

Il Coordinamento Pedagogico Territoriale come spazio di apprendimento sociale

The Territorial Pedagogical Coordination as social learning space

Daniela Bulgarelli

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino

Alessandra Parola

Città di Chieri

Serenella Rizzo

Città di Pinerolo



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 Territorial Pedagogical Coordinations (CPT) were established in Italy in 2017 and were launched at regional level starting from 2023, to bring together coordinators of educational services and state, municipal, private or equal nursery schools of a territory, in order to expand and qualify the ZeroSei Integrated System through professional comparison. Thanks to the experience of two Piedmontese CPTs, the contribution discusses how the CPT is configured as a social learning space, due to the characteristics of participation, value creation and participants' agency.

Keywords: ECEC, training, reflective practitioner, community of practice, social learning space

I Coordinamenti Pedagogici Territoriali (CPT) sono stati istituiti in Italia nel 2017 e sono stati avviati a livello regionale a partire dal 2023, per riunire coordinatori di servizi educativi e scuole dell'infanzia statali, comunali, privati o paritari di un territorio, al fine di espandere e qualificare il Sistema Integrato ZeroSei attraverso il confronto professionale. Grazie alla esperienza di due coordinamenti piemontesi, il contributo discute come il CPT si configuri come uno spazio di apprendimento sociale, grazie alle caratteristiche della partecipazione, creazione di valori e agentività delle persone coinvolte.

Parole Chiave: ECEC, formazione, professionista riflessivo, comunità di pratiche, spazio di apprendimento sociale

Received: 20.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti.

Citation:

Bulgarelli D., Parola A & Rizzo S. (2025). Il Coordinamento Pedagogico Territoriale come spazio di apprendimento sociale. *Personae*, 4(1), 39-46.

1. Introduzione

Il presente contributo illustra la proposta teorica relativa agli spazi di apprendimento sociale e descrive come i due CPT piemontesi si siano caratterizzati come tali nel corso dei primi due anni di attività.

2. Il Coordinamento Pedagogico Territoriale in Piemonte

Il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) è stato istituito dalla Legge 107/2015 e successivamente è stato attuato dal Decreto Legislativo 65/2017. Esso è uno strumento cardine per la realizzazione del Sistema Integrato ZeroSei (Lazzari, Balduzzi, 2023; Restiglian, 2023). Infatti, storicamente in Italia è esistito un sistema scisso innanzitutto a livello politico e gestionale poiché lo ZeroTre sottendeva al Ministero degli Interni e al Ministero della Salute a partire dal 1971 e risponde tutt'oggi a singole leggi regionali, mentre il TreSei è stato incluso nelle regolamentazioni del Ministero dell'Istruzione a partire dal 1968 ed è stato sostanzialmente regolato da leggi nazionali. Il sistema scisso è presente anche a livello formativo, dati i percorsi differenziati svolti dal personale educativo dello ZeroTre e del TreSei. Una scissione è tutt'ora presente anche a livello culturale e professionale, data per esempio dalla coesistenza di documenti ministeriali, portatori non sempre di consonanti prospettive pedagogiche, come gli 'Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'Infanzia' (2022) rivolti allo ZeroTre e le 'Indicazioni Nazionali per il Curricolo di Scuola dell'Infanzia e Scuole del Primo Ciclo di Istruzione' (2025) rivolte al TreSei e ponendolo in forte continuità con la scuola primaria. Inoltre, la recente Legge 55/2024 istituisce l'Albo degli educatori professionali socio-pedagogici e l'Albo dei Pedagogisti, creando un'ulteriore spaccatura professionale tra educatrici dello ZeroTre ed insegnanti del TreSei.

Su questo sfondo, le 'Linee Pedagogiche' (2021) promuovono invece il Sistema Integrato ZeroSei e definiscono il CPT come “un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali,

comunal, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della governance locale dei servizi svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello 0-6 attraverso il confronto professionale collegiale. Il coordinamento agevola una progettualità coerente, insistendo sulla costruzione di percorsi di continuità verticale, tra servizi educativi e scuole dell'infanzia, anche con attenzione alla costituzione di Poli per l'infanzia, e tra scuole dell'infanzia e primo ciclo dell'istruzione, nonché percorsi di continuità orizzontale, tra servizi educativi e scuole di diversa tipologia e gestione, nonché tra servizi/scuole e territorio” (pag. 36).

