

Tessere alleanze educative: leadership e partecipazione nei Coordinamenti Pedagogici Territoriali

Weaving Educational Alliances: Leadership and Participation in Territorial Coordinations

Federico Zamengo

Università degli Studi di Torino

Paola Zonca

Università degli Studi di Torino



ABSTRACT

Territorial Pedagogical Coordination (TPC) represents a strategic hub to support quality, continuity, and development within the integrated 0-6 education system. Drawing from the accompaniment of six territorial coordinations, this contribution reflects on the need for an educational leadership capable of holding together vision, attentive listening to the needs of educators and teachers, and the care of relationships. In this perspective, TPC is configured as a community of practice (Wenger), which requires reflective spaces and governance that values participation. The research group, using a qualitative approach, took on a facilitative role in interpreting the specific territorial contexts, co-constructing training actions, and monitoring interventions aimed at the expansion and qualification of services. This article proposes a reflection on pedagogical leadership as a distributed and generative function, rooted in local contexts and capable of weaving care and innovation within a shared vision of childhood and educational work.

Keywords: Territorial pedagogical coordination, Educational leadership, Community of practice, Community Development, Integrated 0-6 system

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 coordinamento pedagogico territoriale (CPT) rappresenta uno snodo strategico per sostenere qualità, continuità e sviluppo nel sistema integrato 0-6. A partire dall'accompagnamento a sei coordinamenti pedagogici territoriali, il contributo riflette sul bisogno di una leadership educativa capace di tenere insieme visione, ascolto delle istanze di educatori e insegnanti e cura delle relazioni. In questa prospettiva, il CPT si configura come una comunità di pratica (Wenger), che necessita di spazi riflessivi e di una governance capace di valorizzare la dimensione partecipativa. Il gruppo di ricerca, con approccio qualitativo, ha assunto un ruolo di facilitazione nella lettura degli specifici contesti territoriali, nella co-costruzione di azioni formative e nel monitoraggio di azioni per l'espansione e la qualificazione dei servizi. L'articolo propone una riflessione sulla leadership pedagogica come funzione diffusa e generativa, radicata nei territori, capace di intrecciare cura e innovazione all'interno di una visione condivisa dell'infanzia e del lavoro educativo.

Parole Chiave: Coordinamento pedagogico territoriale, Leadership educativa, Comunità di pratica, Sviluppo di comunità, Sistema integrato 0-6

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Federico Zamengo i paragrafi 1, 2 e 3 e a Paola Zonca i paragrafi 4 e 5.

Citation:

Zamengo F. & Zonca P. (2025). Tessere alleanze educative: leadership e partecipazione nei Coordinamenti Pedagogici Territoriali. *Personae*, 4(1), 162-169.

1. Introduzione

Negli ultimi anni l'Italia ha avviato un importante percorso per l'integrazione dei servizi educativi da 0 a 6 anni, riconoscendo l'importanza della continuità educativa (Balduzzi, 2021; Zaninelli, 2021). Il D.Lgs. 65/2017 e le Linee pedagogiche nazionali (Ministero dell'Istruzione, 2021) definiscono il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) come organismo stabile che riunisce i coordinatori dei servizi 0-6 di un territorio. Ad esso vengono affidati compiti quali promuovere una visione pedagogica unitaria, favorire l'allargamento e il miglioramento qualitativo dell'offerta e progettare scambi tra servizi differenti. Il CPT è dunque concepito come un laboratorio di qualità e coesione pedagogica, volto a negoziare una linea comune condivisa tra educatori e insegnanti di nidi e scuole dell'infanzia. Studi recenti (Musi, 2016; Nunnari, 2022; Silva, Sharmahd, Calafati, 2019) hanno discusso aspetti organizzativi e pedagogici del sistema integrato 0-6, mentre resta più sottotraccia la comprensione delle dinamiche interne ai CPT. Il presente contributo si propone di affrontare quest'ultima dimensione, a partire dall'esperienza concreta di alcune realtà piemontesi, con l'intenzione di provare a far emergere sia gli aspetti critici, sia i possibili elementi di miglioramento nel funzionamento dei CPT.

