PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Il ruolo dei Coordinamenti pedagogici territoriali e del Coordinatore pedagogico nel sistema integrato 0-6: tra mandato normativo e attuazione operativa

The role of Territorial Pedagogical Coordinations and the Pedagogical Coordinator in the integrated 0-6 education system: between regulatory mandate and operational implementation

Giuseppe Valentino
Università degli Studi di Napoli "Federico II"

OPEN ACCESS

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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 examines the role of Territorial Pedagogical Coordinations and the Pedagogical Coordinator within Italy's 0–6 integrated system, as defined by Law 107/2015 and Legislative Decree 65/2017. It explores governance functions, operational responsibilities, and issues of territorial disparity and model fragmentation, proposing actions to make the legal mandate effective in everyday educational practices.

Keywords: Territorial pedagogical coordination; Integrated early childhood system; Educational governance; Quality in early childhood education; Pedagogical leadership

Il contributo analizza il ruolo dei Coordinamenti pedagogici territoriali e del Coordinatore pedagogico nel sistema integrato 0-6, in riferimento alla Legge 107/2015 e al D.Lgs. 65/2017. Si approfondiscono le funzioni di governance educativa, le responsabilità operative, le criticità legate alla disomogeneità territoriale e alla frammentazione dei modelli, proponendo azioni per rendere effettivo il mandato normativo nei contesti educativi.

Parole Chiave: Coordinamento pedagogico territoriale; Sistema integrato 0-6; Governance educativa; Qualità dei servizi educativi; Leadership pedagogica

Received: 13.07.2025 Accepted: 30.09.2025 Published: 31.10.2025

Citation:
Valentino G. (2025). Il ruolo dei Coordinamenti pedagogici territoriali e del Coordinatore pedagogico nel sistema integrato 0-6: tra mandato normativo e attuazione operativa. *Personae*, 4(1), 153-161.

1. Introduzione

La riforma del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni (0–6) rappresenta una svolta cruciale nelle politiche educative italiane contemporanee. Con l'approvazione della Legge 13 luglio 2015, n. 107 (nota come "Buona Scuola") e, in modo più specifico, attraverso il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, si è delineato un quadro normativo volto a superare la tradizionale separazione tra i servizi educativi per la prima infanzia (fascia 0–3 anni) e la scuola dell'infanzia (fascia 3–6 anni). L'intento è la costruzione di un sistema integrato e coerente che promuova una visione unitaria del percorso educativo nei primi anni di vita.

All'interno di questa prospettiva emerge con chiarezza il mandato di rafforzare una governance pedagogica unitaria, finalizzata a garantire continuità nei percorsi formativi, elevata qualità dell'offerta educativa e accesso equo ai servizi su tutto il territorio nazionale (Mantovani, 2017). Un nodo centrale di tale impianto è l'istituzione dei Coordinamenti pedagogici territoriali (CPT), insieme al riconoscimento formale del Coordinatore pedagogico come figura tecnico-professionale di riferimento nei servizi per l'infanzia. Questi strumenti intendono consolidare e diffondere esperienze già presenti in alcune realtà locali, dove il coordinamento pedagogico si è dimostrato efficace nel migliorare la qualità dei servizi (Mantovani, 2017).

Tuttavia, la traduzione di tale impianto normativo in pratiche quotidiane condivise risulta complessa e non priva di criticità. È necessario definire con maggiore precisione le funzioni e le competenze attribuite a queste figure, assicurare un adeguato supporto in termini di risorse, e promuovere una cultura professionale fondata sulla collaborazione tra tutti gli attori coinvolti nel sistema educativo (Bove & Braga, 2023).

Il presente contributo, dopo aver delineato il contesto normativo di riferimento, si propone di analizzare le principali funzioni dei Coordinamenti pedagogici territoriali e il ruolo specifico del Coordinatore pedagogico nella governance e nella pratica educativa dei servizi.

