carocci Faber.
- Urban, M., Vandebroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements*. In *Early childhood education and care: CoRe research documents*. Brussels: European Commission.