PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Generare pensiero comune: processi formativi per accompagnare la trasformazione

Developing shared thinking: training processes to support transformation

Claudia Ciccardi
PhD executive student, XXXVIII cycle, Università Milano Bicocca
Responsabile pedagogica, Cooperativa Proges

Leanca Kacari
Coordinatrice Pedagogica, Cooperativa Proges

OPEN ACCESS

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

ABSTRACT

The integrated 0-6 system requires the co-construction of shared meanings and coherent practices among different professionals. In this context, training serves as a generative space for fostering reflection and transformation. This paper presents a training experience that, by enhancing the role of the service coordinator as a mediator of transformative processes, promoted a shared educational vision and a systemic-organizational approach to working. The training is aimed not only at content transmission but also at nurturing professional relationships and providing an opportunity for organizational development, fostering transformative educational growth. In this sense, training proves to be a strategic tool for supporting the integration of visions, practices, and the actors involved. According to theories suggesting that change occurs through the integration of top-down and bottom-up processes, the protagonism of those who engage with the system becomes a priority.

Keywords: participatory training, pedagogical leadership, transformative processes, 0-6 practicionars

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Il sistema integrato 0-6 richiede la co-costruzione di significati condivisi e pratiche coerenti tra diversi professionisti. In quest'ottica, la formazione si configura come spazio generativo di pensiero e ricerca, capace di attivare riflessione e trasformazione. Il contributo intende presentare un'esperienza formativa che, valorizzando il ruolo del referente di servizio come mediatore di processi trasformativi, ha promosso una visione educativa comune e un metodo di lavoro organizzativo-sistemico. La formazione così intesa si presenta non solo come trasmissione di contenuti ma cura delle relazioni professionali e possibilità di sviluppo organizzativo base solida per una progettualità educativa trasformativa. In questo senso, la formazione si conferma come leva strategica per sostenere l'integrazione tra visioni, pratiche e soggetti coinvolti. Riconoscendo, infatti, che il cambiamento si realizza nell'integrazione tra processi top-down e bottom-up, diviene centrale il protagonismo di chi abita quotidianamente il sistema.

Parole Chiave: formazione partecipata, leadership pedagogica, processi trasformativi, professionalità 0-6

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Received: 13.07.2025 Accepted: 30.09.2025 Published: 31.10.2025

CREDIT AUTHOR STATEMEN
Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Claudia Ciccardi i paragrafi 1, 2, 4 e 5 e a Leanca Kacari il paragrafo 3.

Citation:
Ciccardi C., Kacari L. (2025). Generare pensiero comune: processi formativi per accompagnare la trasformazione. *Personae*, 4(1), 39-46.

1. Introduzione

Come ormai noto, la recente riforma del sistema educativo italiano, avviata con la Legge 107/2015 e meglio definita dal DLgs. 65/2017 e dai successivi documenti di indirizzo (MIUR, 2017, 2022), ha posto le basi per un *Sistema Integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni*. In questo nuovo scenario, il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) assume un ruolo strategico, sul piano istituzionale e pedagogico, ponendosi come nodo intermedio tra politiche pubbliche, attori professionali e comunità educanti. I CPT si configurano, infatti, come dispositivi collettivi e inter-istituzionali, in grado di promuovere la connessione tra soggetti gestori, nidi e scuole dell'infanzia, famiglie ed enti locali, attivando un confronto volto alla costruzione di un'identità pedagogica condivisa.

L'auspicata costruzione di un "linguaggio comune" può essere sostenuta e ampliata dalla formazione del personale dei servizi educativi 0-6. Come evidenziano anche varie ricerche (OCSE, 2006, 2012; Bove et al., 2016), l'effettività e la sostenibilità della trasformazione auspicata dalla riforma - in particolare il superamento dello *split system* 0-3/3-6 e la governance unitaria del sistema - dipendono in gran parte dalla capacità dei professionisti di sviluppare nuove forme di consapevolezza, competenza e collaborazione. Per questo, la formazione in servizio deve essere pensata non solo come aggiornamento tecnico, ma come esperienza realmente trasformativa (Romano et al., 2022), capace cioè di incidere sulla cultura professionale e sull'organizzazione dei servizi. Il presente contributo, senza pretese di esaustività, esplora questa prospettiva presentando un'esperienza formativa promossa dalla cooperativa Proges per alcuni CPT[1], mettendone in luce criticità e potenzialità, con l'obiettivo di ampliare la riflessione sul tema.