In particolare, verranno esaminate le criticità emerse nell'implementazione del sistema, con attenzione alle disomogeneità territoriali, per concludere con alcune proposte operative volte a rafforzare l'efficacia e la coerenza della funzione di coordinamento pedagogico, in linea con le finalità originarie della riforma.

2. Il contesto formativo del sistema integrato 0-6

Il primo fondamento normativo del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni è rappresentato dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107. In particolare, il comma 181, lettera e), affida al Governo il compito di sviluppare un piano organico per la prima infanzia, includendo la creazione di poli per l'infanzia e l'adozione di misure mirate alla qualificazione e all'integrazione dei servizi educativi esistenti. Da tale delega discende il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, il quale istituisce formalmente il sistema integrato 0–6, configurandone i principi ispiratori, gli assetti di governance multilivello e i principali strumenti attuativi.

Tra questi ultimi, si segnalano il Piano di azione nazionale pluriennale (art. 8), finalizzato a promuovere la progressiva realizzazione degli obiettivi strategici del sistema, e l'istituzione di un Fondo nazionale dedicato (art. 12), destinato a sostenere interventi strutturali e innovazioni pedagogiche. L'articolo 4 del decreto elenca esplicitamente tra gli obiettivi strategici il coordinamento pedagogico territoriale (lett. g), accanto a linee di intervento di pari rilevanza: l'espansione quantitativa dei servizi educativi 0–3 con una copertura target del 33%, la generalizzazione dell'accesso alla scuola dell'infanzia, il rafforzamento dell'inclusione, la formazione iniziale e in servizio del personale, e il supporto alle responsabilità familiari. In tale prospettiva, la costruzione di reti di coordinamento pedagogico a livello territoriale è configurata come condizione abilitante per garantire l'efficacia e l'equità dell'intero sistema educativo nella fascia 0–6.

Parallelamente, il decreto riconosce la centralità della figura del coordinatore pedagogico, prevedendo, all'art. 12, che il Fondo nazionale sostenga sia l'attivazione dei Coordinamenti pedagogici territoriali (CPT), sia la formazione continua del personale educativo e docente, in un'ottica di interconnessione funzionale tra governance e qualità dei servizi.

Il modello di governance disegnato dal legislatore attribuisce compiti distinti ma complementari ai diversi livelli istituzionali. Lo Stato conserva la titolarità degli indirizzi generali e garantisce il sostegno finanziario all'intero sistema. Le Regioni, d'intesa con gli Uffici Scolastici Regionali e con gli Enti locali, sono incaricate della programmazione territoriale e della promozione dei CPT (art. 3 D.Lgs. 65/2017). Ai Comuni, singoli o in forma associata, compete l'attivazione operativa dei Coordinamenti sul territorio, con il coinvolgimento di tutti i gestori – pubblici e privati – dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia (Ministero dell'Istruzione e del Merito – MIM, 2021).

A supporto dell'attuazione del sistema integrato, il MIM ha pubblicato diversi atti di indirizzo di natura pedagogica. Tra questi, assumono particolare rilievo le Linee pedagogiche per il sistema integrato *zerosei* (MIM, 2021), redatte dalla *Commissione nazionale zerosei*, che definiscono un quadro teorico-metodologico per la progettualità educativa unitaria e individuano con chiarezza ruoli, funzioni e obiettivi del coordinamento pedagogico. A queste si affiancano gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (0–3), adottati con D.M. 43/2022, in coerenza con le Linee pedagogiche, per sostenere il rinnovamento delle pratiche professionali nei contesti educativi.

Questa architettura normativa e pedagogica restituisce un mandato chiaro: la costruzione di un sistema educativo 0–6 integrato, inclusivo e di qualità, in cui il coordinamento pedagogico territoriale e il ruolo del coordinatore pedagogico assumano una funzione di regia imprescindibile (Silva, 2018), capace di orientare e sostenere lo sviluppo professionale degli operatori e la coerenza pedagogica dell'offerta formativa (Pavan, 2022).