2. Il contesto e la metodologia di ricerca

Lo studio qui presentato, trae le mosse dall'accompagnamento scientifico di un insieme di sei CPT appartenenti al medesimo

contesto provinciale piemontese. Tale collaborazione ha preso avvio tramite un protocollo tra enti locali e l'istituzione universitaria, in cui gli autori hanno svolto un ruolo di monitoraggio trasformativo (Zamengo, 2025), ponendosi come ponte per mettere in comune riflessioni ed esperienze, partecipando periodicamente a sessioni inter-territoriali con le figure di coordinamento di ogni CPT. La raccolta dati ha utilizzato principalmente tecniche qualitative (Cardano, Gariglio, 2022; Vaughan, 2014): in particolare sono state oggetto di analisi sia le discussioni di gruppo e i documenti prodotti durante gli incontri di accompagnamento (verbali di riunioni, piani di lavoro, ecc.), sia i materiali che ogni CPT ha condiviso rispetto alle iniziative condotte nei propri contesti territoriali, come l'analisi dei bisogni, i piani formativi e gli eventi pubblici. Durante le riunioni si è favorito un clima dialogico e non valutativo (Ripamonti, 2018; Seikkula, Arnkil, 2013), incoraggiando i coordinatori a esprimere liberamente criticità e proposte. Dal momento che si tratta di un disegno di ricerca qualitativo, il presente studio privilegia la ricchezza dei dati contestuali (Pagani, 2020), senza ambire a generalizzazioni statistiche: tuttavia, esso offre conoscenze approfondite sulle pratiche emergenti, utili a orientare riflessioni teoriche e decisioni pratiche.

Occorre evidenziare, in ultimo, che nell'accompagnamento condotto confluiscono due livelli di significato tra loro interconnessi: il primo si riferisce agli incontri effettivi con i sei referenti dei CPT e al confronto attivato tra loro. Il secondo, in modo più implicito, riguarda invece le esperienze e i vissuti specifici che ciascun referente condivide nelle riunioni rispetto alle proprie realtà. Il lavoro di ricerca

intende situarsi proprio all'intreccio di questi due piani.

3. Un'istantanea: tra eterogeneità e avanzamenti

Pur appartenendo a una medesima area territoriale su base provinciale, dall'analisi dei sei CPT emerge anzitutto una certa eterogeneità di partenza: ogni contesto locale presenta infatti configurazioni differenziate di servizi 0-6 (nidi, scuole dell'infanzia, servizi integrativi, realtà pubbliche e private) nonché una differente tradizione pregressa in tema di collaborazione tra servizi (Falcinelli, Raspa, Sannipoli, 2022). Questa varietà determina evidentemente anche bisogni eterogenei: alcuni CPT puntano a colmare gap formativi dei professionisti su tematiche specifiche, altri invece mirano più direttamente alla costruzione di strumenti condivisi di autovalutazione della qualità; altri ancora si concentrano su alcune priorità individuate come centrali, come il sostegno alla genitorialità o l'attivazione di progetti culturali in risposta alle sfide locali. Tali evidenze confermano che i CPT possono funzionare come piattaforme multilivello che connettono i bisogni della comunità con le politiche regionali, offrendo formazione congiunta e co-progettando sperimentazioni innovative (Lazzari, 2022).

I coordinatori, sin dal primo incontro, si sono dimostrati consapevoli della necessità di adattare l'azione del CPT alle peculiarità del territorio – sia nell'organizzazione dei servizi sia nelle visioni pedagogiche locali – validando obiettivi integrati secondo le condizioni sociali, demografiche e culturali di ciascuna area. A monte di queste differenze vi è spesso la storia specifica di ogni territorio: in alcuni casi la compresenza storica di servizi pubblici e privati o precedenti collaborazioni consolidate ha facilitato la nascita del CPT: in un caso, ad esempio, era già presente da oltre una ventina d'anni un centro di formazione e documentazione pedagogica municipale, nato per accompagnare le scuole all'inizio della stagione dell'autonomia. In altri contesti, invece, la novità istituzionale si è scontrata con un assetto strutturalmente frammentato. A maggior ragione in questi casi, il

coordinamento appare meno come un incarico burocratico e più come un “collante” che deve tenere insieme realtà differenti (Balduzzi, Lazzari, 2023).

