

Il coordinamento pedagogico territoriale: “la riflessione pedagogica sul territorio”

Territorial Pedagogical Coordination: “pedagogical reflection on the territory”

Francesca Linda Zaninelli

Università degli Studi di Milano- Bicocca - Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”



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

The paper intends to address the territory as an area in which the territorial pedagogical coordination is responsible for developing, with a view to vertical and horizontal continuity "a pedagogical reflection [...] that seeks to represent the living condition and rights to education and citizenship of all children, including those who do not attend any ECEC or kindergarten [...]" (MIM, 2021, p. 37), recalling on ongoing coordination experience.

Keywords: Territorial pedagogical coordination, size and territorial dynamics, pedagogical reflection, life of children and family, vertical and horizontal continuity

Nel contributo si intende trattare del territorio quale ambito rispetto al quale il coordinamento pedagogico territoriale è responsabile di elaborare, in ottica di percorsi di continuità verticale e orizzontale, "una riflessione pedagogica [...] che cerchi di rappresentarsi le condizioni di vita e i diritti all'educazione e di cittadinanza di tutti i bambini, anche di coloro che non frequentano alcun servizio educativo o scuola dell'infanzia [...]" (MIM 2021, p. 37), richiamando un'esperienza di coordinamento in corso.

Parole Chiave: Coordinamento pedagogico territoriale; dimensione e dinamiche territoriali, riflessione pedagogica; vita dei bambini e delle famiglie, continuità verticale e orizzontale

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Zaninelli F. L. (2025). Il coordinamento pedagogico territoriale: “la riflessione pedagogica sul territorio”. *Personae*, 4(1), 170-176.

1. Introduzione

Con il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni, istituito dal D. Lgs 65/2017, si delinea un'inedita *governance* multilivello per l'educazione 0-6 tra Stato, Regioni ed Enti locali, in cui ha un ruolo strategico il Coordinamento pedagogico territoriale. Il CPT è l'organismo unitario per i due segmenti del percorso educativo che, riunendo "tutti i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia che sono ubicate su un territorio (statali, comunali, private e paritarie)" in modo stabile nel tempo, "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 zeroesil attraverso il confronto professionale collegiale" (MIM, 2021, p.37).

La progettualità coerente che è chiamato ad agevolare riguarda un ambito territoriale e si traduce in percorsi di continuità verticale tra servizi educativi e scuole, con attenzione ai Poli per l'infanzia e al primo ciclo, e in percorsi di continuità orizzontale orientati a sviluppare sinergie e reti "tra servizi educativi e scuole di diversa tipologia e gestione e tra servizi, scuole e territorio", organizzando scambi e gemellaggi tra le diverse realtà educative, tra pubblico e privato (ibidem). In altre parole, è chiamato a unificare "su scala più ampia il macro livello degli interventi correlati alle politiche educative" (Benedetti, 2022, p. 40) di un territorio, in una logica di tipo circolare tra la cosiddetta periferia e il centro, tra le diverse zone che lo compongono.

È, infatti, responsabilità specifica del CPT quella di elaborare "una riflessione pedagogica centrata sul territorio che cerchi di rappresentarsi le condizioni di vita e i diritti all'educazione e di cittadinanza di tutti i bambini, anche di coloro che non frequentano alcun servizio educativo o scuola dell'infanzia, con il coinvolgimento delle famiglie non utenti del servizio" (MIM 2021, p. 37). Una responsabilità generale e diffusa che partendo da una conoscenza accurata delle dinamiche di quel territorio, dei bisogni delle singole comunità locali e dei mutamenti sociali, culturali e demografici in atto, si traduca in un miglioramento e integrazione del sistema educativo e nello sviluppo di una cultura dell'infanzia intesa prima di tutto quale crescente impegno verso il riconoscimento e l'esercizio dei diritti di bambini e bambine, favorendo un cambio di prospettiva sull'educazione 06 e oltre.

