

Il ruolo del coordinatore pedagogico e del *conseiller pédagogique*. Professioni a confronto.

The role of the pedagogical coordinator and the *conseiller pédagogique*. Comparing Professions.

Maria Vincenza Raso
Université de Sherbrooke, QC



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

ABSTRACT

In a comparative perspective, starting from international educational realities, this article aims to bring in elements to clarify about the pedagogical coordinator role in Italy. Particularly, the profession of *Conseiller pédagogique à l'éducation préscolaire*, which is spreading in Québec to implementing the quality of pre-school education, will be examined.

This contextualized analysis will point out the action axes of this emergent profession and compare them to the Integrated System 0-6 needs.

Keywords: Pedagogical Coordinator, Integrated System 0-6, *Conseiller pédagogique*, Educational Policies, Comparative Approach.

In una prospettiva comparata, il presente contributo intende apportare degli spunti di riflessione sul ruolo del coordinatore pedagogico in Italia muovendo da realtà educative internazionali. In particolar modo, verrà esaminata la professione del *Conseiller pédagogique à l'éducation préscolaire* che, in un'ottica d'implementazione della qualità dell'educazione prescolare, si sta diffondendo in Québec. Tale analisi contestualizzata consentirà di mettere in evidenza gli assi di azione di questa emergente figura professionale e di confrontarli alle esigenze del Sistema integrato 0-6.

Parole Chiave: Coordinatore pedagogico, Sistema integrato 0-6, *Conseiller pédagogique*, Politiche educative, Approccio comparato.

Received: 13-07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Raso, M.V. (2025). Il ruolo del coordinatore pedagogico e del *conseiller pédagogique*. Professioni a confronto. *Personae*, 4(1), 130-136.

1. Introduzione

Il d.lgs. 65/2017, in attuazione della legge 107/2015, istituisce in Italia il Sistema integrato 0-6, prospettando la realizzazione di Coordinamenti Pedagogici Territoriali volti all'implementazione della qualità dei servizi educativi destinati all'infanzia. Nonostante le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (MIUR, 2021) forniscano degli elementi di indirizzo per definire la funzione e il profilo del coordinatore pedagogico, varie interpretazioni permangono rispetto alle azioni e alle competenze di questa figura professionale.

Il presente contributo s'inserisce all'interno di tale riflessione, nutrendola con apporti comparativi desunti da realtà educative internazionali. Segnatamente, verrà presa in considerazione una professione propria delle aree francofone, quella del *conseiller pédagogique*, che svolge un ruolo non riducibile alla sola consulenza didattico-pedagogica. A tale riguardo, appare rilevante l'esperienza della provincia canadese del Québec, che a sostegno delle più recenti trasformazioni istituzionali del segmento prescolare, ha visto il diffondersi di un *conseiller pédagogique* specializzato nell'ambito dell'educazione all'infanzia.

Secondo un approccio comparativo, l'analisi proposta accosterà le due figure professionali, tanto sul piano diacronico, tratteggiandone l'evoluzione nei corrispettivi contesti istituzionali e educativi, che sul piano sincronico, facendone emergere i tratti salienti in termini di funzioni, di competenze e di sfide a fronte della complessità dei scenari educativi odierni e delle relative trasformazioni del segmento prescolare.

Tale analisi, che verte sui più recenti documenti ministeriali e su studi condotti in Canada e in Italia, consentirà di suggerire alcuni spunti di sviluppo per "l'agire competente" (Le Boterf, 2013) del coordinatore pedagogico nel Sistema integrato 0-6.

2. Il coordinatore pedagogico in Italia: genesi, evoluzione e sfide

2.1 Il coordinamento in origine

Il coordinatore pedagogico non è certo una figura professionale nuova sullo scenario educativo italiano. Ciò che si presenta di attualità è la riconfigurazione delle sue funzioni all'interno di un ecosistema educativo inedito, quale il Sistema integrato 0-6.

In effetti, i primi coordinatori pedagogici fanno la loro apparizione negli anni '70-'80, in uno spaccato storico caratterizzato da grandi movimenti sociali, che contribuiscono ad apportare un'attenzione rinnovata verso l'infanzia e la sua educazione. Sarà dunque in quelle realtà territoriali particolarmente sensibili ai diritti dell'infanzia, che vedono nella sua educazione il fulcro di una società nuova, che nascono le reti di asili nido e di scuole materne. Tali reti prevedono un coordinamento pedagogico *all'interno* dei servizi educativi (Zanelli, 2018). Il coordinatore pedagogico svolge prioritariamente il compito di accompagnare e di formare il personale educativo nella costruzione di un progetto educativo adeguato allo sviluppo e ai bisogni delle bambine e dei bambini, e altresì aperto alle esigenze socio-culturali delle famiglie. In tal senso, dai tratti decisamente pionieristici è l'operato di figure emblematiche, quali Loris Malaguzzi a Reggio Emilia e Bruno Ciari a Bologna, che restituiranno un'immagine del coordinatore pedagogico in grado di combinare prassi educativa e riflessione pedagogica, capacità gestionale e progettualità politico-sociale, apertura sul territorio e innovazione pedagogica.