A partire dal 2022, le Regioni hanno emanato specifiche regolamentazioni per avviare le attività dei CPT nei loro territori. In Piemonte l'atto d'indirizzo «Linee guida per la promozione dei CPT nel territorio piemontese» è stato pubblicato nel mese di Dicembre 2022. L'art. 1 definisce gli obiettivi del CPT: il confronto collegiale tra i referenti dei servizi; la promozione della formazione degli operatori per favorire l'innovazione e la sperimentazione educativa; la promozione della partecipazione delle famiglie e della cultura dell'infanzia e della genitorialità; il supporto alle attività di monitoraggio e valutazione della qualità dei servizi; il raccordo tra servizi educativi, scolastici, sociali e sanitari presenti nel territorio di riferimento. Inoltre, l'art. 5 definisce gli obiettivi minimi del CPT: realizzare azioni formative rivolte al personale docente ed educativo; organizzare almeno tre incontri annuali; effettuare analisi e ricerche e monitorare la qualità della vita infantile, i bisogni e le esigenze educative dei bambini tra 0 e 6 anni e delle loro famiglie; supportare il lavoro pedagogico dei singoli coordinatori; promuovere la documentazione educativa, la valorizzazione e lo scambio delle buone pratiche educative e di gestione di servizi educativi e scuole dell'infanzia.

Infine, la Legge Regionale 30/2023 «Disciplina dei servizi educativi per l'infanzia e disposizioni relative al sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni» ha recepito le Linee Guida regionali del 2022, ampliando le funzioni della Regione nella promozione dei coordinamenti: ha confermato gli enti locali nella

loro funzione di costituire e far funzionare i coordinamenti e ha specificato gli strumenti da utilizzare per la promozione del sistema ZeroSei, ovvero i poli dell'infanzia, il Tavolo interistituzionale e la Conferenza regionale del sistema integrato. La Legge Regionale piemontese, oltre ad essere molto recente e quindi aggiornata, dà grande valore ai territori e alla loro spontanea organizzazione, definisce la qualificazione del sistema integrato di educazione, formazione, partecipazione delle famiglie e continuità educativa come base per la costruzione di una rete educativa locale.

Nella primavera del 2025, in Piemonte erano attivi 38 CPT, distribuiti a macchia di leopardo su tutto il territorio regionale. La composizione dei CPT variava molto, con alcuni coordinamenti che raggruppavano 5 comuni e altri che ne contavano più di 20; il CPT coordinato da Pinerolo coinvolgeva 16 comuni, quello coordinato da Chieri 10 comuni (Regione Piemonte, 2025).

3. Lo spazio di apprendimento sociale

La complessa realtà dei CPT trova una possibile chiave di lettura nella prospettiva della comunità di pratica, di pensiero e di spazio di apprendimento sociale (Bulgarelli, 2024; Michellini, 2016). Wenger (1999) ha proposto il costrutto di comunità di pratica per identificare una collaborazione continua finalizzata all'apprendimento, che deve presentare alcune caratteristiche: (1) è presente l'identificazione con uno specifico ambito; (2) è espresso l'impegno a esercitare, sviluppare e migliorare un set di pratiche; (3) la struttura sociale è longeva e continua; (4) l'identificazione di un set di competenze è definito nel tempo; (5) il riconoscimento dell'appartenenza alla comunità e la costruzione dell'identità sono basati sul set di competenze (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020).

Questi elementi rendono il costrutto di comunità di pratica difficilmente estendibile a molte realtà in cui l'apprendimento avviene, in modo costruttivo, grazie alle interazioni e alle relazioni tra le persone: questo ha portato al successivo sviluppo del più ampio costrutto di spazio di apprendimento sociale.