2. Inciampi del sistema o possibili rilanci?

Se da un lato la riforma del Sistema Integrato attribuisce un ruolo centrale alla formazione continua in servizio, facendo esplicito riferimento ai Coordinamenti Pedagogici Territoriali come strumenti chiave per garantire qualità e coerenza educativa, dall'altro ne sottolinea anche l'importanza strategica, riconoscendo le figure di coordinamento pedagogico come fondamentali per promuovere visioni comuni, sostenere l'innovazione e favorire un approccio sistemico alla formazione (Lazzari, 2022). La figura del coordinatore pedagogico ha una storia relativamente recente in Italia (Silva 2015), che si sviluppa a partire dagli anni Settanta soprattutto nei servizi educativi comunali e nel privato sociale. Inizialmente incaricato della supervisione dei nidi d'infanzia, ha progressivamente assunto funzioni sempre più complesse, fino a configurarsi come figura ponte tra pratica educativa, organizzazione del lavoro e politiche territoriali. In tale evoluzione, il suo ruolo risulta centrale per la tenuta e l'impatto dei processi formativi e trasformativi nei servizi, configurandosi come figura di "*middle management pedagogico*" (Rosa et al., 2022), capace di orientare l'azione educativa verso la qualità. Pur essendo culturalmente riconosciuto, il coordinatore pedagogico non è

[1] La cooperativa Proges, a seguito di bandi per l'affidamento da parte delle pubbliche amministrazioni, ha gestito nell'anno educativo 2024/2025 il "*Servizio di gestione, progettazione, organizzazione e formazione del coordinamento pedagogico territoriale per il sistema integrato 0-6 anni*" dei comuni di Moncalieri e Giaveno (Piemonte).

definito in modo omogeneo a livello nazionale (Campioni, 2022): in molte realtà risulta assente o poco strutturato e, in particolare, nella scuola dell'infanzia statale tale figura non è prevista.

Questa disomogeneità rappresenta un inciampo concreto alla realizzazione di percorsi formativi nei CPT, poiché rende difficile coinvolgere in modo capillare ed efficace le leadership educative, fondamentali per la coesione dei gruppi e l'efficacia formativa (Cattaneo et al., 2023). Tuttavia, proprio in risposta a tale criticità, la formazione nei CPT può assumere un ruolo non solo di aggiornamento, ma anche di "ristrutturazione organizzativa" del sistema, capace di valorizzare e al tempo stesso definire livelli professionali diversi, promuovendo una più efficace ricaduta e attivando processi di presa in carico della leadership pedagogica distribuita (Ripamonti, 2008).

Proprio per questo è importante sottolineare che la formazione deve configurarsi come un processo continuo e situato, in cui la riflessività rappresenta uno strumento essenziale per leggere, decostruire e riorganizzare la realtà pedagogica e organizzativa dei servizi. In quest'ottica, la formazione va intesa come un processo aperto, dai risultati non definiti a priori. Un movimento, un impulso al cambiamento, che tenga conto delle indicazioni della riforma ma anche della fattibilità concreta nei diversi contesti locali. L'obiettivo non è semplicemente "fare formazione nel qui e ora", ma attivare processi trasformativi duraturi, che proseguano ben oltre la conclusione delle azioni previste, diventando terreno fertile per innovazione continua, riflessione condivisa e costruzione di comunità educanti capaci di rigenerarsi nel tempo (Bove et al., 2018).

Esperienze recenti (Balduzzi et al., 2023) mostrano come percorsi di ricerca-formazione e di formazione congiunta possano favorire la costruzione di comunità professionali inter-istituzionali. Tali percorsi, se sostenuti da una leadership pedagogica consapevole e distribuita, contribuiscono a creare le condizioni per una reale integrazione dei servizi e per l'emergere di una cultura condivisa dell'infanzia. In questo contesto, appare necessario fondare le metodologie formative sulla riflessività che non rappresenta solo un valore aggiunto, ma una componente fondamentale affinché la formazione possa realmente contribuire all'aggiornamento, al potenziamento e alla trasformazione delle competenze, delle abilità pratiche e delle conoscenze teoriche dei professionisti (Urban et al., 2011).