Tuttavia, lo sviluppo di tale professionalità avviene in maniera disorganica, con modalità e tempistiche differenti nei diversi Comuni e Province italiani (Bondioli, 2002), sia per la mancanza di un quadro legislativo condiviso, che per scelte economiche e politiche diverse da parte delle amministrazioni locali. Malgrado l'eterogeneità territoriale, è comunque possibile identificare negli ultimi trent'anni una linea di indirizzo nell'evoluzione di questa identità professionale. Di fatti, di fronte a fenomeni strutturali e socio-culturali (come l'aumento e la diversificazione, anche gestionale, dell'offerta dei servizi educativi per la prima infanzia; le trasformazioni dell'istituto familiare; la digitalizzazione dei sistemi, etc.), si è reso necessario lo sviluppo

di competenze a largo spettro, a carattere interdisciplinare, riflessivo e manageriale (Buccolo, 2024).

2.2 Le esigenze di coordinamento nel Sistema integrato 0-6

Il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) costituisce uno degli interventi strategici decretati dal d.lgs. 65/2017, per la creazione del sistema integrato 0-6. Nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* il CPT è definito come:

[...] un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della *governance* locale del sistema integrato svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello zerosei attraverso il confronto professionale collegiale. (MIUR, 2021, p. 37).

All'interno dei CPT opera quindi il coordinatore pedagogico, riconosciuto così ufficialmente, per la prima volta sul piano nazionale, come figura professionale appartenente all'organico dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia (Silva, 2023). La sua funzione è garantirne la qualità, sulla base dei principi avanzati nel *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care (ECEC)* (2014), quali:

- accessibilità dei servizi;
- professionalità degli operatori, supportata dalla formazione continua e dal lavoro di gruppo;
- curriculum e progetto educativo, flessibili, aperti, “olistici”, inclusivi e frutto di pratiche collaborative e partecipate (Bondioli & Savio, 2018);
- monitoraggio e valutazione, compiuti con sistematicità e secondo logiche multilivello (comunale, regionale e nazionale);
- *governance* di sistema, necessitante la partecipazione dei vari *stakeholders*.

Secondo l'analisi proposta da Zanelli (2018), tali azioni di qualificazione dello zerosei richiedono un coordinamento complesso, che si realizza su tre livelli in interazione sinergica.

Il primo livello convoglia le funzioni originarie del coordinatore pedagogico, relative ai singoli servizi educativi a cui è a capo. Le principali azioni sono orientate alla gestione del lavoro di gruppo, alla formazione del personale educativo, alla consulenza alle famiglie, alla supervisione e alla valutazione del progetto educativo, oltre al consolidamento della rete dei servizi territoriali.

Il secondo livello mobilita l'insieme dei coordinatori pedagogici del CPT, affinché avvenga lo scambio e la co-costruzione di pratiche e di saperi. Questa attività è fondamentale per dare stimolo all'innovazione pedagogica e per evitare ogni sorta di appiattimento alla mera “funzione strumentale” di coordinamento (Benedetti, 2021, p. 68).

Infine, il terzo livello volge alla promozione di una progettualità di più ampio respiro - sociale, educativa e politica -, che sottintende il confronto con altri sistemi, territoriali, scolastici, educativi, sanitari, sociali, per la costituzione di percorsi di continuità verticale e orizzontale.

Il Sistema integrato 0-6 introduce quindi forme di coordinamento inedite, che esigono la creazione di nuove forme di leadership educative, capaci di catalizzare molteplici competenze.

3. Il “conseiller pédagogique à l'éducation préscolaire” in Québec

3.1 Evoluzione di un profilo professionale

Nelle aree francofone europee e nord-americane, la figura del *conseiller pédagogique* (CP) è in genere associata all'accompagnamento e alla formazione del personale insegnante titolare o novizio.

Nella provincia del Québec, tale professione fa capolino negli anni Sessanta, in un contesto di grandi cambiamenti sociali e politici, alimentati da un attivismo intellettuale che rivendica i diritti delle categorie sociali più marginalizzate. In questo spaccato storico, prende avvio un'importante riforma del sistema scolastico, volta alla democratizzazione dell'educazione. I primi CP giocano così un ruolo importante come “agenti di cambiamento”, la cui missione è trasformare le pratiche pedagogiche (Tardif &

Lessard, 2004) in una prospettiva di rinnovo societario.