Lo spazio di apprendimento sociale è, quindi, una forma meno definita di comunità di pratica e se ne differenzia in questo senso: (1) si focalizza sulle persone e sulla partecipazione; (2) i membri guidano il programma di apprendimento; (3) l'apprendimento avviene grazie al coinvolgimento reciproco tra persone; (4) il coinvolgimento mette in discussione le conoscenze dei partecipanti; (5) il nocciolo per la creazione di significati e di identità condivisa nasce dall'essere interessati a generare cambiamento, a 'fare la differenza', invece che dallo sviluppare competenze in una specifica pratica sociale (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020).

Secondo le autrici, lo spazio di apprendimento sociale si genera grazie a una partecipazione che rispetta tre caratteristiche: l'interesse a fare la differenza, il coinvolgimento dell'incertezza e il prestare attenzione.

L'interesse a fare la differenza significa che la persona partecipa allo spazio di apprendimento perché vuole migliorare la sua capacità di avere un impatto, anche di piccola entità, sul suo ambiente. Non è necessario che tutti i membri dello spazio condividano lo stesso tipo di cambiamento che auspicano, né nella sua natura, né nella sua entità; tuttavia l'interesse deve essere autentico: una partecipazione superficiale o condiscendente verso gli altri mina l'essenza dello spazio di apprendimento sociale. Le autrici sottolineano un ulteriore aspetto interessante: proporsi di fare la differenza richiede un certo grado di capacità autoriflessiva (Schön, 1993) e, inoltre, per condizioni sociali e/o culturali, accade che alcune persone debbano imparare che possono avere un impatto significativo sul loro ambiente.

La seconda caratteristica è il coinvolgimento dell'incertezza; la qualità dello spazio di apprendimento sociale dipende da quanto tutti i membri si aprono mutualmente a tale coinvolgimento. Il cambiamento (cioè, la differenza) che si desidera fare implica sempre un grado di incertezza, perché un nuovo apprendimento si genera nello spazio sociale e il singolo non può sapere dall'inizio dove lo porterà il percorso svolto con gli altri. Condividere l'incertezza è una dinamica complessa e difficile, perché in alcuni contesti questo processo può essere vissuto come una forma di debolezza o

un'espressione di incompetenza. Nello spazio, colui che prende il controllo portando e pretendendo certezze diventa in realtà un intruso che mina il processo di apprendimento sociale.

La terza caratteristica della partecipazione che genera uno spazio di apprendimento sociale riguarda il prestare attenzione: il coinvolgimento dell'incertezza diventa infatti generativo nel momento in cui essa viene accolta, produce negli altri suggestioni, emozioni, domande, critiche, tutti aspetti che richiedono di mettersi in ascolto. Questo implica anche la capacità di fare un passo indietro e di essere disponibili a disimparare alcune proprie certezze che potrebbero non essere funzionali al raggiungimento della differenza che si desidera fare. La capacità di accogliere l'incertezza, di tollerare ambiguità e paradossi senza forzare risposte immediate, è stata definita da John Keats come "Negative Capability". Essa rappresenta la disposizione a rimanere aperti e vulnerabili, senza chiudere prematuramente il senso delle esperienze. Bion (1962) riprende questa idea nel campo psicoanalitico e nel lavoro con i gruppi, sottolineando l'importanza, per chi accompagna processi trasformativi, di saper "non capire" troppo in fretta, evitando interpretazioni che possano ostacolare l'evoluzione del pensiero. La sospensione del giudizio, in questo senso, diventa uno spazio generativo. Il "non capire" di cui parla Bion non è un assetto mentale passivo, ma consiste al contrario nel restare in rapporto con ciò che è incomprensibile, contraddittorio e misterioso, senza cercare di uscire da tale condizione aggrappandosi a spiegazioni o costruendo ipotesi. In ambito sociologico, Sennett (2008) ribadisce la necessità di sostare nell'incertezza per aprire davvero un problema: ciò richiede tempo, sensibilità e la libertà di esplorare senza finalità immediate. Solo così possono emergere nuove prospettive, in un processo continuo in cui ogni soluzione genera nuove domande. Sennett osserva che il lavoro moderno, reso troppo serio e orientato alla soluzione immediata, soffoca la curiosità spontanea che da bambini ci spingeva a esplorare il mondo toccando e assaggiando. Per affrontare davvero un problema, occorre recuperare quella

libertà: esplorare da più prospettive, divagare, concedersi anche percorsi senza meta.