Nei paragrafi successivi si procederà con un'analisi approfondita delle funzioni attribuite a tali attori, ponendo particolare attenzione al modo in cui esse trovano concreta applicazione – o incontrano resistenze – nel tessuto operativo dei servizi educativi locali.

3. Funzioni e compiti del Coordinamento pedagogico territoriale

Le Linee pedagogiche nazionali (MIM, 2021) descrivono il Coordinamento pedagogico territoriale (CPT) come un organismo stabile che riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia di un territorio, comprendendo realtà statali, comunali, paritarie e private. Esso costituisce un elemento essenziale dal punto di vista tecnico-pedagogico della governance locale del sistema integrato 0–6, svolgendo un ruolo cruciale nel sostegno alla qualità dei servizi attraverso il confronto professionale e la costruzione di orientamenti comuni. In altre parole, il CPT è una rete di coordinamento permanente tra tutti i soggetti educativi 0–6 di un determinato ambito, con la finalità di garantire coerenza pedagogica e unità di intenti nell'offerta educativa locale (Regione Lombardia, 2022).

Dai documenti ministeriali e dalle prime attuazioni regionali emergono alcune funzioni chiave di questo organismo collegiale: innanzitutto, il CPT promuove una progettazione educativa integrata sul territorio, elaborando linee pedagogiche condivise che valorizzano la continuità verticale tra nidi, scuole dell'infanzia e primo ciclo, nonché quella orizzontale tra gestori diversi e con le famiglie e la comunità.

Rientrano in quest'ambito anche la costruzione di Poli per l'infanzia 0–6 e il coordinamento tra scuola e servizi extrascolastici. In secondo luogo, il coordinamento favorisce la condivisione professionale tra educatori, insegnanti e coordinatori, attraverso incontri, scambi di pratiche, laboratori e momenti di riflessione congiunta, con l'obiettivo di consolidare un'identità educativa territoriale e diffondere innovazione.

Altra funzione rilevante riguarda l'osservazione dei bisogni educativi locali, che include l'attenzione anche verso i bambini non frequentanti e il coinvolgimento attivo di famiglie e altri attori sociali nella progettazione di risposte inclusive. In parallelo, il CPT contribuisce alla pianificazione dell'offerta educativa, analizzando i cambiamenti sociali e demografici e proponendo interventi per ampliare, differenziare e qualificare i servizi. A tal fine può attivare processi di monitoraggio e valutazione, sia interni che tramite audit esterni (Bove & Braga, 2023).

Il coordinamento fornisce inoltre un apporto tecnico alla programmazione integrata locale, partecipando ai Piani di Zona e agli altri tavoli istituzionali in qualità di soggetto consultivo e propositivo, con il compito di allineare le strategie territoriali agli obiettivi nazionali del sistema integrato (Pavan, 2022). Infine, svolge un ruolo centrale nella formazione in servizio del personale educativo e docente, coordinando iniziative formative comuni e favorendo la collaborazione con le università per tirocini e progetti di ricerca-azione, utili a promuovere il miglioramento delle pratiche e la riflessione pedagogica (Bove & Braga, 2023).

Tutte queste funzioni delineano il CPT come cabina di regia del sistema educativo locale, in grado di connettere i diversi segmenti (0–3 e 3–6) e i diversi attori, assicurando coerenza nelle pratiche e orientamento verso la qualità (Stringher & Donà, 2022). La responsabilità della sua attivazione ricade sui Comuni, singoli o associati, che devono coinvolgere tutti i gestori operanti nel territorio (MIM, 2021). In alcune realtà regionali, come la Lombardia, sono state adottate delibere specifiche per la costituzione dei CPT – ad esempio quella dell'ambito distrettuale prevista con DGR XI/6397 del 23 maggio 2022 – ma, in generale, la loro efficacia dipende dalla capacità di coniugare indirizzo istituzionale e partecipazione attiva da parte dei soggetti locali.