L'organizzazione e l'ampiezza del territorio è pertanto cruciale affinché il CPT possa svolgere il

proprio compito di qualificazione, espansione e integrazione del sistema, di creazione di una rete di supporto tra tutti i servizi e di percorsi coerenti di crescita ed educazione per i bambini e per le loro famiglie. Il sistema territoriale di coordinamento deve infatti, non solo garantire continuità educativa 0-6, ma contribuire alla costruzione di una comunità educante allargata, dare forma a un ambiente educativo-formativo rivolto a tutta la popolazione infantile residente, promuovendo una visione dell'educazione inclusiva e più equa. Il CPT, possiamo dire, si propone quale laboratorio di idee, di riflessione pedagogica e di interventi educativi condivisi tra i diversi soggetti operanti nei diversi contesti del territorio, al fine di garantire la coerenza progettuale che è nel suo mandato istituzionale (MIM, 2022).

2. Il territorio in pedagogia

In geografia, un territorio è una porzione di terra di dimensioni più o meno vaste, compresa entro dei confini, e ha caratteristiche di tipo morfologico, ambientale, politico, geografico e amministrativo. E' il risultato, nel tempo, di vari processi, tra loro più o meno coordinati, e di relazioni sociali, economiche e culturali qualificanti e come tale è dinamico e in continua trasformazione. Come scrive Corboz, vi è un rapporto stretto tra una superficie topografica e la popolazione che vi vive, e "come progetto, il territorio è semantizzato. Se ne può parlare, ha un nome. Proiezioni di ogni genere vi si aggrappano, lo trasformano in soggetto [...] un corpo vivente" (1983, p. 24).

Se traduciamo tutto ciò in termini pedagogici, come scrive Bertolini, è utilizzato "sia in riferimento all'opportunità che le istituzioni e gli interventi educativi vengano coordinati a livello di un territorio sufficientemente identificabile (vuol dire sul piano organizzativo dei servizi esistenti, vuoi su quello culturale), sia in riferimento all'esigenza pedagogica di aprire il mondo della scuola all'esterno" (1996, p. 661). Pedagogicamente pensato, un territorio è un intreccio di continuità verticale e orizzontale, un contesto di vita sociale, politico, culturale ed educativo in cui bambine e bambini crescono e vivono esperienze; è una comunità in cui convivono famiglie, scuole, servizi educativi, agenzie, offerte di vario tipo e

opportunità, ma anche assenze e vincoli. Quella che potenzialmente si crea in un territorio è una rete di influenze e situazioni socio-educative-culturali, di pratiche e di relazioni, distribuite e diffuse che se coordinate, quindi adeguatamente articolate e messe in rete, si possono trasformare in un sistema integrato e inclusivo dal punto di vista educativo.

Alla luce del decreto 65/2017, le riflessioni e attenzioni di ricerca sulla dimensione territoriale del coordinamento assumono un più ampio respiro, legandosi con evidenza alle dinamiche e politiche educative. La pedagogia è chiamata a uscire dai servizi e dalle scuole e a misurarsi in modo più serrato con un distretto pedagogico inteso come ambito di temi e problemi educativi e come luogo di costruzione di possibilità concrete di innovazione educativa.

Per strutturare una riflessione pedagogica sistematica e trasformativa su un territorio è necessario valutare alcuni dei nodi fisiologici e strutturali dello stesso, che sono la misura delle progettualità, azioni e interventi possibili, e mettere in atto azioni di ricerca che consentano di conoscerne e analizzarne le dinamiche culturali, politiche e sociali, oltre che demografiche, le risorse e le criticità. E' un territorio che deve essere letto per come si presenta e si connota, per l'evoluzione che ha conosciuto, anche nel recente passato, per la dislocazione dei servizi in termini di prossimità, di organizzazioni e di gestioni, e nei bisogni delle singole realtà locali.

La dimensione in termini di configurazione, ampiezza e differenziazione di un territorio è pertanto cruciale per il suo coordinamento pedagogico in ottica sistemica e integrata.

3. La dimensione territoriale del CPT

Per dimensione territoriale del CPT si intende un'area fisica individuabile utilizzando l'ambito provinciale o comunale o altri tipi di ripartizioni correnti e praticate a livello regionale e ritenute coerenti con le funzioni di questo organismo.