Più in generale, in tutte le realtà analizzate si è affermato un approccio bottom-up: ogni CPT ha evidenziato al proprio interno il bisogno di spazi di scambio e ascolto in cui educatori e insegnanti possano condividere difficoltà e pratiche di lavoro, prima ancora di ricevere formazione “calata dall'alto”. Alcuni coordinatori hanno descritto i propri incontri come un vero “materasso” che accoglie le tensioni quotidiane, consentendo di ridefinire insieme funzioni e progetti educativi.

La scelta metodologica della co-costruzione è emersa come prioritaria: le attività formative sono state programmate sulla base delle esigenze concrete concordate da tutti i soggetti, anziché offrire percorsi generici standardizzati. In questo modo prende forma una leadership generativa (Paletta, Greco & Santolaya, 2022) in cui il processo partecipato di definizione delle strategie pedagogiche si sostituisce ai modelli top-down. Un problema ricorrente, segnalato soprattutto nei servizi più piccoli o privati, è il senso di isolamento professionale: in queste realtà, talvolta educatrici e insegnanti si sentono “sole” nell'affrontare le novità normative e le sfide educative. In tali occasioni il CPT è stato percepito come un supporto prezioso, capace di “fare rete” tra servizi e di alleviare il senso di solitudine attraverso il confronto tra colleghi. Dal canto loro, i coordinatori hanno identificato per se stessi due bisogni trasversali: da un lato un sostegno metodologico continuo per acquisire capacità di pianificare e progettare l'azione di coordinamento, dall'altro un impegno sistematico nel mantenere e rafforzare la rete tra i 6 CPT nel tempo, per non rischiare di cadere in quel medesimo isolamento territoriale descritto da educatori e insegnanti. Ad esempio, è stato ritenuto fondamentale costruire un'agenda di lavoro sostenibile che mantenga legami costanti fra realtà della stessa provincia, privilegiando gli aspetti relazionali (fiducia reciproca, identità di gruppo) prima ancora di redigere comuni piani formativi e progettuali.

Un ulteriore tema emerso tra i coordinatori è stato il tema del coinvolgimento delle famiglie

sul piano educativo (Molina, Nuti, 2024): quasi tutti i CPT hanno avviato iniziative per attivare un dialogo con i genitori (incontri informativi, laboratori parentali, ecc.), riconoscendo che anche per le famiglie è importante conoscere la rete dei servizi 0-6 e sentirsi parte di essa. In effetti, questa attenzione ai bisogni delle famiglie riflette la logica di un sistema integrato che considera l'infanzia in continuità con il contesto sociale e familiare (Farina, 2025). A conclusione di questi processi, tutti i gruppi hanno lavorato verso la definizione di un'agenda pedagogica condivisa, scegliendo di dare priorità a temi concreti emersi dal confronto: in sintesi, i contenuti e i tempi del CPT sono stati costruiti insieme ai partecipanti, anziché calati dall'alto.

4. Alcuni nodi di una rete

La breve analisi qui tratteggiata suggerisce alcune osservazioni che, se da un lato possono riferirsi ai CPT oggetto di indagine, dall'altro costituiscono spunti di riflessione validi anche per altri contesti territoriali.

4.1 Leadership diffusa e generativa

In primo luogo, le osservazioni condotte confermano che la leadership educativa nei CPT non può essere concentrata nelle mani di una sola persona: deve essere distribuita e collaborativa (Spillane, 2006). Non è un caso che, anche per i funzionari locali interpellati da Lazzari (2022) e Urban et al. (2012), il rafforzamento della qualità 0-6 dipenda meno da un singolo leader competente che dalla costituzione di un "sistema competente" di agenti educativi. Un tale sistema si caratterizza per la collegialità: tutte le componenti (istituzioni, team di docenti e servizi privati) vengono responsabilizzate nel processo di sviluppo professionale. In questo senso il nostro intervento di supervisione si configura come generativo: ha cercato di porsi non come pacchetto formativo, ma come leva per far emergere capacità di collaborazione e

riflessione critica nei partecipanti. I risultati suggeriscono che promuovere spazi riflessivi è di per sé già un contributo innovativo, perché crea "repertori didattici" condivisi (storie, metodi, piani educativi) che alimentano la coerenza della comunità professionale.