4. Il ruolo del Coordinatore pedagogico nelle pratiche educative e nella governance locale

Accanto al Coordinamento pedagogico territoriale, inteso come organismo collegiale, la figura professionale del coordinatore pedagogico assume un ruolo centrale sia nell'orientamento delle pratiche educative quotidiane, sia nei processi di governance del sistema integrato 0–6. Nei servizi comunali per l'infanzia, questa figura – spesso ricoperta da pedagogisti o educatori con consolidata esperienza – ha storicamente curato la progettazione educativa, il supporto al lavoro degli educatori, il raccordo con le famiglie e il dialogo costante con le amministrazioni locali. Nelle scuole dell'infanzia statali, tale funzione viene generalmente svolta dal dirigente scolastico o, in alcuni casi, da un docente con incarico fiduciario; nei servizi privati e paritari, invece, il ruolo è affidato al coordinatore interno o al gestore.

Con l'affermazione del sistema integrato 0-6, queste diverse modalità tendono a convergere verso un'idea unitaria di leadership pedagogica, secondo cui il coordinatore pedagogico – indipendentemente dalla sua collocazione contrattuale – è chiamato ad agire come figura di riferimento educativa e promotore di innovazione all'interno della comunità professionale (Pavan, 2022).

In ambito educativo, il coordinatore svolge una funzione di guida: elabora o supervisiona i progetti educativi dei singoli servizi, assicurandone la coerenza con gli orientamenti pedagogici nazionali e con le linee territoriali condivise. Attraverso osservazioni, riunioni pedagogiche, momenti di riflessione congiunta e supervisione, contribuisce a monitorare i processi in atto e a stimolare pratiche riflessive.

Un compito fondamentale è il sostegno alla professionalità degli operatori: promuove formazione continua, attività laboratoriali, mentoring e counselling, rafforzando le competenze educative e le capacità di analisi critica dei contesti (Baldacci, 2020). In questo senso, il coordinatore si configura come facilitatore di comunità di apprendimento professionale, all'interno delle quali gli operatori 0–6 apprendono reciprocamente e condividono pratiche, nella prospettiva di una crescita qualitativa diffusa (Bove & Braga, 2023).

Sul piano della governance, il coordinatore pedagogico agisce come figura di mediazione tra il livello strategico e quello operativo: partecipa ai lavori del Coordinamento territoriale portando la voce dei servizi, contribuendo alla definizione di politiche integrate, e al tempo stesso traduce operativamente gli indirizzi ricevuti, adattandoli al contesto specifico. Ad esempio, coordina l'attuazione delle Linee pedagogiche e degli Orientamenti nazionali, organizza il lavoro delle équipe educative secondo principi condivisi e sperimenta soluzioni innovative in risposta a bisogni locali.

Per questo motivo, secondo Pavan (2022), i coordinatori pedagogici sono attori chiave della governance pedagogica, in quanto garantiscono la concreta applicazione degli obiettivi del sistema – continuità, inclusione, qualità – e assicurano il necessario collegamento tra policy e pratica. La loro leadership è distribuita e si esercita più attraverso la competenza e la relazione che tramite l'autorità formale: non detengono poteri gerarchici sul personale (se non nei casi di dirigenti), ma orientano le dinamiche professionali con visione pedagogica e capacità di coinvolgimento.

