

La leadership pedagogica per la qualità dei servizi 0-6: modelli europei a confronto

Pedagogical leadership for the quality of 0-6 services: comparing European models

Edoardo Maresca

Sapienza Università di Roma

Anna Salerni

Sapienza Università di Roma

Irene Stanzione

Sapienza Università di Roma



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 (Belleza, 10)

Pedagogical leadership is a key element for the quality of early childhood education and care (ECEC) services. This paper offers a comparison of structural, governance and leadership systematization models in Finland, Germany and England – countries with significant evidence on the subject – based on the analysis of official documents, frameworks and guidelines. These implications are discussed in relation to policies and training in the Italian context, where pedagogical leadership is still in progress, in order to recognize its a strategic lever for ECEC services.

Keywords: pedagogical leadership; early childhood education and care, ECEC services, educational quality, educational policy.

La leadership pedagogica è un elemento chiave per la qualità dei servizi 0-6. Il contributo propone un confronto tra i modelli strutturali, di governance e sistematizzazione della leadership in Finlandia, Germania e Inghilterra – paesi con evidenze significative riguardo al tema – a partire dall'analisi di leggi, frameworks e linee guida ufficiali. Le implicazioni emerse sono discusse per politiche e formazioni per il contesto italiano, dove la leadership pedagogica è ancora in fieri, al fine di riconoscerla quale leva strategica per i servizi per la prima infanzia.

Parole Chiave: leadership pedagogica, educazione e cura per la prima infanzia, servizi educativi per la prima infanzia, qualità educativa, policy educativa.

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto fra i tre autori. Al solo fine di identificare le parti, nell'ambito delle sedi e delle procedure in cui è richiesto, si esplicita che sono da attribuire a Edoardo Maresca i paragrafi 2, 4 e 5; ad Anna Salerni l'Introduzione e a Irene Stanzione il paragrafo 3. Le conclusioni sono frutto di una riflessione comune dei tre autori.

Citation:

Maresca E., Salerni A. & Stanzione I. (2025). La leadership pedagogica per la qualità dei servizi 0-6: modelli europei a confronto. *Personae*, 4(1), 137-145.

1. Introduzione

Ad oggi, i profondi cambiamenti indotti dalla globalizzazione hanno generato un “fenomeno di depedagogizzazione” (Gennari, Sola, 2016), con lenta disintegrazione dell’attenzione all’essere umano nel contesto sociale e inevitabili ricadute sul piano educativo. La crescente precarizzazione dei ruoli educativi ha indebolito sempre più il legame tra amministrazioni e servizi e compromesso il benessere degli operatori e la qualità delle loro pratiche. È richiesta quindi una riorganizzazione del proprio lavoro e la strutturazione di una solida cornice culturale per interpretare criticamente le diverse esperienze educative (Fabbri, 2010).

Poiché gestire e qualificare i servizi educativi è un’impresa complessa, emerge con forza la necessità di una figura specializzata, capace di integrare in maniera trasversale visioni pedagogiche, gestionali e politiche. In tal senso, nei dibattiti europei sull’educazione per la prima infanzia (ECEC) sta assumendo sempre più rilievo il tema della leadership pedagogica, quale snodo strategico tra le varie linee di intervento educativo.

Per leadership pedagogica si intende la promozione di una forma di organizzazione intenzionale (Eacott, 2022) volta a mobilitare le persone verso obiettivi e opportunità condivisi, ma anche verso i vincoli (strutturali, normativi o culturali) necessari al cambiamento educativo atteso.

Nel presente contributo si adotta il termine “leadership pedagogica” in coerenza con la letteratura internazionale, pur consapevoli che in alcuni contesti, come quello italiano, prevalgano espressioni diverse (come “coordinatore pedagogico” o “pedagogista”). Tale scelta riflette un intento comparativo e analitico, volto a valorizzare la funzione sistemica della leadership nei servizi educativi zero-sei, al di là delle denominazioni formali. Analizzare come altri contesti europei abbiano strutturato la figura del leader pedagogico può infatti offrire spunti utili per superare le ambiguità che in alcuni paesi ancora caratterizzano la leadership pedagogica stessa.