Riconosciuta ufficialmente come professione nel 1972, il CP viene incaricato direttamente dalle commissioni scolastiche territoriali con la funzione di accompagnarle nell'attuazione delle politiche educative, dunque di programmi e di riforme (MEQ, 1972). Inoltre, egli ha il compito di supervisionare le attività, i metodi e le strategie di insegnamento, entrando direttamente in contatto con le realtà scolastiche e gli allievi. Nel 1987, un rinnovo del profilo professionale ne accentua i caratteri di “accompagnatore all'insegnamento”, con particolare attenzione alle azioni di monitoraggio e di valutazione. Infine, l'ultimo aggiornamento del 1997 lo definisce come “collaboratore”, che offre sostegno e consulenza agli insegnanti, al personale amministrativo e alle famiglie. La collaborazione si realizza inoltre con le altre figure professionali interne ed esterne alla commissione scolastica, con i servizi territoriali coinvolti nel progetto educativo, e altresì con le istituzioni e gli organismi di ricerca.

Il mandato del CP evolve, dunque, ampliando il suo raggio di azione, diversificando le competenze e gli interlocutori con cui collabora. Secondo una ricerca di Duchesne (2016) i ruoli che questa professione riveste oggi sono: formatore, accompagnatore, consulente, agente di cambiamento, esperto di contenuti, esperto di terreno, collaboratore, professionista riflessivo, *manager*.

Ogni commissione scolastica, in funzione dei bisogni delle proprie realtà educative, recluta dei consulenti pedagogici esperti in un determinato settore scolastico, in un dato ambito disciplinare o per un preciso obiettivo strategico.

3.2. Le peculiarità del CP all'educazione prescolare

Il *conseiller pédagogique à l'éducation préscolaire* è una professione relativamente giovane, che fa la sua comparsa in Québec a seguito di recenti riforme che hanno interessato il segmento prescolare, in una

logica di democratizzazione e d'implementazione dei servizi educativi per l'infanzia. La prima riforma consiste nell'introduzione del tempo pieno per le «classi 5 anni» (1997), fino ad allora presente nel solo settore privato. La seconda concerne l'istituzione delle «classi 4 anni» pubbliche e a tempo pieno su tutto il territorio provinciale (2019). Precedentemente, le «classi 4 anni» pubbliche accoglievano esclusivamente specifiche categorie di popolazione, con bisogni educativi peculiari o residenti in zone “svantaggiate”. Infine, il recente *Programme-cycle* (MEQ, 2021) valorizza l'educazione prescolare come prerogativa per la riuscita educativa, conferendole un duplice mandato: da un lato, sostenere lo sviluppo integrale di tutti i bambini; dall'altro intervenire in maniera preventiva sulle possibili forme di svantaggio precoce¹.

In tale contesto, le commissioni scolastiche più avvedute e sensibili all'educazione delle bambine e dei bambini, impiegano progressivamente i CP all'educazione prescolare, per la realizzazione dei seguenti compiti²:

- sostenere la commissione scolastica nella creazione delle «classi 4 anni», sul piano educativo-pedagogico, ma anche amministrativo-gestionale (es. orario del personale; iscrizione dei bambini; promozione dell'offerta formativa, etc.);
- formare il personale insegnante ed educativo;
- accompagnare le insegnanti, con interventi mirati in classe o con azioni concertate con le altre figure

¹ Per un approfondimento sull'evoluzione dell'educazione prescolare in Québec, cfr. Bobbio, A. & Raso, M.-V. (2025). Québec-Italia: gioco e servizi prescolastici a confronto. Un approccio storico-comparativo. *Orientamenti pedagogici*, 72(2), 43-55.

² Sulla base delle indicazioni fornite dalla *Fédération du personnel professionnel de l'éducation du Québec* (FPPE): *Conseillère ou conseiller à l'éducation préscolaire – FPPE*

professionali (socio-sanitarie ed educative), al fine di favorire l'inclusione e la riuscita educativa di tutti i bambini;

- promuovere l'innovazione pedagogica;
- proporre consulenza pedagogica e attività socio-culturali ai genitori, per accompagnarli nel loro ruolo di educatori e per porre le basi della collaborazione scuola-famiglia;
- diffondere una cultura dell'infanzia nella comunità.