Come sottolinea Baldacci (2020), ciò implica una solida formazione teorica e l'abilità di tradurre i principi educativi in azioni intenzionali e coerenti. Un esempio tangibile di questo ruolo si è manifestato durante e dopo l'emergenza pandemica: l'adozione di strategie educative innovative – come *l'outdoor education o il riuso flessibile degli spazi* (Lazzari, 2022) – è stata possibile grazie alla regia di coordinatori in grado di attivare reti, percorsi di formazione, e processi di ricerca-azione condivisi tra scuole, servizi, enti locali e famiglie. Questo dimostra come, se adeguatamente riconosciuto e sostenuto, il coordinatore pedagogico possa agire come agente di cambiamento, stimolando innovazione e miglioramento continuo all'interno dei servizi. Al contrario, l'assenza di questa figura o la marginalità del suo ruolo rischiano di generare isolamento operativo tra i servizi, frammentazione negli approcci e difficoltà ad affrontare sfide complesse, come l'inclusione di bambini con retroterra eterogenei, il bisogno di aggiornamento dei professionisti, o la sperimentazione di nuove metodologie educative.

5. Criticità e disomogeneità territoriali nell'attuazione del coordinamento

Nonostante la presenza di un quadro normativo chiaro e l'interesse ampiamente favorevole del mondo educativo verso il sistema integrato 0–6, l'implementazione del coordinamento pedagogico territoriale in Italia risulta ancora disomogenea e fortemente influenzata dalle condizioni locali. In alcune regioni e contesti urbani – in particolare laddove esiste una tradizione consolidata di servizi educativi per l'infanzia, come in Emilia-Romagna, Toscana o in diverse aree del Nord – i CPT sono stati attivati con relativa tempestività, beneficiando dell'esistenza di reti educative già strutturate e del supporto delle amministrazioni locali e dei dirigenti scolastici (Pavan, 2022).

In questi territori, il coordinamento si è innestato su pratiche collaborative preesistenti, consentendo una più rapida istituzionalizzazione delle sue funzioni. Al contrario, in altre aree del Paese, spesso caratterizzate da una minore diffusione dei servizi per la prima infanzia e da una cultura educativa meno orientata all'integrazione, l'istituzione dei CPT si è rivelata più faticosa, quando non del tutto assente (Andreella et al., 2024a). In numerosi casi, i Comuni non hanno ancora attivato coordinamenti operativi, oppure non sono stati formalizzati accordi con gli Uffici scolastici per coinvolgere le scuole statali.

Anche la partecipazione dei gestori privati risulta, in molti contesti, limitata o discontinua, con il rischio di compromettere il principio di inclusione universale dei servizi previsto dalla normativa (MIM, 2021).

Una prima criticità da evidenziare riguarda la variabilità nell'impegno istituzionale: mentre in alcune realtà si sono definiti Comuni capofila e ambiti territoriali ottimali con figure referenti e risorse dedicate (come nel caso del modello sviluppato in Friuli-Venezia Giulia, ANCI FVG, 2021), in altri contesti l'attivazione

del CPT è lasciata all'iniziativa dei singoli dirigenti o educatori, in assenza di una guida sistemica. È ormai chiaro, come confermato anche da diverse indagini sul campo, che la semplice esistenza di una norma non garantisce di per sé la costruzione di pratiche integrate. Per funzionare, il coordinamento necessita di tempo, risorse adeguate e soprattutto di una cultura condivisa del lavoro in rete (Bove & Braga, 2023).

In mancanza di questo terreno comune, emergono con facilità resistenze o diffidenze: alcuni dirigenti possono percepire il coordinamento come un'ulteriore incombenza burocratica, mentre alcuni gestori privati possono temere limitazioni alla propria autonomia pedagogica.

Una seconda criticità risiede nelle differenze strutturali e culturali tra i segmenti 0–3 e 3–6. Nei nidi pubblici, la funzione di coordinamento pedagogico è storicamente presente, spesso affidata a pedagogisti con formazione specifica; nelle scuole dell'infanzia statali, invece, questa figura non è prevista tra il personale docente, e il dirigente scolastico, spesso responsabile di più ordini scolastici, non sempre può esercitare un coordinamento diretto sulla dimensione educativa della scuola dell'infanzia.