Una recente indagine (Stringher, Sandre, Donà, 2023), ha messo in evidenza che l'istituzione dei CPT (300 CPT in 10 regioni, in maggioranza nel Centro Nord) è il risultato dei modelli specifici per organizzare e delimitare gli ambiti territoriali che ciascuna regione ha scelto, determinando organismi di *governance* locali differenti per estensione e caratteristiche. Vi sono regioni in cui, ancor prima del decreto 65/2017, sono stati attivati coordinamenti pedagogici a livello sovracomunale, zonale o provinciale, in cui è storica questa presenza. Scrive Benedetti (2022) che i CPP, ovvero i coordinamenti pedagogici provinciali, che erano attivi tra il 2007 e il 2015 in Emilia Romagna sul sistema integrato 0-3, sono divenuti oggi i CPT: la dimensione territoriale non ha subito modifiche e il coordinamento ha proseguito la propria attività nel medesimo ambito territoriale. Lo stesso in Toscana, dove i 35 Coordinamenti pedagogici zionali sono attivi da tempo e sono il risultato della divisione del territorio regionale in "zone per l'educazione e l'istruzione" che corrispondono a Comuni e a unioni di Comuni (Magrini e Parente, 2022). Altre regioni hanno dovuto definire ex novo le linee guida per i CPT, quindi i criteri di ripartizione territoriale, cercando nella propria organizzazione dei riferimenti, in mancanza di precedenti a cui rifarsi. In Veneto sono stati identificati gli ambiti provinciali, mentre in Lombardia la scelta è ricaduta sui 91 Piani di Zona¹, distretti socio sanitari per il sistema locale integrato di welfare.

La modalità scelta per l'individuazione del bacino di riferimento è indicativa delle possibilità di azione di questo organismo, perché identificare una porzione significa definire un dentro che "separa da un fuori, che identifica e marca delle differenze" (Zoletto, 2003, p. 73) e che distingue quanto è di pertinenza e responsabilità da quanto non lo è. Questa area di pertinenza riguarda in particolar modo il numero di servizi e di scuole che insistono su questa porzione.

"L'accresciuto numero e la maggior varietà di strutture coinvolte nel coordinamento pone in primo piano la questione della definizione dell'ambito territoriale di competenza del

¹ L. R. n. 3 del 12/02/2008

coordinamento, che può variare a seconda della configurazione dell'offerta educativa, dell'assetto amministrativo e della conformazione geografica, dando vita a diverse soluzioni (circoscrizioni, distretti, unioni di Comuni, ecc.)" (MIM, 2021, p.38).

La numerosità, differenziazione di tipologie di servizi e scuole, così come la loro dislocazione sul territorio e la tipologia di gestione, sono tutti aspetti impattanti sulle possibilità di agire in ottica innovativa e integrata con percorsi di continuità orizzontale e verticale; sono aspetti che condizionano in modo sostanziale, in termini qualitativi e quantitativi, le possibilità di manovra del CPT, insieme alla configurazione geografica, economica e sociale del territorio.

La distribuzione più o meno omogenea sul territorio di nidi e scuole mette subito in primo piano il problema della disuguaglianza territoriale una specificità tutta italiana, per cui, come ha scritto Mantovani, "il sistema c'è ma il sistema è a macchia di leopardo" (2014, p. 23), a intendere, con un'immagine efficace, quanto i report ISTAT da tempo evidenziano: "una fotografia molto dettagliata della distribuzione territoriale dei servizi [conferma] l'altissima eterogeneità all'interno dei territori regionali [rendendo evidente che] la variabilità tra micro-territori è molto più elevata che tra regioni" (2020, p.13)

Se un territorio riunisce un comune medio e svariati piccoli comuni, è facile che questo si traduca in una presenza sul territorio di singole strutture educative, soprattutto scuole dell'infanzia statali, non prossime né fisicamente né pedagogicamente a servizi educativi. In un piccolo comune troviamo un nido o una scuola, non entrambi, se non in rari casi e, non essendo spesso comuni consorziati, questi servizi risultano isolati. Fotografare il territorio per dare evidenza di questa parcellizzazione rende evidente quanto i bambini che vi risiedono non abbiano le stesse possibilità di accesso ai servizi educativi di quelli che vivono in Comuni medi o grandi (Balduzzi, Lazzari, 2024). In altre parole, non si ha quella distribuzione omogenea che si potrebbe avere tra comuni vicini e consorziati. Il numero di piccoli comuni che afferiscono al CPT è infatti un altro tema significativo nell'ottica della riflessione

pedagogica e della possibilità di intervento e di azione, così come lo è il fatto che la percentuale di servizi educativi per l'infanzia, se va bene, rispecchia la percentuale nazionale, mettendo in evidenza i limiti di realizzazione di percorsi di continuità verticale sul territorio.