Alla luce di queste premesse, il presente contributo propone un’analisi comparativa dei

modelli strutturali, di governance e di sistematizzazione della leadership pedagogica nei servizi ECEC di Finlandia, Germania e Inghilterra, con l’obiettivo di trarre implicazioni utili per il contesto italiano, dove tale pratica, pur riconosciuta come garanzia di qualità, resta ancora un ambito indefinito e poco formalizzato (Lazzari, 2022).

In particolare, il contributo intende rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le principali convergenze e divergenze nelle condizioni strutturali e nei modelli di governance dei servizi ECEC in Finlandia, Germania e Inghilterra che influenzano la leadership pedagogica?
- In che modo la leadership pedagogica è definita e sistematizzata nei servizi ECEC dei tre Paesi?
- Quali implicazioni possono essere tratte da questi modelli per rafforzare la leadership pedagogica nel contesto italiano?

2. La leadership pedagogica nei contesti ECEC a livello internazionale

Secondo il rapporto Eurydice (2025), il personale dei servizi per la prima infanzia è essenziale per lo sviluppo e il benessere del bambino. In particolare, la figura di un leader pedagogico a capo del team si delinea quale ruolo chiave nella promozione di un dialogo attivo tra educatori, insegnanti, bambini e famiglie.

Per contribuire al miglioramento delle istituzioni educative e delle società, i leader pedagogici devono operare in costante relazione con il contesto di riferimento, ma anche dialogare con attori politici, come parlamentari, sindacati e media (Eurydice, 2025). Tali soggetti contribuiscono a influenzare i Paesi verso obiettivi educativi e sociali più ampi che ogni leader deve conoscere per intervenire in una prospettiva pedagogica di qualità.

Esiste dunque un corpo di regole e norme – sociali, economiche, politiche e culturali –

che guidano le iniziative del leader pedagogico e circoscrivono il suo margine d'azione. La possibilità di prendere decisioni si colloca in una cornice di valori e regole di governance che non sono uguali per tutti, ma variano da Paese a Paese (Ärlestig et al., 2016) definendo forme di leadership pedagogica differenti in termini di aspettative e dimensioni socioculturali.

Si configura quindi un quadro complesso e dinamico, all'interno del quale i leader pedagogici dei servizi ECEC sono riconosciuti come agenti di cambiamento, capaci di coniugare competenze gestionali ma anche relazionali, creando connessioni tra diversi attori del sistema educativo (Pont, 2020).

2.1 Funzioni e competenze della leadership pedagogica

All'interno delle organizzazioni educative, il leader è colui in grado di creare sinergie e che ha il potenziale necessario per far emergere le capacità latenti (Louis et al., 2010). Per fare ciò, a queste figure è richiesta una buona conoscenza del contesto in cui operano; del background familiare e culturale di bambini e famiglie; dimestichezza con i meccanismi di accountability, oltre che buona capacità di gestione delle risorse per la qualità dell'offerta formativa (UNESCO, 2024).

È a partire da tali competenze che Leithwood (2011) ha definito le dimensioni della leadership pedagogica, individuando, per ciascuna, le pratiche di riferimento.

Tali dimensioni si distinguono in: *sostenere e comunicare*, che implica il saper sviluppare una visione pedagogica condivisa e esercitare influenza positiva sul personale educativo; *garantire apprendimento continuo*, che rimanda alla pratica di supervisione, pianificazione e coordinamento pedagogico; *incentivare la collaborazione*, il cui fine è sostenere la collaborazione tra team educativo, famiglie e comunità; *investire sullo sviluppo professionale*, che rimanda alla responsabilità del leader di tenere traccia dei bisogni del team per garantire lo sviluppo professionale di tutti gli attori coinvolti nel sistema educativo.