Gli assi di azioni prioritari si rivolgono dunque a bambini, famiglie e personale insegnante, con un'estensione che si opera all'intera comunità educante. Le competenze richieste convogliano l'ambito pedagogico-educativo, relazionale, amministrativo, gestionale, informatico, organizzativo, mobilitanti saperi di diversa natura. I requisiti di profilo richiesti combinano l'esperienza lavorativa nell'educazione prescolare ad un percorso di studi universitario nelle discipline pedagogiche, psicologiche e sociologiche.

4. Coordinatore pedagogico e conseiller pédagogique: verso un agire competente

L'analisi fino a qui avanzata consente di tracciare l'evoluzione delle due professioni prese in esame nei corrispettivi contesti, evidenziandone i profili istituzionalmente configurati, in termini di ruoli, di funzioni e di sfere di competenza. Pur muovendosi in realtà prescolastiche diverse per storia, per retaggio culturale e tradizione pedagogica, per filosofia politico-educativa e ancora per organizzazione politico-amministrativa, entrambe le figure professionali si trovano a dover affrontare la ridefinizione del loro mandato, la cui complessità è indubbia.

Per ovviare alla sterile enunciazione di molteplici competenze teoriche e con l'intento di fornire una guida di indirizzo spendibile in ambito lavorativo e nella formazione, un gruppo di ricercatori del Québec propone un quadro di riferimento dell'agire competente in consulenza pedagogica (Guillemette, Vachon & Guertin, 2019), che poggia sul concetto di "agire competente" di Le Boterf (2013). Secondo questo autore, l'agire competente si definisce come la capacità di mobilitare

diverse risorse interne e esterne al fine di risolvere una situazione problematica o di agire in contesti complessi. Tale processo, in alcuni casi, richiede una fase di distanziamento e di riflessione per analizzare le proprie risorse e per identificare le modalità di impiego. A seguito dell'esperienza diretta, il soggetto costruisce degli schemi di azione, che reinvestirà in nuove situazioni e contesti. L'agire competente si sviluppa allora durante, mediante e per l'azione. Il che significa che l'agire competente non può realizzarsi e manifestarsi se non nel quadro di realtà concrete. Muovendo dunque dall'analisi di situazioni professionali reali, Guillemette, Vachon e Guertin (2019) tracciano una cartografia rappresentativa di queste, identificando quattro "situazioni professionali emblematiche"³ per la professione di CP: *consigliare*, *formare*, *accompagnare*, *innovare*. Per ogni situazione professionale emblematica, viene restituito un quadro sinottico comprensivo di: espliciti contesti; esigenze professionali specifiche; risorse da mobilitare; azioni-chiave. Inoltre, vengono individuate tre competenze trasversali, indispensabili alla realizzazione di un agire competente: l'etica professionale, la comunicazione e l'intelligenza situazionale (Jonnaert, 2006), intesa quest'ultima come un atto di comprensione allo stesso tempo analitico, in quanto consente di prendere in considerazione il punto di vista delle diverse parti, e globale di una situazione. Secondo un approccio dialettico tra ricerca, formazione e realtà professionali, molte università offrono oggi in Québec dei master specialistici (Microprogramme) in consulenza pedagogica per le commissioni scolastiche, rivolti sia agli aspiranti CP che a coloro che già possiedono un'avviata esperienza lavorativa, al fine di accompagnarli nello sviluppo di un agire professionale che risponda alle nuove esigenze del mondo educativo-scolastico.

In una stessa logica di ricerca-azione, in Italia, s'inserisce il progetto In-TRANS, pilotato da un gruppo di ricerca dell'Università di Bologna, che ha sperimentato un percorso di formazione destinato a "figure di sistema", quali coordinatori pedagogici, funzioni

³ Termine introdotto da C. Guillaumin (2012). Altri autori parlano di "situazione professionale-tipo" (Le Boterf, 2013) o di "famiglie di situazioni" (Jonnaert, 2006).

strumentali per la continuità educativa, dirigenti scolastici, in servizio presso nidi, scuole dell'infanzia e servizi 0-6 presenti sul territorio della Regione Emilia-Romagna (Balduzzi & Lazzari, 2023). Gli esiti della ricerca mettono in risalto due aspetti particolarmente pertinenti in questa sede. In primo luogo, emerge come la riflessività non abbia solo una valenza formativa, ma sia una competenza-chiave per il rinnovo della professionalità di coordinatore pedagogico nei singoli contesti istituzionali e educativi:

[...] la scelta di adottare strategie formative di matrice riflessiva, incentrate sull'apprendimento tra pari all'interno dei gruppi di lavoro territoriali, ha contribuito a sostenere il protagonismo di tutte le figure coinvolte nel percorso di sviluppo professionale intrapreso, valorizzando l'agentività di ciascun soggetto nel promuovere processi di cambiamento all'intero del proprio contesto istituzionale. (Balduzzi & Lazzari, 2023, p. 51).