In altri termini, benché esista un referente territoriale, ogni coordinatore pedagogico di un singolo servizio ha assunto un ruolo attivo, portando la voce del proprio ente e presentando proposte al gruppo. Questo approccio multi-centrico è emerso chiaramente nella ricerca: per esempio, le scelte sui temi formativi o sul coinvolgimento delle famiglie sono state prese collegialmente, con ampia delega e fiducia reciproca. La metafora dell'orchestra (Barrett, 2013) illustra bene il fenomeno: il coordinatore territoriale non impone una melodia, ma favorisce l'armonia del gruppo, valorizzando i diversi "assoli" professionali¹. In altre parole, il "leader" nel CPT non è una voce solista, ma piuttosto un catalizzatore che fa emergere la polifonia dell'orchestra.

La leadership generativa², poi, ha permesso di far emergere ulteriori competenze interne al gruppo. Ad esempio, uno dei sei referenti ha creato sottogruppi di lavoro su temi diversi (ambientamento, continuità educativa, documentazione pedagogica), invitando ciascun gruppo a elaborare proposte: questo ha fatto emergere leadership situazionali (Giansante, 2023) tra i coordinatori *dei singoli servizi*, che si sono sperimentati in ruoli nuovi. In un altro coordinamento è stata creata una "cabina di regia" (dinamica) che affianca i referenti istituzionali. Inoltre, la dimensione generativa richiede di valorizzare le esperienze di tutti i servizi, anche quelli inizialmente con standard apparentemente inferiori: il nostro studio evidenzia l'importanza di un atteggiamento non giudicante, in cui l'errore viene usato come risorsa per l'apprendimento condiviso (Seikkula, Arnkil, 2013). Solo in questo clima di fiducia reciproca i professionisti si sentono liberi di esplorare soluzioni innovative e assumere iniziative

¹ Dell'analogia fra orchestra jazz e CPT, in termini di flessibilità, creatività, disposizione a mettere in discussione le proprie convinzioni, improvvisazione e assunzione dei rischi connessi, abbiamo già detto altrove (Zonca, 2024b).

² O, come sostiene Knowles (1996), una leadership creativa, che libera le energie degli altri e incanala le energie liberate verso obiettivi vantaggiosi per tutti (p. 47).

prima impensate. In letteratura, si sottolinea spesso il rischio che innovazioni di governance rimangano formali se non supportate da azioni culturali parallele (Urban, 2014). L'esperienza dei CPT mostra come anche strumenti ben intenzionati debbano nutrirsi di una cultura organizzativa predisposta: chi lavora nel campo 0-6 attende che si trasformino i contesti organizzativi, le dinamiche, le normative applicative (in particolare sulla sicurezza e i permessi) non solo i documenti legislativi.

4.2 Il CPT come comunità di pratica

In secondo luogo, interpretare il CPT secondo il modello della comunità di pratica di Wenger (2006) ci sembra offrire una chiave teorica per comprendere il suo funzionamento come spazio di apprendimento collettivo. Il dominio condiviso è rappresentato dalla qualità del sistema 0-6 nel territorio di riferimento; la comunità è costituita dai coordinatori, educatori e insegnanti che partecipano regolarmente agli incontri³; e la pratica è rappresentata dal repertorio comune di risorse e conoscenze sviluppato (linee guida, protocolli, linguaggi, ecc.). Nel nostro caso di studio, i dati raccolti mostrano segnali incoraggianti di formazione di vere comunità di pratica: gli operatori iniziano a riconoscersi parte di una stessa comunità professionale allargata. Nei racconti dei coordinatori emergono espressioni come “adesso ci sentiamo tutti sulla stessa barca” oppure “finalmente collaboriamo tra nidi e scuole, non siamo più mondi separati”, segni di una nascente identità collettiva. Concomitante a questa percezione, si delineano i primi artefatti condivisi: alcuni CPT hanno adottato strumenti unificati (ad es. griglie di autovalutazione comuni) o prodotto documenti pedagogici

locali (manifesto educativo 0-6, linee guida per l'ambientamento) frutto di laboratori collaborativi. Tali artefatti⁴ costituiscono il repertorio condiviso del gruppo. Tuttavia, una comunità di pratica autentica non emerge automaticamente: richiede un impegno intenzionale (Wenger, McDermott & Snyder, 2007).