Queste tre caratteristiche mostrano come lo spazio di apprendimento sociale non sia un luogo di semplice trasmissione di conoscenze possedute da qualcuno verso qualcun altro, ma un luogo che, grazie a scambi relazionali coinvolti e sintonizzati sull'altro, genera cambiamento. Coerentemente, nella prospettiva di Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2020) l'apprendimento sociale nello spazio condiviso consiste nella creazione e negoziazione di valore per i partecipanti. Essi, infatti, trovano valore nel momento in cui il loro coinvolgimento è percepito come un fattore che porta a fare la differenza su qualcosa che reputano importante. Questa prospettiva mette in crisi l'idea che apprendere sia perseguire la verità, oppure la determinazione di cose giuste o sbagliate da fare in senso assoluto. L'apprendimento che riguarda la condivisione dell'incertezza e la negoziazione del valore si chiederà, infatti, per chi ha senso questo stesso valore e a che condizioni. Il processo di apprendimento sociale sarà quindi inevitabilmente legato al più ampio contesto culturale e storico in cui si dipana.

La creazione di valore condiviso e negoziato chiama in causa un ultimo elemento attivo nello spazio di apprendimento sociale, ovvero l'agentività dei partecipanti. Essa si manifesta tramite quattro modi di apprendere: (1) generare valore, proponendo nuove idee, intravedendo nuove possibilità, riconoscendo nuovi risultati che facciano la differenza; (2) tradurre operativamente il nuovo valore, organizzando ad esempio nuove pratiche; (3) inquadrare il nuovo valore, dando forma alle aspettative di cambiamento; (4) valutare l'impatto e il cambiamento generato dal nuovo valore. Ognuna di queste forme di agentività tende a operare insieme alle altre e si esprime con gradi diversi di esplicitazione e negoziazione tra i membri, a seconda della tipologia di spazio di apprendimento sociale che è attivo. Quindi, l'agentività si manifesta a gradi diversi e, nuovamente, alcune persone potrebbero avere la necessità di imparare ad esercitarla.

4. Due esperienze di CPT come spazio di apprendimento sociale

La normativa nazionale e quella regionale piemontese relative ai CPT lasciano un buon grado di margine nello dispiegarsi delle varie e specifiche esperienze attivate sui territori. In Piemonte, i CPT coordinati dalla Città di Chieri e dalla Città di Pinerolo sono stati impostati per essere innanzitutto uno spazio di confronto collegiale e hanno presentato, a nostro avviso, delle caratteristiche e un percorso che li ha visti prendere la forma dello spazio di apprendimento sociale.

I CPT chierese e pinerolese sono stati attivati nel primo semestre del 2024. Le autrici di questo contributo sono state le referenti dei CPT (dott.ssa Parola per Chieri e dott.ssa Rizzo per Pinerolo) e la formatrice che ha progettato e condotto con loro i lavori dei Coordinamenti (prof.ssa Bulgarelli). I due CPT hanno avuto una partecipazione mista di coordinatrici e educatrici/insegnanti, tutte donne; in alcuni casi, la funzione di referente del servizio è stata assunta da educatrici o insegnanti. I CPT hanno entrambi coinvolto professioniste di realtà educative variegata: nidi e micronidi comunali o privati, scuole dell'infanzia statali o FISM, servizi ZeroSei e spazi gioco.

Nel primo anno di lavori, che abbiamo descritto in un altro contributo (Bulgarelli et al., sottomesso), entrambi i CPT hanno svolto 5 incontri, con diverse finalità: (a) chiarimento delle funzioni del CPT, tramite lettura dei documenti ministeriali; (b) avvio della costruzione della rete e dell'identità del CPT, tramite la conoscenza reciproca tra servizi; (c) confronto su modelli educativi, obiettivi perseguiti e pratiche svolte, tra cui l'ambientamento, l'accoglienza e la partecipazione al servizio. Nel secondo anno, che si è svolto nell'arco solare del 2025, i CPT hanno nuovamente svolto 5 incontri, incentrati sul riconoscimento e la costruzione di un possibile Curricolo ZeroSei, a partire dalla proposta teorica di Bondioli e Savio (2018), che è fortemente coerente con la visione delle Linee Pedagogiche: essa prevede un curriculum articolato su tre dimensioni (relazioni, gioco, spazi e materiali) e caratterizzato da cinque qualità (olistico, emergente, interattivo, identitario, ludico). La