In secondo luogo, per rispondere alle esigenze di sistema del nuovo assetto prescolastico in Italia, la ricerca sottolinea come la proposta di formazioni congiunte tra i diversi operatori educativi dell'infanzia e la partecipazione delle famiglie rappresentino delle strategie da valorizzare per la creazione di reti inter-istituzionali e di percorsi di continuità educativa, orizzontale e verticale.

5. Conclusioni

L'analisi comparativa avanzata tra le due professioni prese in esame suggerisce alcuni spunti di riflessione, come note conclusive.

Una prima considerazione volge al contesto: in effetti, malgrado le chiare peculiarità di matrice culturale, politica e pedagogica, l'autonomia delle amministrazioni locali e delle commissioni/istituzioni scolastiche ha giocato un ruolo importante in entrambi i paesi, creando un'importante disomogeneità territoriale rispetto alla qualità dei servizi prescolastici e all'evoluzione delle due figure professionali.

Certo, il *conseiller pédagogique à l'éducation préscolaire* in Québec ricorda, quanto a funzioni, assi di azioni e

interlocutori, il profilo professionale originario del coordinatore pedagogico in Italia, che agiva prioritariamente dentro e per il servizio educativo. Oggigiorno, le esigenze del Sistema integrato 0-6 appaiono decisamente avanguardiste sul panorama internazionale, e più complesse in termini di obiettivi strategici e di livelli di coordinamento richiesti.

Tuttavia, interessanti spunti di sviluppo circa la professionalità del coordinatore pedagogico possono essere tratti dalle esperienze oltreoceano di ricerca e di formazione, destinate all'analisi dell'agire competente e alla professionalizzazione dei CP. A tale proposito, si evidenzia come la ricerca collaborativa rappresenti una via privilegiata in entrambe le realtà, per creare dialogo, interconnessione tra le parti, e per sostenere lo sviluppo di quelle competenze-chiave, quali l'intelligenza situazionale e la riflessività. In tal senso, come evidenziato da Balduzzi e Lazzari (2023, p. 39) "la dimensione critica diviene la leva centrale per leggere, decostruire e ristrutturare la realtà, formulare nuove ipotesi atte a modificare i contesti". In tal senso, il coordinatore pedagogico e il *conseiller pédagogique à l'éducation préscolaire* rappresentano entrambi degli "agenti di cambiamento" ad ampio raggio, delle pratiche e delle strategie pedagogiche educative, delle dinamiche di collaborazione inter-istituzionale, nella creazione di luoghi di partecipazione democratica, e nella diffusione di una cultura dell'infanzia.

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*, 2.
- Benedetti, S. (2021). Il coordinamento pedagogico nei servizi zerosei: ruolo, funzioni, competenze. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, S. Mantovani & T. Musatti, *Per i prossimi 40 anni. 1980/2020* (p. 65-69). Zeroseiup.

- Buccolo, M. (2024). *Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato 0-6. Teorie e modelli educativi per il cambiamento organizzativo*. Feltrinelli.
- Bondioli, A. (2002). Il coordinatore pedagogico: una figura chiave per la qualità dei servizi per l'infanzia. In E. Becchi, A. Bondioli & M. Ferrari, *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione* (p. 89-105). Edizioni Junior.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci Editore.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique, *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-656.
- European Union (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. European Commission.
- Guillemette, S., Vachon, I. & Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillancce pédagogique en soutien à la réussite des élèves*. Les Éditions JFD.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In M. Fabre & al., *Situations de formation et problématisation* (p. 31-39). De Boeck.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle: agir et réussir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions*. Eyrolles.
- Ministère de l'éducation (1972). *La politique administrative et salariale concernant le personnel de cadre et le personnel de gérance des collèges d'enseignement général et professionnel, des commissions scolaires et des commissions régionales*. Document n. 23. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- MIUR 2021, D.M. 22 novembre 2021, n. 334, *Linee pedagogiche per il sistema integrato «zerosei»*.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien*. Presses de l'Université de Laval.
- Silva, C.-M. (2023). *Il coordinatore pedagogico come garante della qualità del sistema educativo 0-6: l'esperienza toscana*. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa & I. Vannini (dir.), *Sistemi educativi, Orientamento e Lavoro*, Atti del Convegno Siped (p. 166-169). Pensa Multimedia.
- Zanelli, P. (2018). Una scelta di qualità: il coordinamento pedagogico territoriale, *ZeroSei up online*.