Questa asimmetria genera una composizione eterogenea all'interno dei CPT, dove si incontrano professionalità con livelli diversi di esperienza, formazione e riferimenti pedagogici, il che rende necessaria la costruzione di linguaggi comuni e spazi strutturati di confronto, ancora carenti in molte aree (Pavan, 2022).

A tutto ciò si aggiunge la diversità dei modelli regionali di attuazione. Il D.Lgs. 65/2017 ha lasciato ampi margini decisionali a Regioni ed Enti locali, favorendo approcci molto differenti: in alcune aree si è operato secondo una logica partecipativa e progressiva, aggregando le esperienze già esistenti; in altre, i CPT sono stati istituiti formalmente ma risultano ancora privi di regolamenti, strumenti operativi o coordinatori effettivi.

Ne deriva una situazione frammentata, in cui l'accesso a percorsi formativi condivisi, il funzionamento stesso del CPT e la capacità di progettare a livello di rete dipendono spesso dalle risorse e dalla volontà politica locale (Andreella et al., 2024b).

Infine, un elemento trasversale riguarda la questione delle risorse. Il coordinamento necessita di fondi per sostenere il lavoro dei coordinatori, organizzare momenti formativi, predisporre incontri e favorire la progettazione educativa. Sebbene il Piano di azione nazionale abbia previsto finanziamenti specifici, questi non sono sempre distribuiti in modo omogeneo, e la mancanza di stabilità rischia di relegare il CPT a una funzione marginale o episodica. In sintesi, nonostante esempi virtuosi e avanzamenti significativi, il coordinamento pedagogico territoriale rimane un processo in costruzione, che necessita di un impegno costante su più fronti per garantire a tutti i bambini pari opportunità educative.

6. Proposte operative per il rafforzamento del coordinamento zerosei

Alla luce delle criticità riscontrate nell'attuazione del coordinamento pedagogico territoriale, risulta necessario individuare alcune piste operative che possano renderne più efficace il funzionamento e garantire un'applicazione equa coerente su scala nazionale. Un primo ambito di intervento riguarda la necessità di istituire formalmente la figura del coordinatore pedagogico territoriale 0–6, riconoscendola come ruolo professionale specifico con funzioni, competenze e requisiti formativi chiaramente definiti. Questo passaggio potrebbe avvenire attraverso l'adozione di un inquadramento contrattuale dedicato o tramite intese tra enti locali e Uffici Scolastici per assegnare incarichi specifici a personale educativo con esperienza e formazione adeguata. L'istituzionalizzazione contribuirebbe a garantire stabilità e continuità alla funzione di coordinamento, oggi troppo spesso lasciata alla volontà dei singoli o all'iniziativa di territori più attrezzati. Inoltre, sarebbe utile introdurre indicatori minimi per la presenza territoriale della figura, assicurando una distribuzione omogenea sul territorio nazionale.

In parallelo, occorre investire in formazione specialistica rivolta ai coordinatori già attivi e a coloro che potrebbero assumere questo ruolo.

Università ed enti accreditati, con il sostegno del Ministero, potrebbero attivare percorsi dedicati (master, corsi di perfezionamento, moduli di aggiornamento continuo) centrati su leadership pedagogica, gestione delle reti educative, documentazione, valutazione e progettazione educativa integrata. Accanto alla formazione formale, risulta strategico promuovere reti professionali tra coordinatori – sia a livello regionale che nazionale – per favorire lo scambio di pratiche, il confronto e la costruzione di soluzioni condivise. La creazione di comunità di pratica tra pari rappresenta infatti uno strumento efficace di apprendimento collettivo e sviluppo professionale, come evidenziato anche dalla letteratura recente.

