

ANNO IV
N. 1 - 2025



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO

Numero Monografico
1 - 2025

I COORDINAMENTI
PEDAGOGICI E LO 0-6

Editor
Valeria Rossini

Rivista promossa dal Dipartimento di
Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" Area
Scientifico Disciplinare 11/D1 11/D2 ANVUR

Codice ISSN 2974-9050 (on line)

Open Access Journal double peer reviewed. Rivista scientifica classificata nei campi disciplinari scientifici “11/D1” e “11/D2” (Pedagogia generale e sociale, Storia della pedagogia; Didattica, Pedagogia Speciale e Pedagogia sperimentale) a cura dell’Agenzia Nazionale di Valutazione dei Sistemi Universitari e della Ricerca (ANVUR).

Personae. Scenari e prospettive pedagogiche adotta la revisione paritaria in doppio cieco per garantire la qualità dei propri articoli pubblicati.

La rivista si impegna a pratiche di ricerca eque e al pieno rispetto degli standard europei per la ricerca e l’etica della pubblicazione. Per ulteriori informazioni, consultare la dichiarazione etica.

La rivista è promossa dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

DIREZIONE SCIENTIFICA: Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

DIRETTORE RESPONSABILE: Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

COMITATO REDAZIONALE: Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

COMITATO SCIENTIFICO: Viviana Vinci (Università Mediterranea di Reggio Calabria), Laura Sara Agrati (Università degli Studi di Bergamo), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Corriero (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Rosa Gallelli (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vittoria Bosna (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Franca Pesare (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Ascione (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Vinciguerra (Università degli Studi di Palermo), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell’Aquila), Clara Maria Silva (Università degli Studi di Firenze), Stefano Salmeri (Università degli Studi Enna Kore), Emiliana Mannese (Università degli Studi di Salerno), Maria Grazia Lombardi (Università degli Studi di Salerno), Luca Odini (Università degli

Studi di Urbino Carlo Bo), Enrico Bocciolesi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), Marco Ius (Università degli Studi di Trieste), Francesca Oggionni (Università degli Studi Milano Bicocca), Caterina Sindoni (Università degli Studi di Messina), Andrea Galimberti (Università degli Studi Milano Bicocca), Tiziana Iaquina (Università Magna Grecia di Catanzaro), Marcello Tempesta (Università del Salento), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Livia Cadei (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano), Alessandra Priore (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Sandra Chistolini (Università degli Studi Roma Tre), Anna Dipace (Università degli Studi di Foggia), Antonella Lotti (Università degli Studi di Modena Reggio-Emilia), Cinzia Angelini (Università degli Studi Roma Tre), Filippo Bruni (Università degli Studi del Molise), Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova), Rita Minello (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Trincherio (Università degli Studi di Torino), Brunella Serpe (Università della Calabria), Anna Colaci (Università del Salento), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Dario De Salvo (Università degli Studi di Messina), Davide Di Palma (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Orlando De Pietro (Università della Calabria), Giuseppina D'Addelfio (Università degli Studi di Palermo), Barbara De Serio (Università degli Studi di Foggia), Stefano Oliviero (Università degli Studi di Firenze), Maja Maksimovic (University of Belgrade, Serbia), Sofia Margarida Correia Gonçalves (Polytechnic Institute of Coimbra, Portogallo), Marco Franco do Amaral (Federal Institute of Triangle of Minas Gerais, Brasile), Cristina C. Vieira (University of Coimbra, Portogallo), Emilio Lucio-Villegas Ramos (University of Sevilla, Spagna), Barbara Merrill (University of Warwick, Regno Unito), Antonio Fragoso (University of Algarve, Portogallo), Rob Evans (University of Leeds, Regno Unito), Fergal Finnegan (University of Maynooth, Irlanda), Sandra Valadas (University of Porto, Portogallo), José Pedro Amorim (University of Porto, Portogallo), Pablo Alvarez Dominguez (University of Sevilla, Spagna), Juanjo Mena (Universidad de Salamanca, Spagna), Muriel Frisch (Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia), Mercedes Lopez Aguado (Universidad de Leon, Spagna), Juan Pedro Martinez Ramon (Universidad de Murcia, Spagna), Matthias Ehrhardt (Universitat Würzburg, Germania), Gladys Merma Molina (Universidad de Alicante, Spagna), Francisco Javier Ramos Pardo (Universidad de Castilla-La Mancha, Spagna), Giancarlo Gola (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Joanna Ostroch-Kaminska (University of Warmia and Mazury, in Olzstyn, Polonia), Andrea Allione (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Davide Antognazza (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera).