3. Il processo formativo: mettere al centro la professionalità

L'obiettivo principale del processo formativo qui presentato è stato quello di accompagnare le professioniste dell'infanzia nella co-costruzione di un linguaggio comune. Alla luce delle riflessioni precedenti, si è ritenuto imprescindibile, nella definizione della metodologia, porre al centro dell'intervento chi lavora quotidianamente nei servizi educativi. Valorizzare le buone pratiche già consolidate nei contesti di appartenenza ha permesso di far emergere esperienze di condivisione e di convergenza, ma anche disaccordi e incoerenze tra i diversi servizi, delineando aspetti funzionali alla costruzione di una visione unitaria dell'infanzia nella sua complessità.

Per favorire l'incontro tra realtà spesso molto diverse, si è adottata una postura accogliente e riflessiva, capace di riconoscere e contenere timori e aspettative nei gruppi di lavoro. La percezione iniziale era infatti quella di dover rinunciare a elementi identitari del proprio agire professionale per aderire a un approccio percepito come nuovo, imposto e potenzialmente destabilizzante. Per accogliere questo sentire comune, e partendo dalla volontà di non snaturare le identità esistenti ma generarne una nuova e condivisa, si è scelto un approccio che, valorizzando le pratiche già presenti, consentisse una graduale decostruzione e ricostruzione dei significati educativi condivisi.

3.1 Le professionalità coinvolte

La pluralità delle identità professionali coinvolte, ciascuna con la propria storia, cultura organizzativa e visione dell'infanzia, ha rappresentato una risorsa preziosa. L'obiettivo è stato riconoscere e valorizzare tale diversità, nella prospettiva di costruire un terreno comune capace

di integrare le esperienze territoriali. Oggi più che mai, è indispensabile definire una cornice pedagogica condivisa che permetta a educatrici e insegnanti di riconoscersi e orientarsi nel cambiamento, preservando al contempo la propria identità professionale. Il miglioramento dei servizi educativi passa, infatti, attraverso il coinvolgimento attivo delle professioniste dell'infanzia, protagoniste consapevoli dei processi di trasformazione. In questa direzione, il percorso si è fondato sulla co-progettazione, intesa come prassi partecipata e progressiva nella definizione degli obiettivi, elemento chiave per promuovere corresponsabilità e co-costruzione del sapere professionale 0-6. Si è quindi scelto di partire dall'ascolto dei bisogni espressi da educatrici e insegnanti, delineando il percorso formativo in maniera emergente (Pastori, 2017), sulla base delle esigenze emerse. Il processo ha preso forma grazie al contributo attivo di tutte le partecipanti, generando un circuito virtuoso di riflessione e scambio di buone pratiche, orientato al benessere dell'infanzia.

In primo luogo, si è scelto di avviare il percorso con un seminario introduttivo aperto a tutte le professioniste del territorio, volto a ricercare insieme i significati condivisi dell'essere parte di questo processo, con l'intento di comprendere, a tutti i livelli del territorio, la necessità di costruire Sistema Integrato. Questo incontro preliminare ha anche permesso di ascoltare le aspettative, i bisogni e i timori delle potenziali partecipanti, creando così una base comune di partenza. Questa modalità *bottom-up* si è rivelata un prezioso avvio per attivare dal basso una postura permanente di ricerca e innovazione tra le professioniste coinvolte.