2.2 Le dimensioni della leadership pedagogica: un quadro integrato

Le dimensioni sopra elencate, oltre a definire i principali approcci alla leadership nei contesti ECEC, si collegano direttamente ai modelli di leadership più studiati in letteratura, distinguibili in: *leadership trasformativa*, *istruzionale* e *distribuita* (UNESCO, 2024).

A partire dalle dimensioni di Leithwood (2011), l'UNESCO (2024) ha così ripartito i modelli:

- *Sostenere e comunicare* rimanda alla *leadership trasformativa*, che riguarda la capacità del leader di ispirare la comunità educativa verso una visione condivisa di miglioramento.
- *Garantire apprendimento continuo* è riconducibile alla *leadership istruzionale*, che implica l'orientamento verso la qualità degli apprendimenti e dei processi educativi.
- *Incentivare la collaborazione* è legata alla *leadership distribuita*, orientata alla condivisione delle responsabilità e alla costruzione di relazioni tra leader e team educativo.
- *Investire sullo sviluppo professionale* non rimanda a uno specifico modello, ma si delinea come trasversale a tutti i modelli precedenti, richiamando la responsabilità del leader nel sostenere la crescita professionale del team educativo.

Queste quattro dimensioni non sono da intendersi come compartimenti stagni bensì come pratiche interconnesse che i leader pedagogici attivano in modo flessibile, a seconda del contesto e degli obiettivi pedagogici e educativi alla base del loro intervento (UNESCO, 2024).

3. Metodologia dell'analisi comparativa

Lo studio qui presentato adotta un approccio qualitativo comparativo, volto ad

analizzare le condizioni strutturali, i modelli di governance e le modalità di sistematizzazione della leadership pedagogica nei servizi ECEC di Finlandia, Germania e Inghilterra. L'Italia è stata integrata nell'analisi come caso di confronto per evidenziare criticità e potenziali sviluppi e valutare, sul proprio territorio, la replicabilità dei modelli internazionali.

Poiché la letteratura europea appare lacunosa in materia di leadership pedagogica nei servizi ECEC (Bonfiglio, Picci, Cassese, 2018), la scelta di analizzare Finlandia, Germania e Inghilterra è motivata da criteri di rilevanza nel dibattito internazionale: questi tre Paesi rappresentano contesti in cui, seppur con approcci diversi, si riscontrano pratiche ed evidenze empiriche in tema di leadership nel segmento zero-sei (Haltunnen & Waniganayake, 2021; Rodd, 2012; Strehmel, 2016).

L'analisi è stata condotta su documenti normativi, framework e linee guida istituzionali, escludendo quindi ricerche di campo. La scelta di focalizzarsi su tali documenti è stata indotta dalla volontà di analizzare le variabili sopra indicate a partire da fonti istituzionali, che riflettono le intenzionalità politiche e organizzative dei sistemi educativi nazionali e l'espressione delle priorità valoriali e pedagogiche di ciascun paese.

La procedura di analisi ha integrato un approccio top-down e bottom-up, che ha permesso di unire categorie teoriche predefinite (come i valori educativi, la leadership pedagogica, i ruoli e le funzioni del leader...) con elementi emergenti dai documenti presi in esame (come le condizioni strutturali dei servizi ECEC, i sistemi di governance...).

La codifica e l'organizzazione dei dati sono state effettuate tramite il software MAXQDA, che ha facilitato la costruzione di una matrice comparativa di codici tra i contesti analizzati.

Le categorie identificate includono:

- valori e obiettivi dei servizi ECEC;
- condizioni strutturali e organizzative dei servizi ECEC;
- sistemi di governance;
- leadership pedagogica;
- ruoli e funzioni del leader pedagogico;

- conoscenze e competenze del leader pedagogico;
- qualifiche, formazione e requisiti per il leader pedagogico

4. Analisi comparativa: Finlandia, Germania e Inghilterra a confronto

L'analisi comparativa ha tenuto conto di tre categorie principali: *Condizioni strutturali e organizzative dei servizi ECEC*, *Sistemi di governance* e *Leadership pedagogica*. Dal loro confronto, come riportato nella Tabella 1, è stato possibile individuare convergenze e divergenze tra i tre contesti internazionali.