“I coordinamenti pedagogici e lo 0-6” Editoriale

Valeria Rossini

Università degli Studi di Bari Aldo Moro



ABSTRACT

In Italia, i nidi e le scuole dell'infanzia nascono nell'alveo di una cultura assistenziale e conciliativa, trascinandosi da decenni all'interno di uno *split system* caratterizzato da evidenti difformità a livello di organizzazione, accessibilità dell'offerta, approcci pedagogici e qualifiche del personale. La Legge 107 del 2015 ha avviato il percorso per la costruzione di un sistema integrato, che sembra meglio rispondere sul piano pedagogico e politico alla necessità di sostenere la qualità dell'educazione infantile su tutto il territorio nazionale. In particolare, il D. Lgs. 65 del 2017 ha ridisegnato la complessa governance multilivello che caratterizza i servizi 0-6 dentro un quadro articolato che prevede l'azione congiunta di Stato, Regioni ed Enti Locali nel perseguire gli obiettivi strategici per la progressiva implementazione del sistema integrato, con particolare riferimento all'estensione dell'offerta educativa e alla sua qualificazione.

La complessità delle riflessioni e delle azioni che ruotano intorno a questa sfida richiede la strutturazione di un modello di leadership sia organizzativa sia pedagogica, in grado di promuovere la continuità orizzontale e verticale e il lavoro di rete interistituzionale. Qui è in gioco la definizione di modelli di intervento volti a migliorare la gestione dei servizi esistenti, ma soprattutto a promuovere quelli potenziali, attraverso l'individuazione delle diverse esigenze derivanti dai cambiamenti sociali, demografici e urbanistici, proponendo progettualità fondate su una cultura dell'infanzia condivisa, nonché su una chiara idea della professionalità degli educatori e dei docenti.

Keywords: Infanzia, Sistema integrato, Coordinamento, Cura, Educazione.

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

Received: 14.10.2025

Accepted: 14.10.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Rossini, V. (2025). *Editoriale*. Personae, 4(1), 1-3.

Il sistema integrato dei servizi per l'infanzia è il risultato di un lungo processo politico-culturale e educativo-didattico che ha consentito alle strutture pubbliche e private che si occupano di bambini tra zero e sei anni di traghettare da un approccio essenzialmente assistenziale a uno più compiutamente pedagogico. La Legge 107 del 2015 ha avuto il merito di avviare il percorso per la costruzione di un sistema di servizi interconnessi tra loro, perché era ormai chiaro a tutti che esso avrebbe risposto più efficacemente ai bisogni educativi dei bambini e alle esigenze delle famiglie su tutto il territorio nazionale.

Il Decreto Legislativo n. 65 del 2017 ha dato un nuovo impulso alla ristrutturazione della complessa governance multilivello dei servizi zerosei, che ha potuto contare su uno stretto lavoro di sinergie tra Stato, Regioni ed Enti Locali, volto alla progressiva estensione e qualificazione dell'offerta formativa.

Naturalmente, i traguardi raggiunti sono costati impegno e fatica, e molta strada ci separa dall'eliminazione definitiva delle disuguaglianze che ancora oggi caratterizzano i nidi e le scuole dell'infanzia italiani a livello di organizzazione, accessibilità dell'offerta, approcci formativi e qualifiche del personale. La ricerca pedagogica ha contribuito a fare luce su tali criticità, come anche sulle potenzialità del sistema, fornendo spunti importanti per riforme legislative e cambiamenti culturali ormai improcrastinabili.

Tra questi, riteniamo interessante recuperare alcuni che sono oggetto specifico di riflessione e intervento nel mondo dei servizi e dell'associazionismo, nonché all'interno della comunità accademica. Senza alcuna pretesa di esaustività, il presente numero si propone dunque di raccogliere le prospettive di lavoro teorico-pratico che hanno saputo influenzare positivamente il sistema integrato zerosei, agendo in particolare sulla strutturazione di un modello di leadership sia organizzativa sia pedagogica, in grado di favorire la continuità orizzontale e verticale e il lavoro di rete interistituzionale. In questo scenario, si è trattato in sostanza di mettere a tema e a confronto modelli di intervento che si sono rivelati utili a migliorare la gestione dei servizi esistenti, ma soprattutto a promuovere quelli potenziali, attraverso l'individuazione delle sfide

derivanti dai cambiamenti sociali, demografici e urbanistici, che richiedono una cultura dell'infanzia condivisa, e una chiara idea della professionalità degli educatori e dei docenti.