Consapevoli delle criticità legate alla frammentazione delle realtà educative del territorio, si è deciso di articolare il percorso in due segmenti distinti ma complementari:

- *I Nodi del Sistema Integrato*, realizzato in collaborazione con l'Università di Torino, rivolto a tutte le educatrici e insegnanti dei servizi 0-6 del territorio. In questo percorso, sono stati proposti momenti formativi dedicati all'analisi critica e riflessiva di tematiche trasversali ai segmenti 0-3 e 3-6 anni, quali la visione di infanzia, il valore educativo del gioco, la progettazione educativa, nonché la relazione e la partecipazione delle famiglie. Questo segmento ha rappresentato un'opportunità di formazione collettiva e unitaria, capace di approfondire le diverse dimensioni dell'educare oggi in ottica di continuità.
- *Costruire Linguaggio Comune*, rivolto alle referenti nominate da ciascun servizio che ha preso parte al segmento "*I Nodi del Sistema Integrato*". Le referenti, educatrici o insegnanti, sono state coinvolte in un percorso in presenza facilitato da due pedagogiste[2], con l'obiettivo di tradurre e mettere a terra i contenuti teorici emersi negli incontri seminariali. Questo gruppo ristretto ha rappresentato il fulcro del processo per garantire una ricaduta concreta e più incisiva sulle pratiche educative quotidiane. Data la difficoltà di coinvolgere sistematicamente le figure di coordinamento pedagogico, spesso assenti o poco strutturate sul territorio, le referenti sono state individuate come leve strategiche per promuovere il cambiamento e fungere da ponte tra formazione e pratica.

Gli incontri si sono alternati seguendo una dinamica integrata: a ogni momento formativo con l'Università faceva seguito un incontro con le referenti, dove, grazie alla mediazione delle pedagogiste facilitarci, si discutevano e riflettevano i contenuti, traducendoli in pratiche condivise e concrete. Questa alternanza ha favorito un processo formativo vivo e partecipato, in cui teoria e pratica si sono alimentate reciprocamente.

3.2 Un approccio riflessivo

Nel percorso "*Costruire linguaggio comune*" rivolto alle referenti dei servizi, prendendo come riferimento i framework teorici sulla riflessività (Dewey, 1933:2019; Schön, 1993) e sull'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016), che mettono in evidenza come la capacità di "riflettere nella e sulla pratica" sia centrale per

[2] Le pedagogiste della cooperativa Proges che hanno progettato e promosso il processo formativo sono le autrici del presente contributo.

l'apprendimento professionale e il cambiamento organizzativo (Scaratti, 2021), le pedagogiste che hanno assunto un ruolo di facilitatrici relazionali (Landi, 2022) si sono avvalse per l'intero processo di dispositivi riflessivi e metodi creativi (Giorgi et al., 2021) per attivare il confronto e costruire nuovi significati collettivi.

Nel primo incontro, dopo un momento introduttivo, le partecipanti sono state suddivise in piccoli gruppi per favorire un confronto più diretto e significativo. A ciascuna educatrice e insegnante è stato chiesto di scegliere, tra le carte *Dixit*, un'immagine che rispondesse alla domanda "*Pensando all'idea di bambino/a, da cosa è dato il legame tra nido e scuola dell'infanzia?*".

L'uso delle carte ha introdotto uno strumento metaforico potente: attraverso immagini evocative e simboliche, le partecipanti hanno potuto dare forma ai propri pensieri, rendendoli più accessibili e condivisibili. La metafora, in questo contesto, ha favorito un'espressione personale più profonda e immediata, aiutando ciascuna a riconoscere e verbalizzare il proprio punto di vista, spesso difficile da esplicitare con il solo linguaggio descrittivo. Questa modalità narrativa ha inoltre creato un terreno comune, facilitando l'ascolto reciproco e la costruzione di significati condivisi.

Ogni professionista ha illustrato al gruppo la propria scelta e la motivazione sottostante. In seguito, ogni gruppo ha selezionato collettivamente tre carte rappresentative di un pensiero condiviso, assegnando a ciascuna un titolo simbolico. In plenaria, i gruppi hanno narrato il proprio lavoro, avviando una riflessione collettiva sui significati emersi e sul legame educativo tra i segmenti 0-3 e 3-6 anni. A partire da queste narrazioni, le partecipanti sono state invitate a riflettere criticamente sulle pratiche educative dei propri servizi, individuando coerenze e incoerenze rispetto alla visione pedagogica emersa dalla riflessione facilitata dall'uso delle carte: questo passaggio ha attivato un primo processo di consapevolezza professionale e autoriflessione.