La presenza di servizi educativi 0-3 anni è un nodo non piccolo da gestire. Gli ambiti dovrebbero vedere la presenza di un numero di servizi tale da garantire un dialogo in ottica 0-6 con le scuole dell'infanzia. Dovrebbe essere possibile, in altre parole, avere servizi 0-3 e scuole 3-6 in prossimità per poter avviare una collaborazione e una progettazione 06 perché, come sappiamo bene, la prossimità e la qualità vanno di pari passo. Se la percentuale di servizi 0-3 presenti nel territorio è inferiore alla media nazionale e questi si trovano in comuni isolati, non collegati con altri servizi o scuole, è evidente che il territorio presenta delle criticità forti in termini di integrazione verticale, oltre che di accessibilità. Come costruire una continuità verticale se una parte numerosa della popolazione in età non può accedere ai servizi educativi, perché assenti nel proprio territorio? Quanti sono i bambini e le bambine di quel territorio che non usufruiscono di una offerta educativa 0-3? Di che continuità verticale parliamo se una parte della popolazione ne è esclusa e non ha a disposizione neanche "servizi di bassa soglia"? (ibidem, p. 21).

Le condizioni di vita dei bambini e delle bambine, come delle loro famiglie, sono anche determinate dalla prossimità di altri servizi e agenzie educative e ricreative: biblioteche, ludoteche, musei, teatri, associazionismo, servizi alla persona, etc. La continuità orizzontale si ha "laddove servizi educativi e scuole sono chiamati a confrontarsi con una più ampia comunità costituita dai servizi sociali, psicologici e sanitari e da altre agenzie formali e informali" (MIM, 2021, p.17). Sono risorse che vanno individuate e rispetto alle quali trasformare i servizi educativi e le scuole in punti di riferimento e luoghi di progettazione di sinergie, a favore di tutta la popolazione.

Il tema del dimensionamento territoriale e delle risorse e realtà educative presenti, in altre parole, è cruciale e può fare la differenza rispetto ai compiti e alle funzioni a cui è

chiamato il CPT, per evitare che si dia come organismo pedagogico territoriale solo formale.

Il territorio è cruciale per le sue caratteristiche storiche e politiche, per l'omogeneità o disomogeneità nella percentuale e dislocazione di servizi rispetto alle scuole e dovrebbe avere dimensioni e dinamiche che consentano al CPT di svolgere le proprie funzioni di innovazione e sperimentazione, di elaborazione di progettualità 06 e di ricerca, di documentazione territoriale e di formazione comune di tutto il personale dei servizi educativi 06.

Anche la presenza di diversi gestori, ciascuno con le proprie modalità organizzative e gestionali, oltre che storie pedagogiche, ha ricadute sia sulle possibilità di azione sul territorio sia sulla legittimità e vincoli di azione del CPT. Per questo, per non isolare i singoli CPT, è previsto che le Regioni a loro volta promuovano "[...] forme di coordinamento pedagogico a livello regionale, in base alle caratteristiche territoriali e in considerazione della pluralità dei soggetti gestori dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia, per organizzare interventi formativi sostenendo confronti, scambi di esperienze, innovazione e qualificazione del sistema integrato (MIM, 2021, p. 17).

I CPT sono composti dai coordinatori pedagogici dei servizi educativi e delle scuole comunali, private e paritarie e dai referenti delle scuole dell'infanzia statale. Tutti i soggetti gestori presenti su quel distretto sono partecipanti attivi del CPT, definendo così il tema della rappresentanza e le sue ricadute. Da un lato, la figura del coordinatore, come da diversi studiosi già evidenziato (Musatti, Mayer, 2003; Silva, 2022) è molto differenziata con funzioni e responsabilità variamente modulate: dal coordinatore comunale al coordinatore che è al pari gestore ed educatore dell'unico nido in appalto del piccolo comune. Dall'altro, a tale differenziazione corrisponde l'assenza di figure di coordinamento pedagogico presso le scuole dell'infanzia statali e la rappresentanza, in