Nel caso di studio alcune condizioni sembrano essere risultate facilitanti: innanzitutto, la costruzione di uno spazio dialogico accogliente, un contesto sicuro, senza aspettative predefinite, in cui ogni partecipante può esprimere bisogni e dubbi senza timore di giudizio; in secondo luogo, la rilevanza percepita delle attività: quando i temi trattati rispondono a sfide quotidiane concrete (soluzioni pratiche per il lavoro in sezione, nuove idee operative, ecc.), aumenta la motivazione a partecipare (Zonca, 2024a); infine, il riconoscimento istituzionale del lavoro del CPT (es. riconoscere gli incontri come formazione in servizio) rafforza l'impegno dei partecipanti.

4.3 Territorialità e relazioni

Un altro aspetto emerso con forza è che il carattere territoriale dei CPT non è un attributo meramente geografico, ma un orientamento operativo (Squillaci, Volterrani, 2021): ogni coordinamento deve radicarsi nel contesto locale, scegliendo modalità partecipative che coinvolgano i diversi soggetti educativi e sociali. I nostri risultati confermano che i CPT funzionanti hanno saputo “leggere” attentamente il proprio territorio (famiglie, demografia, complessità, emergenze, risorse esistenti) e modulare di conseguenza i propri interventi. Ad esempio, in contesti con crescente presenza di famiglie con background migratorio, si sono avviate

³ Con la consapevolezza che non esista un ritmo ideale valido per tutte le comunità, si ritiene, tuttavia, che il ritmo che dovrebbe scandire il tempo nelle comunità di pratica sia l'indicatore più forte della loro vitalità (Wenger, McDermott, Snyder, 2007, p. 107).

⁴ In ambito educativo e organizzativo, gli artefatti possono essere intesi come elementi materiali e simbolici che supportano, mediano e documentano le pratiche professionali. Come sostiene Wenger (2006), essi fanno parte del repertorio condiviso di una comunità di pratica, contribuendo alla costruzione di significati

collettivi. In chiave antropologica, Ingold (2019) ci invita a pensare l'artefatto non come oggetto statico, ma come traccia viva di un processo intenzionale e relazionale di “fare” e “pensare insieme”, sono testimonianza vitale e profonda di un pensiero in costruzione. Noi, unendo queste prospettive, li interpretiamo in una prospettiva riflessiva, per cui tali artefatti non sono meri strumenti tecnici, ma dispositivi generativi capaci di promuovere consapevolezza, confronto e trasformazione della pratica.

collaborazioni con mediatori culturali e associazioni del territorio per favorire l'inclusione. Queste scelte, sintonizzate con i bisogni locali, rispecchiano le indicazioni nazionali: le Linee pedagogiche (Ministero dell'Istruzione, 2021) invitano i CPT a proporre progetti per diversificare l'offerta educativa nel proprio territorio. Ciò significa progettare soluzioni mirate anziché ricette standard.

La cura delle relazioni è l'altro ingrediente chiave che rende possibile l'integrazione territoriale: costruire un vero sistema integrato implica tessere legami fiduciari tra diversi servizi, istituzioni (Comune, scuole, ASL, neuropsichiatria, terzo settore), educatori e famiglie. Se questi fili mancano o si spezzano (Luongo, Morniroli, Rossi-Doria, 2022), il sistema rischia di "smontarsi" nelle sue componenti isolate (Ripamonti, 2018). I CPT svolgono quindi un ruolo di tessitori di reti: nei nostri contesti abbiamo osservato spesso progressi nel dialogo tra nidi e scuole dell'infanzia, nel coinvolgimento diretto di funzionari comunali con dirigenti scolastici e nella collaborazione con soggetti culturali locali (biblioteche, ludoteche, ecc.). Questa espansione delle reti relazionali non è un effetto collaterale, ma parte integrante del processo di integrazione: attraverso legami di fiducia diventano possibili la condivisione di risorse, la co-progettazione di attività e un supporto reciproco che trascendono i confini istituzionali.