struttura tipica degli incontri prevedeva una breve presentazione di un aspetto teorico o l'identificazione di una routine, con il conseguente avvio di riflessioni condivise che mettessero in luce le pratiche e le funzioni educative a loro sottese, alla ricerca di valori comuni tra lo ZeroTre e il TreSei e di specificità dei due comparti.

4.1. Cinque caratteristiche dello spazio di apprendimento sociale

Questo processo di conoscenza reciproca e di co-costruzione di pensieri ha preso, a nostro avviso, la forma dello spazio di apprendimento sociale. Facendo riferimento alle cinque caratteristiche di tale spazio (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020), sicuramente i CPT Chierese e Pinerolese sono stati "incentrati sulle persone e sulla loro partecipazione" e l'apprendimento è avvenuto grazie al coinvolgimento reciproco, attivato dal team formativo attraverso un insieme articolato di azioni volte a sostenere nelle partecipanti la capacità di coinvolgere l'incertezza e di interrogare criticamente le proprie pratiche educative. Tra queste, per citarne alcune, si collocano i laboratori riflessivi, che hanno offerto momenti di confronto e rielaborazione condivisa su temi centrali quali la continuità educativa, l'accoglienza e i momenti di cura quotidiana, come il pranzo, favorendo l'emergere di nuove letture e domande sul proprio agire professionale; i gruppi di confronto interservizio, che hanno permesso di valorizzare la pluralità dei punti di vista e di riconoscere l'incertezza come occasione di apprendimento; e un workshop dedicato al tema del cambiamento, che ha offerto un ulteriore momento di riflessione sulle condizioni che possono favorirlo nei servizi educativi, promuovendo apertura, condivisione e disponibilità alla trasformazione delle pratiche.

Infatti, le coordinatrici, le educatrici e le insegnanti hanno "realizzato il programma di apprendimento", nel senso che da loro sono emerse le descrizioni delle loro pratiche, le considerazioni sulle funzioni educative che loro desiderano perseguire, o pareri sulle differenze e le similitudini tra le giornate educative e le azioni messe in atto nei diversi servizi. Il filo rosso tra gli incontri e il focus su cui concentrarsi, tuttavia, è

stato proposto dal team formativo: in questo senso, sicuramente i CPT sono spazi non spontanei di apprendimento sociale nella loro costituzione e in parte guidati rispetto ai temi su cui concentrarsi. Il ruolo che il team formativo ha cercato di assumere rispecchia la prospettiva che Hooks definisce "mettersi al servizio" (2003), ovvero assumere, nel qui ed ora, il ruolo di cura del gruppo con cui ci si relaziona, costruendo un contesto in cui si possa imparare liberamente. La complessità dei CPT coincide con il potenziale generatore che essi possono attivare ed il ruolo che più si addice a chi li forma e a chi li coordina non può che essere di questa natura.

Una caratteristica determinante dello spazio che è stata pienamente rispettata, quindi, è il fatto che il "coinvolgimento mettesse in discussione le conoscenze delle partecipanti": il confronto tra servizi ha permesso di generare piccoli cambiamenti che, senza il confronto collegiale, non sarebbero stati pensabili. Portiamo ad esempio una coppia di insegnanti di scuola dell'infanzia che, dopo la pandemia del Covid-19, stava svolgendo l'accoglienza del mattino sull'ingresso della scuola. A seguito di alcuni incontri dedicati ai temi dell'accoglienza, dell'ambientamento e della partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi, le due insegnanti hanno deciso di cambiare la routine del mattino e accogliere le bambine e i bambini con i loro genitori in sezione, come avviene in alcuni nidi del territorio. Il cambiamento ha richiesto qualche mese di riflessione; le insegnanti hanno potuto attuarlo perché hanno entrambe partecipato costantemente agli incontri del CPT e lavoravano sulla stessa sezione; hanno dichiarato che questa nuova organizzazione le aveva rese contente e aveva mostrato loro un miglioramento nel benessere di tutti gli attori coinvolti nell'accoglienza: piccoli e adulti. Rispetto all'ultimo elemento caratterizzante lo spazio di apprendimento sociale, crediamo che le persone che hanno partecipato costantemente agli incontri dei CPT siano state "mosse dall'essere interessate a fare la differenza" nei loro servizi. I CPT sono tenuti in orario extra-lavoro e la motivazione a coinvolgersi è risieduta nel desiderio di creare una rete e nella volontà di sfruttare l'opportunità potenziale di migliorarsi continuamente come