Nei successivi incontri, si è adottata la metodologia del *Debate* (Tamanini, 2023) per approfondire tre temi emersi: cura, famiglie e ambientamento partecipato, progettazione educativa. Suddivise in gruppi misti, le partecipanti hanno costruito argomentazioni pro e contro i princìpi emersi, attivando un confronto critico tra le diverse visioni. Questo approccio ha stimolato la messa in discussione delle pratiche agite e favorito lo sviluppo del pensiero critico e della consapevolezza pedagogica.

Tra un incontro e l'altro, è stato assegnato un mandato di lavoro da sviluppare all'interno delle singole équipe di provenienza, con l'obiettivo di creare un ponte tra riflessioni teoriche e pratiche quotidiane. Il clima aperto e il confronto costruttivo hanno favorito una riflessione autentica sulle coerenze e incoerenze tra intenzioni educative e pratiche reali.

3.3 Un processo "che non ha fine": primi esiti

Se l'obiettivo generale del percorso formativo è stato quello di avviare la co-costruzione di un linguaggio comune tra diverse professionalità, l'ultimo incontro con le referenti ha rappresentato un momento di sintesi dell'intero cammino tracciato. Le educatrici e le insegnanti sono state suddivise in tre gruppi misti, ciascuno dei quali, attraverso il metodo della *scrittura collettiva* (Cavinato et al., 2019), ha lavorato su uno dei tre temi centrali emersi dagli incontri precedenti: cura, famiglie, progettazione. A ciascun gruppo è stato chiesto di confrontarsi e di giungere alla stesura di un testo condiviso che includesse: una definizione comune sul tema, parole chiave e alcune domande aperte per alimentare le riflessioni future, nonché la miglior postura adulta rispetto alla dimensione indagata ed infine gli intenti del territorio. Per sostenere e orientare il lavoro, ogni gruppo ha ricevuto un estratto delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* relativo al proprio tema di riferimento.

L'obiettivo del documento di sintesi, che traccia una visione comune sui temi emergenti e che è frutto del lavoro precedentemente descritto, è quello di diventare strumento concreto per la riflessione continua: un documento scritto a più mani, pensato per sostenere i gruppi nella ricerca educativa quotidiana. Non si tratta di un prodotto conclusivo, bensì di un documento che è allo stesso tempo esito e rilancio rispetto al percorso vissuto dal territorio, un primo orientamento capace di accompagnare ed orientare i servizi educativi attraverso nuovi interrogativi sulle

pratiche. Visioni comuni e domande generative che possono sostenere questa nuova sfida educativa per la costruzione di servizi educativi 0-6 in continuità.

4. Dalla formazione alla trasformazione: ricadute professionali e organizzative

Il percorso ha permesso alle professioniste di riconoscere che, per mettere davvero al centro i bambini e le bambine, è necessario interrogare la propria postura adulta. Infatti, solo un atteggiamento riflessivo consente di agire intenzionalmente pratiche coerenti con l'idea di infanzia che si vuole promuovere.

Costruire Sistema Integrato richiede a tutti gli attori coinvolti una continua ricerca di senso, attraverso un lavoro costante di riflessione sulla propria professionalità. È in questo processo, circolare e trasformativo, che si diventa co-costruttori di contesti educativi capaci di accogliere l'infanzia nella sua interezza. In quest'ottica, l'efficacia della formazione nei CPT non si misura solo in termini di competenze individuali, ma soprattutto nella capacità di incidere sui contesti organizzativi e di trasformare la postura professionale.

Una formazione trasformativa stimola assunzione di responsabilità collettive e attiva cambiamenti concreti nei servizi. La trasformazione è possibile, infatti, solo se le professioniste accettano di sostare in una postura interrogativa e interrogante, aperta al non-so (Scardicchio, 2023), al dubbio e al cambiamento. È in questa zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934:2007) - tra il conosciuto e il possibile non ancora conosciuto - che può nascere una trasformazione profonda, capace di rinnovare lo sguardo su di sé e sulle proprie pratiche educative. I CPT possono così diventare luoghi strategici di apprendimento collettivo e confronto critico, capaci di promuovere una cultura professionale condivisa e radicata nelle pratiche.