Altro punto cruciale è il rafforzamento delle risorse economiche e organizzative destinate ai CPT. Per rendere operativi i coordinamenti non bastano l'entusiasmo o l'impegno personale: servono tempi di lavoro retribuiti, fondi per la formazione e la progettazione, strumenti operativi chiari. Si potrebbe prevedere una quota fissa del Fondo nazionale 0–6 destinata specificamente al funzionamento dei CPT, assicurando così una base finanziaria stabile. A livello organizzativo, risulta utile formalizzare protocolli tra Comuni e Uffici scolastici per l'inclusione delle scuole statali nei coordinamenti, condividere figure di coordinamento tra piccoli Comuni e dotarsi di piattaforme digitali per il lavoro collaborativo. In alcuni territori, l'inserimento del CPT nei Piani di Zona ha già mostrato vantaggi in termini di efficienza e integrazione interistituzionale.

Una quarta azione riguarda l'introduzione di strumenti di monitoraggio e valutazione, fondamentali per comprendere l'impatto del coordinamento e guidare eventuali aggiustamenti. A livello nazionale, il Ministero potrebbe promuovere una rilevazione periodica sui CPT attivi, raccogliendo dati su struttura, attività, criticità e buone pratiche. A livello locale, ogni CPT dovrebbe adottare semplici indicatori per valutare risultati come il miglioramento della continuità educativa, l'inclusione di bambini fragili o la soddisfazione delle famiglie. Il coinvolgimento degli attori locali nei processi valutativi contribuirebbe a rendere più consapevole e trasparente l'azione del coordinamento.

Infine, è indispensabile promuovere una cultura diffusa dell'integrazione educativa e della qualità, senza la quale anche le migliori riforme rischiano di arenarsi. Serve un lavoro continuo di sensibilizzazione, formazione, valorizzazione delle buone pratiche, anche attraverso eventi pubblici, pubblicazioni e strumenti di comunicazione efficaci.

Il coordinamento pedagogico deve essere percepito non come un obbligo burocratico, ma come un'opportunità per migliorare la qualità dell'educazione dei bambini e delle bambine. Solo se inserito in un contesto culturale che ne riconosce il valore, potrà davvero diventare motore di innovazione e coesione educativa.

7. Conclusioni

A diversi anni dall'avvio del sistema integrato 0–6, il bilancio sul ruolo dei Coordinamenti pedagogici territoriali e dei Coordinatori pedagogici mostra un quadro composto da importanti avanzamenti, ma anche da questioni ancora aperte. Dal punto di vista normativo, l'Italia dispone oggi di un impianto legislativo evoluto che riconosce formalmente il coordinamento pedagogico come leva strategica per promuovere qualità ed equità nei servizi educativi per l'infanzia (D.Lgs. 65/2017; MIM, 2021). Tuttavia, la traduzione di questo mandato in pratiche quotidiane consolidate su scala nazionale non è ancora del tutto compiuta. Laddove il coordinamento è stato attivato in modo efficace, si osservano risultati concreti: maggiore continuità tra i segmenti 0–3 e 3–6, percorsi formativi più coerenti per il personale, progetti condivisi e innovativi, oltre a una governance educativa locale più integrata (Pavan, 2022). Al contrario, le difficoltà incontrate in molte realtà evidenziano che l'innovazione non si diffonde in modo automatico, ma va sostenuta con politiche mirate e un accompagnamento costante.

Nelle conclusioni è utile richiamare alcuni elementi centrali. Il coordinamento pedagogico non rappresenta una componente secondaria, ma è parte fondante del sistema integrato: è lo strumento operativo che

permette di costruire connessioni tra servizi, professionisti e istituzioni sulla base di una progettualità educativa condivisa. Rafforzarne il ruolo equivale a investire nella qualità delle esperienze formative offerte a bambini e famiglie. In questo quadro, il Coordinatore pedagogico si configura come una figura cardine del ì cambiamento: è alla sua competenza, alla sua leadership e alla sua capacità relazionale che si affida buona parte dell'efficacia del sistema 0–6. È quindi fondamentale che questa figura venga adeguatamente formata, riconosciuta sul piano istituzionale e messa nelle condizioni di lavorare con continuità, evitando sovraccarichi o ambiguità di ruolo.