professioniste. È importante ricordare infatti che il soddisfacimento dei bisogni di autonomia, appartenenza e competenza è fondamentale nelle professioni (Guglielmi, 2019)

4.2. La partecipazione nello spazio di apprendimento sociale

Analizzando le tre dimensioni che rendono la partecipazione uno spazio di apprendimento sociale, in questi mesi di relazione con le persone che hanno fatto parte del CPT, spesso ci è stato detto che la partecipazione nasceva dal desiderio di avere un luogo che permettesse di "fare la differenza", creando appunto la rete e confrontandosi sulla professione.

Un elemento che ha generato maggiori difficoltà è invece stato il "coinvolgimento dell'incertezza". Tuttavia, abbiamo osservato talvolta interazioni tra i membri dello spazio di apprendimento sociale in cui si sono create delle arroccature sulle proprie pratiche, considerate migliori rispetto a quelle di altri servizi; abbiamo osservato la difficoltà ad accogliere i racconti di colleghe che gettavano luce su aspetti educativi talvolta non condivisi. È emerso quindi come sia difficile mettere in discussione il proprio punto di vista o, almeno, accogliere il racconto altrui cercando di non giudicare. In alcuni gruppi e momenti, coinvolgere l'incertezza e accogliere davvero il punto di vista altrui si è rivelato particolarmente complesso. Lo sforzo di capire subito, di trovare rapidamente un senso o una risposta, ha rappresentato una forma di difesa dall'ignoto, una reazione al disagio che può emergere di fronte a ciò che non è immediatamente comprensibile. La nostra scelta, per ora, è stata quella di sviluppare una Negative Capability, scegliendo di abitare questa incertezza e rimanendo aperti e vulnerabili, senza ricorrere a spiegazioni precoci che rischiano di chiudere il pensiero invece di farlo evolvere.

Per sostenere la Negative Capability, il team formativo ha richiamato sistematicamente l'importanza di dare spazio alla condivisione senza esercitare un giudizio di 'giusto/sbagliato' o senza determinare la strada 'corretta' da perseguire, indipendentemente dalla realtà del singolo servizio. Questa dinamica, che caratterizza lo

spazio di apprendimento sociale, è particolarmente delicata, sia perché può essere colta come un non generare conoscenza 'forte', sia perché il CPT aspira anche a essere luogo di formazione e aggiornamento. Far emergere le buone pratiche e la consapevolezza sulle loro funzioni a partire dal confronto è un processo più lungo e difficile rispetto al proporre una proposta pedagogia definita e precisa.

La terza caratteristica della partecipazione consiste nel "prestare attenzione": sicuramente il confronto ha generato condivisione emotiva, solidarietà, suggestioni, domande ma anche forti critiche, talvolta. L'elemento più difficile consiste sicuramente nella capacità di mettersi in ascolto dell'altro senza pre-giudizio; ma riteniamo anche che questo aspetto possa evolvere nel tempo, via via che le persone porteranno avanti lo spazio di apprendimento e la storia del gruppo si dipana e si consolida.

4.3. Valore e agentività nello spazio di apprendimento sociale

Si è detto che l'apprendimento sociale è tale quando riguarda la condivisione dell'incertezza e la negoziazione del valore: il processo che abbiamo cercato di favorire nei CPT è stato proprio legato alla riflessione sul senso del valore pedagogico dello ZeroSei e a che condizioni si possa esprimere, avendo come riferimento storico-culturale il curriculum proposto da Bondioli e Savio (2018).