Infine, queste considerazioni sollevano domande generali sul cambiamento nel sistema 0-6: l'innovazione pedagogica nasce soprattutto nelle pieghe delle pratiche locali, non viene importata meccanicamente dalle politiche nazionali. Sarebbe quindi necessario ripensare alcune logiche di governance, riconoscendo gli attori territoriali come co-autori delle riforme: il lavoro dal basso nei servizi educativi esprime un potenziale che va valorizzato e integrato nelle scelte politiche.

5. Conclusioni

Per rispondere all'intenzione di entrare nelle pieghe dei CPT, in sede conclusiva vorremmo allora evidenziare alcuni aspetti, a nostro avviso inemendabili per garantire vitalità

pedagogica a questi spazi di azione e confronto tra professionisti.

In primo luogo, è fondamentale riconoscere che ogni territorio rappresenta un punto di partenza specifico. La costruzione di un CPT efficace richiede infatti un approccio "sartoriale", cucito sulle storie, sui vincoli e sulle risorse di ciascuna comunità locale. Le linee guida nazionali forniscono cornici utili (funzioni del CPT, obiettivi comuni), ma necessitano di essere interpretate e adattate ai contesti. Investire tempo nella fase iniziale di formazione del gruppo e di ascolto reciproco non è mai sprecato, ma un presupposto imprescindibile per evitare resistenze e per tradurre un'innovazione in modo partecipato.

In secondo luogo il CPT deve essere considerato parte integrante dell'ecosistema formativo 0-6, dotandolo quindi di risorse adeguate. Ciò significa destinare ore di coordinamento retribuite per i partecipanti, prevedere meccanismi di sostituzione del personale durante gli incontri e dedicare fondi specifici per progetti comuni. Questo investimento istituzionale trova la sua cartina di tornasole nella qualità: in un sistema in cui gli operatori 0-6 lavorano e apprendono insieme, il coordinamento diventa leva di innovazione sostenibile (Urban et al., 2012).

Terzo aspetto, la leadership nei CPT dovrebbe possedere una precisa connotazione: necessita di essere coltivata come diffusa, condivisa e generativa. È importante formare e affiancare i coordinatori pedagogici territoriali nelle competenze di facilitazione di gruppo e progettazione partecipata, ma occorre anche coinvolgere attivamente tutti i suoi membri, favorendo una cultura della corresponsabilità. Il caso di studio qui presentato mostra che, in un ambiente favorevole, gli attori coinvolti nelle istituzioni educative sanno auto-organizzarsi e generare idee innovative. Il CPT diventa così un vivaio di leadership distribuita, in cui emergono figure guida in ogni servizio e dinamiche creative di autorganizzazione, rendendo il sistema meno dipendente dai singoli.

Quarto elemento: la prospettiva della comunità di pratica offre una direzione verso cui tendere, ma richiede perseveranza. Un CPT pienamente maturo è un luogo di conoscenza collettiva e cultura educativa

condivisa, ma raggiungere questo stadio è un processo graduale: come ogni comunità, anche quella del CPT evolve attraverso fasi (dallo scambio di informazioni alla cooperazione profonda fino alla codificazione di pratiche comuni). Questa processualità incontra inevitabilmente delle fasi delicate che devono essere accompagnate con pazienza e professionalità, prevedendo momenti di riflessione meta-comunicativa (ad es. con valutazioni periodiche del funzionamento del CPT) che ne favoriscano la maturazione e la trasformazione continua (Formenti, 2017; Zamengo, 2025). Un'altra prospettiva riguarda la creazione di meccanismi di scambio permanente tra CPT di territori diversi: immaginare, ad esempio, occasioni di gemellaggio (peer review) tra coordinamenti per favorire la circolazione di idee e buone pratiche, coerentemente con le indicazioni normative di scambio orizzontale.