5. Conclusioni

Le esperienze del processo qui descritto evidenziano il potenziale trasformativo dei percorsi formativi, individuando nei CPT veri snodi professionali e culturali. Si è compreso, infatti, che più che trasmettere contenuti, è necessario attivare processi di consapevolezza critica, costruzione condivisa del sapere e promozione della partecipazione. Per questo motivo è fondamentale che tali percorsi siano sostenuti da continuità temporale e dalla stabilità dei gruppi di lavoro, elementi indispensabili per costruire una cultura condivisa dell'apprendimento, radicata nelle pratiche, nella collaborazione e nella riflessione quotidiana. Tuttavia, permangono criticità significative: la difficoltà nel riconoscimento delle ore di formazione, la debole presenza del coordinamento pedagogico nel comparto statale, l'assenza di modelli organizzativi flessibili e la discontinuità dei percorsi formativi. Per far fronte a queste criticità, tali processi richiedono il sostegno di politiche coerenti e di un quadro normativo che ne legittimi pienamente il valore in tutti i segmenti del sistema 0-6.

Il Sistema Integrato rappresenta, dunque, una sfida culturale, organizzativa e professionale a diversi livelli. I primi esiti e le criticità emerse rafforzano così l'urgenza di costruire "*sistemi competenti*" (Urban et al., 2012): una pluralità di sguardi, orientati verso una medesima direzione, quella di una crescita e di una trasformazione collettiva.

Bibliografia

Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2023). Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto In-TRANS Educational Reflective Practices. *Educational Reflective Practices*, *2*. https://doi.org/10.3280/erp2-2023oa15903

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.

Bove, C., Mantovani, S., Jensen, B., Karwowska-Struczyk, M., & Wysłowska, O. (2016). *CARE Curriculum quality analysis and impact review of European ECEC: D.3.3. Report on "good practice" case studies of*

professional development in three countries. http://ecec-care.org/resources/publications/

Campioni, L. (2022). Realizzare il sistema integrato 0-6: quali le funzioni del coordinatore pedagogico? In A. Nunnari (Ed.), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.

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. Parma: Ed. Spaggiari.

Cavinato, G., & Vretenar, N. (2019). *Scrivere insieme: Idee e proposte per la scrittura collettiva*. Edizioni MCE.

Dewey, J. (2019). *Come pensiamo* (Ed. orig. 1933). Roma: Raffaello Cortina Editore.

Giorgi, A., Pizzolati, M., & Vacchelli, E. (2021). *Metodi creativi per la ricerca sociale. Contesto, pratiche e strumenti*. Bologna: il Mulino.

Landi, C. (2024). *I Dialoghi sul futuro. Un metodo per costruire progetti relazionali con famiglie, gruppi e comunità*. Trento: Erickson.

Lazzari, A. (2022). Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: Challenges and opportunities. *Pedagogia oggi*, *20*(2), 60–70. https://doi.org/10.7346/PO-022022-07

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

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.

OCSE. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris, France: Author.

OCSE. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for ECEC*. Paris, France: Author.

Pastori, G. (2017). *In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Edizioni Junior Gruppo Spaggiari.

Ripamonti, E. (2008). Il coordinamento pedagogico situazionale. In S. Premoli (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi* (pp. xx–xx). Milano: Franco Angeli.

Romano, A., & Bosco, N. (2022). Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti. *Educational Reflective Practices - Open Access*, *1*. https://doi.org/10.3280/erp1-2022oa13734

Rosa, A., & Filomia, M. (2022). Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato "zerosei": una figura in evoluzione. *IUL Research*, *3*(5). https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.259

Scaratti, G. (Ed.). (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Pratiche di conoscenza situata e trasformativa*. Milano: Raffaello Cortina.

Scardicchio, A. C. (2023). *Futuro fragile, futuro possibile. Educare nel tempo del chiaroscuro*. Alba: Edizioni San Paolo.

Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

Silva, C. (2015). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *30*(2).

Tamanini, C. (2023). Il debate: valenze, criticità e prospettive. *RicercAzione*, *15*(2 bis), 23–34.

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.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care: Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, *47*, 508–526.

Vygotskij, L. S. (2007). *Pensiero e linguaggio* (Ed. orig. 1934). Firenze: Giunti.