Essendo il CPT un'attività moderata dalla referente pedagogica e dalla formatrice, le quattro modalità di apprendimento sono state sollecitate nel gruppo e si sono attivate, nelle singole partecipanti, in parte o nella loro totalità (si veda l'esempio relativo all'ambientamento sopra descritto). La modalità di "generare il valore" dello ZeroSei è lo scopo stesso dei CPT; è stato perseguito attivando la conoscenza e il confronto tra persone e sollecitando la riflessione sull'apporto che la prospettiva dello ZeroSei può dare ai vari attori dei servizi: bambini, professioniste e famiglie. Parallelamente, dato il mandato formativo del CPT, il percorso è stato guidato dalle referenti e dalla formatrice al fine di "inquadrare il valore dello ZeroSei nelle

prospettive epistemologiche" condivise. A nostro avviso, un aspetto che è stato avviato ma che richiede ancora tempo è la "traduzione del valore" dello ZeroSei in pratiche attive e sistematiche nei servizi, soprattutto rispetto alla continuità verticale. L'aspetto che per adesso è stato meno perseguito è la "valutazione della differenza" attivata dal CPT nei singoli servizi, sebbene alcune partecipanti abbiano comunicato di aver sviluppato alcune nuove consapevolezze rispetto all'agire pedagogico. D'altra parte, i CPT, per quanto disciplinati e declinati a livello normativo nazionale e regionale, sono un luogo che si fonda sulle relazioni e quindi in ogni territorio necessita di muoversi e crescere secondo tempi e ritmi scanditi dai suoi componenti. Riteniamo allora che l'agentività delle partecipanti ai CPT vada ulteriormente sostenuta, cercando di sollecitare un coinvolgimento autentico e una più sistematica valutazione dell'impatto generato dal CPT nelle pratiche educative nei diversi servizi.

5. Conclusioni

Il contributo illustra come due CPT piemontesi abbiano assunto la forma di spazi di apprendimento sociale, per la natura della partecipazione dei membri alle attività, per le caratteristiche che hanno assunto gli scambi relazionali tra le persone e per il modo in cui questo luogo ha generato il riconoscimento di valori condivisi. Se i CPT avranno la possibilità di proseguire le loro attività sistematicamente nel tempo, potranno realisticamente evolvere in comunità di pratica, caratterizzata da una struttura longeva e continua e incentrata sull'identificazione di un set di competenze definito nel tempo.

6. Bibliografia

- Bion, W. R. (1962). *Learning from Experience*. New York: Basic Books.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci Editore.
- Bulgarelli, D. (2024). La comunità di Pensiero: prospettive teoriche. In M. A. Nunnari, C. Galaverna, e C. Raynaudo (Eds.), *Cantieri di Comunità Educanti* (pp. 55-60), Zeroseiup.

- Bulgarelli, D., Parola, A., Rizzo, S. L., Curti, I., Gambina, D., Betteto, A., & Tanda, E. (*accettato*). Coordinamento Pedagogico Territoriale per il Sistema Integrato ZeroSei. Riflessioni da due esperienze piemontesi. *Bambini*.
- Guglielmi, D. (2019). VI. Gestire le problematiche professionali e organizzative. In C. Cornoldi & L. Molinari (a cura di), *Lo psicologo scolastico. Competenze e aree di intervento* (pp. ***-***). Bologna: Il Mulino.
- Hooks, B. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Lazzari, A., & Balduzzi, L. 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, 37-56.
- Michelini, M. C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli
- Regione Piemonte (2025). *I coordinamenti pedagogici territoriali*. Reperito il 15 luglio 2025 presso <https://www.regione.piemonte.it/web/temi/istruzione-e-formazione-lavoro/istruzione/0-6-anni-servizi-contributi/coordinamenti-pedagogici-territoriali>
- Restiglian, E. (2023). La valutazione della realizzazione del coordinamento pedagogico territoriale nella Regione Veneto. Una ricerca esplorativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 192-200.
- Schön D. A. (1993), *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sennet, R. (2008). *The craftsman*. New Haven & London: Yale University Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.