Allo stesso tempo, l'esperienza di questi anni suggerisce l'urgenza di rendere più omogenea l'attuazione del sistema nei vari contesti territoriali. I diritti educativi dei bambini non possono variare in base alla regione o al Comune di residenza. Pur nel rispetto delle autonomie locali, spetta al livello centrale e regionale accompagnare con attenzione i territori meno strutturati, promuovere una distribuzione più equa delle risorse e incentivare il confronto tra le esperienze già consolidate. Le proposte operative illustrate in precedenza costituiscono, in tal senso, un insieme articolato di azioni potenzialmente capaci di rafforzare il sistema: dalla definizione normativa del ruolo dei coordinatori all'investimento in formazione e risorse, fino all'introduzione di pratiche sistematiche di valutazione partecipata.

Infine, si può considerare l'implementazione del coordinamento pedagogico territoriale come un processo educativo in sé: un cammino fatto di apprendimento collettivo, sperimentazione e costruzione graduale di senso condiviso. Come ogni processo trasformativo, comporta inevitabilmente tempi lunghi, ostacoli e resistenze, ma porta con sé la promessa di risultati significativi sul piano della qualità, della continuità e dell'equità educativa per i bambini della fascia 0–6. Il presente lavoro ha mostrato come la distanza tra la visione normativa e le pratiche reali possa essere ridotta solo con un impegno corale e integrato: da parte delle istituzioni, dei professionisti, delle comunità locali. Se adeguatamente sostenuti, i Coordinamenti pedagogici territoriali e i Coordinatori pedagogici possono diventare i garanti effettivi del diritto all'educazione dalla nascita e promotori di una cultura educativa più coesa, inclusiva e consapevole. Accogliere questa sfida non significa soltanto dare attuazione a una norma, ma compiere un atto di responsabilità verso il futuro del Paese, a partire dai suoi cittadini più piccoli.

Bibliografia

Andreella, A., Bertarelli, G., Caldura, F., & Campostrini, S. (2024a). *A two-step model to study the inclusivity's distribution of Italian early childhood education and care services*. *arXiv*.

Andreella, A., Aliverti, E., Caldura, F., & Campostrini, S. (2024b). *Spatial clusters for demand and supply of childcare services in Italy. arXiv*.

Baldacci, M. (2020). *Pedagogia generale. Teoria della formazione*. Roma-Bari: Laterza.

Bove, C., & Braga, P. (2023). *Professionisti riflessivi "in dialogo" per un sistema educativo 0–6 di qualità: spunti metodologici da alcune esperienze di ricerca e formazione*. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (a cura di), Sistemi educativi, orientamento, lavoro. Sessione plenaria e Sessioni parallele (pp. 109– 112). Lecce: Pensa MultiMedia.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Gazzetta Ufficiale n.112 del 16-05-2017.

Lazzari, A. (2022). Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities. *Pedagogia oggi, 20*(2), 60-70

Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione (c.d. "La Buona

Scuola"). Gazzetta Ufficiale n.162 del 15-07-2015.

Mantovani, S. (a cura di) (2017). *Educazione e cura nella prima infanzia. Qualità e accessibilità nei servizi educativi 0–6*. Bologna: Il Mulino.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei.

Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334. Disponibile su: https://www.mim.gov.it/-/lineepedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei

Pavan, G. (2022). *Governance e leadership educativa nel sistema 0–6: il ruolo dei coordinatori pedagogici*. Pedagogia Oggi, XX(1), 67–84. Disponibile su: https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/4009

Silva, C. (2018). The Early Childhood Education and Care system for children aged 0-6: regulatory pathway and pedagogical considerations. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 18(3), 182–192.

Stringher, S., & Dona, D. (2022). *Pedagogical territorial coordination: a qualitative study on roles, functions and governance in the Italian 0-6 system*. *QiTimes – Journal of Educational Research*, (2022), 385–405.