Tabella 1. *Condizioni strutturali, Sistemi di governance e Leadership pedagogica nei servizi ECEC di Finlandia, Germania e Inghilterra.*

Categoria	Finlandia	Germania	Inghilterra
<i>Condizioni strutturali</i>	Struttura verticale; <i>National Steering System</i>	Struttura orizzontale; <i>Gemeinsamer Rahmen der Länder</i>	Struttura verticale; EYS <i>Statutory Framework</i>
<i>Governance</i>	Centralizzata; <i>Finnish Evaluation Centre (FINEEC)</i>	Decentralizzata; valutazioni interne	Centralizzata; controllo statale e ispezioni <i>OFSTED</i>
<i>Leadership pedagogica</i>	Riconosciuta; formazioni continue; enfasi su valutazione; leadership distribuita	Riconosciuta; attenzione crescente; supervisioni continue; enfasi su leadership distribuita	Riconosciuta; accesso regolato da <i>OFSTED</i> ; formazioni mirate; enfasi su leadership distribuita

4.1 Condizioni strutturali e governance in Finlandia, Germania e Inghilterra

Dalla Tabella 1 emerge come i tre Paesi presentino modelli di governance e condizioni strutturali strettamente connessi ai rispettivi assetti istituzionali e culturali. Tuttavia, tutti condividono un impegno comune verso la qualità educativa, la professionalizzazione del personale e la collaborazione attiva. In ciascun contesto, la qualità dei servizi è monitorata da enti gestori. Mentre in Finlandia

e in Inghilterra tali enti corrispondono ad autorità municipali o a fornitori di servizi privati autorizzati, in Germania la gestione è affidata a una pluralità di soggetti, come associazioni familiari, cooperative e organizzazioni religiose, che delineano un quadro eterogeneo. Nonostante questa eterogeneità, tutti gli enti gestori, che afferiscono ai diversi Länder¹, devono comunque fare riferimento al *Gemeinsamer Rahmen der Länder* (2022), documento che definisce le linee guida comuni per lo sviluppo e la qualità dei servizi per la prima infanzia.

Anche in Finlandia e Inghilterra, gli enti gestori agiscono sulla base di quadri normativi nazionali. In Finlandia, il *National ECEC Steering System* fissa i valori guida per lo sviluppo dei servizi educativi. In Inghilterra, il riferimento è l'*Early Years Foundation Stage (EYFS) Statutory Framework* (2024), che stabilisce gli standard per l'apprendimento, lo sviluppo e la cura dei bambini da 0 a 5 anni.

Dal punto di vista della governance, si delineano due modelli prevalenti: centralizzato in Finlandia e Inghilterra e decentralizzato in Germania. In Germania, ai Länder è affidata l'espansione dei servizi e dell'offerta formativa, attraverso pratiche di valutazione interna che prevedono il coinvolgimento di bambini e famiglie. Al contrario, nei modelli centralizzati di Finlandia e Inghilterra prevale un'impostazione più standardizzata: in Finlandia opera il *Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)*, che supporta enti e professionisti nei processi di valutazione e autovalutazione, promuovendo una cultura fondata su qualità e leadership pedagogica, intesa come funzione stabile e continuativa; in Inghilterra, il controllo è invece affidato all'*OFSTED*, che esercita un potere diretto sulla valutazione della qualità, della leadership e della conformità normativa.

4.2 Leadership pedagogica: riconoscimento e sistematizzazione

A livello di leadership pedagogica, l'analisi comparativa evidenzia come in Finlandia,

Germania e Inghilterra tale professionalità sia riconosciuta come elemento chiave per la qualità dei servizi ECEC. Ma perché possa essere davvero efficace, è necessario ancorarla a una base strategica, orientata da obiettivi comuni.