questo caso, è esercitata dai dirigenti o da referenti, insegnanti incaricate, il cui mandato non sempre è limpido rispetto al vincolo decisionale previsto dal CPT. La partecipazione, più o meno costante, di tutte le componenti è un altro nodo da sciogliere, con le loro differenti culture educative tra le quali mediare, ridisegnando un modello pedagogico unitario che rafforzi l'integrazione del sistema, attraverso in primis percorsi di formazione congiunta. Si tratta, infatti, di una pluralità di professionisti a rappresentanza di servizi e scuole che, rispetto al territorio in cui ora sono chiamati ad agire, non hanno familiarità e conoscenza, non avendo quasi mai avuto contatti o scambi. Tra questi professionisti deve definirsi un vincolo che faccia del CPT un organismo locale di *governance* stabile e riconosciuto.

4. Un CPT in costruzione

Il CPT di Cremona² è composto da 88 strutture tra servizi educativi per l'infanzia (30), scuole dell'infanzia private paritarie (10), comunali (8) statali (40) e 1 polo infanzia 06 comunale. Al momento dell'istituzione del CPT era già in corso la sperimentazione di un Polo per l'infanzia comunale. La sperimentazione dei poli si è avviata fin da subito coinvolgendo altre strutture comunali e private paritarie del distretto. Nel complesso i coordinatori pedagogici sono 34 e i Comuni coinvolti sono in totale 38. In questi numeri sono presenti alcuni dei nodi trattati a partire da fatto che degli 88 plessi, 39 tra nidi e scuole sono ubicati in città, altri 21 concentrati in 8 piccoli comuni e i restanti 28 sono sparsi sul territorio in paesi più o meno piccoli.

Due le azioni principali che il CPT ha messo in campo: percorsi di formazione comune per educatori e insegnanti e coordinatori pedagogici e la mappatura dell'ambito territoriale.

La formazione comune degli operatori, così come quella riservata alle figure di coordinamento, ha avuto la duplice finalità di facilitare processi di conoscenza tra realtà

² Progetto di ricerca e di formazione nell'ambito del contratto tra l'Università di Milano Bicocca e il Comune di Cremona- Settore Educazione- dal

titolo "Il Coordinamento Pedagogico Territoriale e il Comitato Locale Zerosei: la costruzione del sistema integrato del distretto di Cremona".

estranee su tematiche coerenti con una progettualità 0-6 e di iniziare a condividere una riflessione pedagogica sull'infanzia e la sua educazione, primo passo per strutturare percorsi di continuità verticale.

La mappatura del territorio è nata dal bisogno di fare uscire il personale dall'isolamento del proprio comune e servizio per rapportarsi e partecipare di un territorio da scoprire e di altre realtà educativa non conosciute. Attraverso un questionario inviato a tutte le coordinatrici e referenti del CPT si è inteso raccogliere informazioni utili per dare forma a una mappa che parlasse del distretto in termini di offerta e di opportunità. Ne è scaturito un rapporto sul distretto del territorio, discusso nel CPT, che ha rappresentato un primo sguardo complessivo sulla tipologia di offerta educativa da 0 a 6 anni, la sua distribuzione sul territorio, comprendendo anche alcune prassi e formule che i vari gestori hanno sviluppato rispetto alla formazione in servizio del personale, laddove presente, agli orari e calendari di funzionamento, alle figure di coordinatori e referenti, così come sulla presenza di altre agenzie o realtà di interesse collettivo come biblioteche, musei, teatri, cinema, ludoteche, parchi e via scorrendo.

I dati emersi sono da approfondire per poter nei fatti entrare nelle dinamiche e pieghe tra le piccole e medie realtà di un territorio. Per il CPT è stato un primo e iniziale approccio alla propria offerta educativa, alle risorse e criticità presenti al fine di intercettare i bisogni locali e complessivi di bambini e famiglie frequentanti e non. Un primo passaggio che, al di là dell'imprescindibile lavoro di formazione e di costruzione di riferimenti pedagogici condivisi, sollecita ulteriori riflessioni e indagini al fine di progettare azioni e interventi trasformativi e non progetti temporanei che non modificano nei fatti la tipologia di offerta e non ne ampliano o diversificano l'accessibilità. Il CPT con le proprie azioni e progettualità deve rivolgersi a una collettività intera, superando o meglio risolvendo disparità geografiche e di accesso.