Infine, l'orientamento territoriale e relazionale conferma che un sistema integrato non può essere imposto dall'alto: va costruito con le persone nei territori. La cura delle relazioni – tra istituzioni, tra professionisti, con le famiglie – si conferma l'ingrediente invisibile ma determinante per la buona riuscita dell'esperienza del coordinamento. In un'epoca di fragilità delle reti comunitarie, i CPT possono diventare laboratori di comunità educante, ricucendo il tessuto sociale intorno ai bisogni dei bambini, delle famiglie e dei professionisti di oggi.

Bibliografia

- Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- 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, pp. 37-56.
- Barrett, F. J. (2013). *Disordine armonico. Leadership e jazz*. Milano: EGEA.
- Cardano, M., Gariglio, L. (2022). *Metodi qualitativi. Pratiche di ricerca in presenza, a distanza e ibride*. Roma: Carocci.
- Falcinelli, F., Raspa, V., Sannipoli, M. (2022). *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Farina, T. (2025). *Geografie della fiducia. Alleanze educative tra famiglia, scuola e territorio*. Junior.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giansante, G. (2023). *Leadership. Teorie, tecniche, buone pratiche e falsi miti*. Roma: Carocci.
- Ingold, T. (2019). *Making. Antropologia, archeologia, arte e architettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles, M.S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lazzari, A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità. *Pedagogia Oggi*, p. 1-11.
- Luongo, P., Morniroli, A., Rossi Doria, M. (2022). *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*. Milano: Donzelli.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. Roma.
- Molina, P., Nuti, G. (a cura di) (2024). *La partecipazione delle famiglie nello 0-6*. Milano: FrancoAngeli.
- Musi, E. (2016). *Pensare insieme l'educazione. Costruire il sistema dei servizi educativi per l'infanzia – L'esperienza del Coordinamento Pedagogico Territoriale di Piacenza*. Bergamo: Zeroseiup.
- Nunnari, M. A. (a cura di) (2022). *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Città di Castello: Zeroseiup.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior.
- Paletta, A., Greco, S., & Santolaya, E. M. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale, *Open Journal of IUL University*, 3(5), 1-5.
- Ripamonti, E. (2018). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci.
- Seikkula, J., Arnkil, T.E. (2013). *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*. Trento: Erickson.
- 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*, pp. 205-212.

- Silva, C., Sharmahd, N., Calafati, C. (eds. 2019). *La qualità pedagogica nei servizi educativi per la prima infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Squillaci, L., Volterrani, A. (2021). *Lo sviluppo sociale delle comunità. Come il terzo settore può rendere protagoniste, partecipative e coese le comunità territoriali*. Bologna: Fausto Lupetti.
- 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(4), 508-521.
- Urban, M. (2014). Not solving problems, managing messes: Competent systems in early childhood education and care, *Management in Education*, 28(4), 125-129.
- Vaughan, D. (2014). Analogy, Cases and Comparative Social Organization, in Swedberg, R., *Theorizing in social science. The context of discovery*. Stanford: University Press.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., Mc Dermott, R., Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini.
- Zamengo, F. (2025). Promuovere un welfare generativo: l'intreccio tra ricerca e territorio, in Gallina, M.A., Ameglio, S., Grimaldi, R., Colombi, S., *Welfare generativo e innovazione sociale*, Milano: FrancoAngeli, pp. 42-52.
- Zaninelli, F. L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.
- Zonca, P. (2024a). Il coordinamento pedagogico territoriale fra espansione del sistema integrato 0-6 e sostegno della professionalità, in Milani L. Matera F., *Il coordinamento pedagogico dei servizi educativi nella comunità e nel territorio*, Bari: Progedit.
- Zonca, P. (2024b). Quale cornice pedagogica per i coordinamenti pedagogici territoriali? Spunti per posare le prime pietre, in Nunnari, M.A., Galaverna, C., Reynaudo, C., (a cura di). *Cantieri di Comunità Educanti. Coordinamenti pedagogici territoriali come trame del sistema 06*. Città di Castello: Zeroseiup.