In Finlandia, la leadership pedagogica è integrata nel quadro normativo. La figura dell'ECEC *johtaja* (Direttore dell'ECEC) è centrale per il coordinamento e la qualità educativa dei servizi ed è supportata da criteri quali: buona organizzazione del servizio, forme di cooperazione tra i diversi attori di sistema, e competenze personali, legate a capacità di guida, visione pedagogica e gestione del gruppo.

In Germania secondo il documento *Qualitätsausbau in KiTas* (2017), ogni ente gestore deve nominare un rappresentante qualificato, (*Leitung der Einrichtung*, o Direttore dell'istituto), dotandolo di risorse adeguate, da concordare a livello contrattuale. Sono inoltre raccomandati l'introduzione di figure di supporto, come vicedirettori o addetti all'amministrazione, per permettere al leader di dedicarsi esclusivamente alle funzioni pedagogiche, e percorsi di supervisione e formazione, personalizzati in base al profilo del leader, per sviluppare competenze in termini di motivazione intrinseca e cura delle relazioni educative.

In Inghilterra la sistematizzazione della leadership è invece legata alla conformità normativa. L'*OFSTED* valuta direttamente la qualità della leadership nei servizi ECEC e ha il potere di approvare o respingere l'abilitazione dei professionisti.

Gli enti gestori sono tenuti a garantire che il personale sia formato secondo gli standard previsti dal *National Professional Qualification (NPQ): Early Years Leadership Framework* (2021)² e non possono assumere personale che risulti non idoneo. Per accedere a ruoli di leadership (come quella di *manager of the ECEC settings*) non è sufficiente, possedere le sole qualifiche universitarie, ma è richiesto un percorso basato sull'esperienza, vigilato da un

¹ La Germania è divisa in 16 Länder, stati federali che insieme compongono la Repubblica Federale Tedesca.

² L'*NPQ: Early Years Leadership Framework* è il quadro ufficiale delle qualifiche richieste per esercitare la

leadership in educazione. Si distinguono tutte le varie tipologie di leadership con le varie aree teoriche e pratiche da conoscere per svolgere al meglio la professione.

valutatore e un supervisore esterni. Al termine del processo, se superato positivamente, il candidato può essere integrato nello staff. Compito degli enti gestori è fornire ai leader pedagogici la formazione adeguata in materia di *safeguarding* dei bambini, rafforzando un approccio orientato alla responsabilità e alla tutela del minore.

Un elemento distintivo che emerge dall'analisi condotta è che in tutti e tre i Paesi la leadership non è mai il risultato dell'azione del singolo leader, ma è frutto di strategie condivise tra professionisti e istituzioni, evidenziando la presenza di un modello di leadership distribuita, che si realizza attraverso il lavoro in partnership con colleghi, educatori, famiglie, agenzie territoriali e decisori politici.

5. Il contesto italiano: inquadramento e criticità

Tabella 2. Condizioni strutturali, Sistemi di governance e Leadership pedagogica nei servizi 0-6 in Italia

Categoria	Italia
Condizioni strutturali	Struttura verticale; Dlgs. 65/2017
Sistemi di governance	Multilivello; Piano di azione nazionale pluriennale
Leadership pedagogica	Riconosciuta ma non sistematizzata; confusione terminologica e assenza di un modello di leadership esplicito

A livello italiano, il Dlgs. 65/2017 ha istituito il Sistema integrato di istruzione e cura dalla nascita ai sei anni, delineando un quadro valoriale ricco e coeso per i servizi zero-sei. Tuttavia, per quanto riguarda la leadership pedagogica, nei documenti analizzati il contesto risulta incerto. La stessa terminologia adottata risente di ambiguità che riflettono una mancanza di chiarezza nei ruoli e nelle

funzioni. Accanto alla figura del “coordinatore pedagogico” – riconosciuto quale garante per la qualità e l'accreditamento dei servizi educativi sia nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (2021) che negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (2022) – compare anche quella del “dirigente scolastico”, che da normativa opera nei soli comparti delle scuole dell'infanzia statali, con compiti prevalentemente amministrativi. Questa doppia convivenza di figure, seppur con funzioni diverse, è un primo elemento di disomogeneità, a differenza di Finlandia, Germania e Inghilterra dove la figura del leader pedagogico è uguale per ogni tipologia di servizio zero-sei.