Conoscere gli orari di funzionamento differenti tra nidi e scuole vicine e avere contezza di quali sono le esperienze non formali disponibili per i bambini di quel comune e di comuni limitrofi, può consentire, ad esempio, di individuare prassi da

implementare per migliorare quotidianamente la fruizione dei servizi e le condizioni di vita dei bambini e delle bambine, con le loro famiglie, rispondendo così ai loro bisogni.

5. Conclusioni

Per trasformare un territorio dal punto di vista pedagogico e della cultura dell'infanzia, espandendo e qualificando l'offerta in ottica di continuità verticale e orizzontale con lungimiranza e coerenza progettuale, occorre muoversi in una visione che possiamo definire ecosistemica. In quest'ottica, il CPT guarda al territorio in modo sostenibile rispetto alle risorse e criticità presenti, favorendo l'interconnessione tra tutte le componenti differenti del sistema, lavorando in sinergia e facendo rete tra tutti i soggetti e contesti coinvolti. La direzione è quella dell'esercizio dei diritti dei bambini e delle bambine, della garanzia di una maggiore equità sociale attraverso l'accessibilità di servizi collocati in un sistema integrato e di valorizzazione di servizi educativi rilevanti per queste fasce di età, per i singoli e per la comunità intera. Per esercitare la propria competenza territoriale, il CPT deve mettere al centro del proprio compito pedagogico la conoscenza del territorio nelle sue differenti componenti, riannodarne i fili, sostenendo il protagonismo dei suoi abitanti (Zonca, Zamegno, 2023), dei servizi e delle realtà esistenti, verso la realizzazione di una comunità educante.

Bibliografia

- Balduzzi L., Lazzari A. (2024), Incrementare l'accessibilità dei servizi per l'infanzia nel contesto della riforma del sistema integrato 0-6: risultati preliminari del progetto "Il buon inizio", In *Pedagogia Oggi*, 22(2), pp. 17-24.
- Benedetti S. (2020), Il coordinamento pedagogico territoriale: ponte organizzativo e funzionale tra le strutture per sostenere la qualità dell'offerta educativa, In A.M. Nunnari (a cura di), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Bergamo: Zeroseiup, pp. 39-46.

- Bertolini P. (1996), *Dizionario pedagogico e scienze dell'educazione*, Bologna: Zanichelli.
- Corboz A. (1983), Il territorio come palinsesto, Saggio tradotto per concessione dell'Autore dalla rivista *Diogène*, n. 121, Janvier-Mars, pp. 14-35.
<https://it.scribd.com/doc/287250985/Corboz-Andre-Il-Territorio-Come-Palinsesto>
- Lazzari A. (2022), Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità, In *Pedagogia oggi*, 20(2), pp. 60-70.
- Magrini J., Parente M (2022), *I coordinamenti zonali a supporto della governance del sistema dei servizi educativi per l'infanzia. L'esperienza della Regione Toscana*, Firenze: Istituto degli Innocenti.
- MIM (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.
- Mantovani S. (2014), I nidi e le scuole dell'infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove, in *Bambini*, 3, marzo, pp. 21-29.
- ISTAT, Università Cà Foscari, MIPA, (2020), *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6*, giugno 2020.
- Silva C. (2020). Il coordinatore pedagogico dei servizi per l'infanzia: una professionalità in fieri. in *Quaderni di economia del lavoro*, 112(2), pp. 59-67.
- Stringher C., Sandre U., Donà L. (2023), I coordinamento pedagogici territoriali: una rassegna sistematica qualitativa e un'analisi comparativa dei modelli regionali di implementazione. In *QTmes*, Anno XV, Vol.2, n.1, pp. 201-301.
- Zoletto D. (2003), *Il doppio legame. Bateson, Derrida*, Milano: Bompiani.
- Zonca P., Zamegno F. (2023), Riannodare i fili del territorio. Il ruolo generativo dei servizi educativi, in *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, Vol. 2, n.1, pp. 140-147.