Ulteriore incertezza deriva dalla Legge 55/2024³, che introduce il “pedagogista” quale specialista apicale che si occupa di coordinamento, monitoraggio e supervisione. Tale parola funge da termine-ombrello, in cui si fanno ricondurre le varie professionalità di leadership (tra cui anche il coordinatore pedagogico) che operano, come cita la Legge, “in ambito educativo, formativo e pedagogico in relazione a qualsiasi attività formale, non formale e informale” (L.55/2024, Art.1 (2)). La mancanza di un'adeguata specificazione delle diverse professionalità apicali rischia però di creare confusione e accavallamenti professionali. Tale ambiguità terminologica è del tutto assente in paesi come l'Inghilterra, dove il *National Professional Qualification (NPQ): Early Years Leadership Framework* (2021) distingue le diverse declinazioni della leadership, distribuite nei vari settori educativi e scolastici.

Sotto il profilo della governance (che in Italia è multilivello, con ripartizione delle funzioni tra Stato, Regioni ed Enti locali) un elemento promettente è il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT), definito quale organismo stabile che riunisce i coordinatori presenti nel territorio di riferimento con l'obiettivo di promuovere la qualità e la formazione in servizio. Tuttavia, nella documentazione ufficiale manca una cornice univoca per

³ Legge 55/2024 - Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.

definire le competenze richieste ai coordinatori coinvolti e per garantire un'effettiva coerenza operativa su scala nazionale.

Nel *Piano di azione pluriennale nazionale*, strumento che stabilisce gli obiettivi strategici e le risorse finanziarie per la qualificazione del sistema integrato, la dimensione della leadership viene a sua volta lasciata in ombra, senza alcuna esplicitazione di un modello definito o di programmi di monitoraggio e valutazione nazionali.

Alla luce di quanto esposto, si può dire che l'Italia disponga di un impianto normativo complesso e avanzato, ma l'approccio è perlopiù strutturale, con una debole implementazione culturale e professionale in termini di leadership pedagogica. Il confronto con i sistemi europei analizzati sottolinea invece la necessità di un riconoscimento e una sistematizzazione dedicata affinché tale pratica diventi una leva effettiva per la qualità del sistema zero-sei. In questi termini il confronto con altri modelli internazionali può tradursi in un'occasione di riflessività e discussione per dare maggior sostanza a una professionalità necessaria per la buona conduzione di un servizio educativo dedicato alla prima infanzia.

6. Conclusioni

L'analisi comparativa qui presentata (che, va sottolineato, si è basata solo su quadri normativi) evidenzia come la leadership pedagogica non sia un compito delegabile, ma una funzione sistemica, situata nell'intersezione tra governance, organizzazione e professionalità. I Paesi analizzati, pur diversi nei modelli, convergono nel riconoscere la leadership come leva strategica per la qualità, il benessere e la coesione educativa.

A tal riguardo, perché la leadership pedagogica in Italia possa realmente diventare un motore di qualità nel sistema integrato zero-sei sono necessarie alcune scelte strategiche, tra cui:

- rafforzare la cultura della leadership pedagogica da intendersi non tanto

come ruolo individuale ma come funzione collettiva;

- chiarire in modo univoco ruoli, funzioni e competenze delle figure di leadership, al fine di evitare confusioni e sovrapposizioni con altre professionalità pedagogiche;
- definire percorsi di formazione e supervisione mirati e orientati come in Germania;
- esplicitare e definire strumenti di monitoraggio e valutazione della leadership, ispirati a modelli europei (come il FINEEC o l'OFSTED) che considerino non solo l'aspetto normativo ma anche la qualità delle relazioni, il benessere educativo e lo sviluppo professionale del personale.

Guardando al futuro, questo permetterà di concepire la leadership non solo come competenza tecnica, ma come un processo distribuito e partecipato, capace di ripensare l'educazione dell'infanzia come spazio generativo di democrazia, cura e trasformazione sociale.

Bibliografia

- Ärlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (2016). *A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries*. Muncie: Springer International Publishing.
- Bonfiglio, G., Picci, R., & Cassese, S. (2018). La leadership scolastica nell'aspetto trasformatore con una visione olistica ed etica rispetto ad un approccio di tipo mindfulness. *Formazione & Insegnamento*, XV (2), 135-148.
- Eacott, S. (2022). A history of leadership thought. In F. English (ED.), *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse* (pp.1-18). Muncie: Springer International Publishing.
- Eurydice (2025). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2025. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri, M. (2010). Servizi per l'infanzia, mutamenti, legami con il territorio fra cultura e contro cultura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1), 1-12.

- Gennari, M., & Sola, G. (2016). *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*. Genova: Il melangolo.
- Haltunnen, L., Waniganayake, M. (2021). Views from the inside: Roles of deputy directors in early childhood education in Finland. *Education Sciences*, 11(11), 1-10.
- Lazzari, A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità. *Pedagogia Oggi*, 20(2), 60-70.
- Leithwood, K. & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. Minnesota, MN: Wiley.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168.
- Rodd, J. (2012). *Leadership in Early Childhood. The pathway to professionalism*. London: Routledge.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L., & Anderson, S.E. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings*. Minnesota, MN: Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education, The Wallace Foundation.
- Strehmel, P. (2016). Leadership in Early Childhood Education – Theoretical and Empirical Approaches. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 344-355.
- UNESCO. (2024). *Early Childhood Care and Education Leadership Framework*. Luxembourg: UNESCO Publishing.
- Leggi, frameworks, linee guida Finlandia
- Finnish Education Evaluation Centre. (2019). *Guidelines and Recommendations for Evaluating the Quality of Early Childhood Education and Care*. Retrieved from https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/FINEEC_Guidelines-and-recommendations_web.pdf
- Finnish National Agency for Education. (2022). *National core curriculum for early childhood education and care 2022*. Retrieved from <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/National%20core%20curriculum%20for%20ECEC%202022.pdf>
- Ministry of Education and Culture. (2014). *Act on Early Childhood Education and Care (580/2014)*. Retrieved from <https://finlex.fi/api/media/statute-foreign-language-translation/50445/mainPdf/main.pdf?timestamp=2018-07-13T00%3A00%3A00.000Z>.
- Germania
- Bertelsmann Stiftung. (2017). *Qualitätsausbau in KiTas*. Retrieved from https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Qualitaetsausbau_in_KiTas_2017.pdf
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (1990). *Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder und Jugendhilfe*. Retrieved from https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/
- Germany- Schleswig-Holstein. (2019). *Kindertagesförderungsgesetz – KiTaG*. Retrieved from <https://www.gesetzesrechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-KTagStGSH2020V21IVZ>
- Kultusminister Konferenz. (2022). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Retrieved from https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf.
- Inghilterra
- Department for Education. (2021). *National Professional Qualification (NPQ): Early Years Leadership Framework*. Retrieved from <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/64f5f92a9ee0f2000db7be6e/National-Professional-Qualification-for-Early-Years-Leadership.pdf>.
- Department for Education. (2024). *Early Years Foundation Stage Statutory Framework*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework—2>.
- Department for Education. (2025). *Early Years Qualification Requirements and Standards*. Retrieved from <https://assets.publishing.service.gov.uk/me>

dia/67a4fc4e0e720adbd4f6ae27/Early_years_qualification_requirements-and-standards.pdf.

Italia

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, "Istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni" (2017, 16 maggio) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, 112, (1-39). Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00072/sg>.

Legge 15 aprile 2024, n.55, "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali" (2024, 24 aprile) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, 95, (1-13). Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/04/23/24G00072/sg>.

Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (2021). Retrieved from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>.

Ministero dell'Istruzione. (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per la prima infanzia*. Retrieved from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>.