L'istituzione dei Coordinamenti pedagogici territoriali ha consentito a queste istanze di attecchire dentro uno spazio di ascolto e di proattività davvero promettente, nel quale è stata legittimata l'opportunità di dialogo tra logiche istituzionali, impostazioni metodologiche e livelli operativi in parte non lineari, e che devono restare tali per non tradire la specificità dei segmenti 0-3 e 3-6.

Questi due segmenti, caratterizzati da origini storiche e gestioni separate ed eterogenee, sono riusciti gradatamente a costruire ponti comunicativi che hanno canalizzato progetti pedagogici, pratiche di documentazione e metodi valutativi a sostegno di una visione armonica ed ecosistemica del percorso educativo nell'infanzia.

Al fine di diffondere e istituzionalizzare questa visione condivisa, i Coordinamenti pedagogici territoriali hanno iniziato la loro attività in diverse Regioni italiane, dando vita a uno scambio molto vivace che la ricerca pedagogica ha provato a regolare e implementare, specificatamente attraverso la delineazione dei profili professionali degli operatori.

La Nota M.I. 404/2018 attribuisce in particolare ai CPT funzioni di orientamento pedagogico, di sostegno al lavoro di rete, di progettazione della formazione continua in servizio del personale, di collaborazione con le Università nella formazione di base per l'accesso alla professione di educatore e di docente. Inoltre, al Coordinamento pedagogico spettano compiti di ricerca e innovazione organizzativa, educativa e didattica, nonché di consulenza e supervisione professionale, con un focus mirato anche al funzionamento pedagogico dei poli per l'infanzia.

Per ottemperare a tutti questi compiti, è fondamentale tenere salda la struttura della collegialità e la distribuzione della leadership.

Le Linee Pedagogiche del 2021 definiscono, infatti, il coordinamento come "un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori pedagogici dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari)",

sottolineando in particolare l'importanza del confronto professionale collegiale.

Da qui, diventa chiaro che le diverse figure professionali che compongono tale organismo devono essere in grado di interagire sulla base delle loro specifiche funzioni, grazie a un attento lavoro di concertazione che spetta appunto al coordinatore, dentro e fuori il gruppo di lavoro.

In particolare, gli ambiti di intervento che rientrano nelle competenze del coordinatore pedagogico sono:

- la cura dei rapporti con le famiglie, nelle dimensioni della partecipazione dei genitori nei servizi, del supporto alla genitorialità e della creazione di reti sociali;
- il sostegno del lavoro di équipe, con particolare riferimento alle pratiche educative di progettazione, documentazione e valutazione;
- la predisposizione di percorsi di formazione in servizio rivolti a educatori e insegnanti attraverso modalità di ricerca-formazione partecipata che sostengono la creazione di reti interistituzionali;
- il coinvolgimento in processi di consultazione e advocacy politica, volti a promuovere una cultura dell'infanzia capace di rispondere ai sempre nuovi bisogni di bambini, famiglie e comunità locali (Lazzari, 2022).

Nell'esplorare queste dimensioni, i diversi contributi qui presentati hanno acceso i riflettori sui differenti ambiti di azione del sistema integrato, illuminando in particolare la dimensione della qualità dei servizi e del benessere all'interno degli ambienti di apprendimento, nonché i processi generativi e trasformativi a fondamento della formazione continua del personale. Inoltre, un'attenzione precipua è stata riservata alla comparazione tra differenti teorie e pratiche nel campo dell'Early Childhood education, attraverso il confronto tra vari modelli internazionali e molteplici iniziative territoriali.

I risultati di questo impegno convergono intorno alla necessità di potenziare il valore

comunitario del coordinamento pedagogico territoriale, che si irradia sul sistema integrato nel suo complesso, implementando esperienze di ricerca-formazione che possano rafforzare la partecipazione dei bambini e delle loro famiglie al progetto pedagogico dei servizi, nonché promuovere competenze interculturali e transculturali negli educatori e negli insegnanti.

Senza dubbio, confrontando la situazione del nostro Paese con il panorama internazionale, possiamo affermare che i bambini che vivono in Italia sono accolti all'interno di un contesto generalmente responsivo, a differenza purtroppo di quanto accade in molti altri parti del mondo, in cui l'infanzia è sistematicamente privata dei suoi bisogni e dei suoi diritti, a causa di violenze endemiche, conflitti armati, crisi climatiche, povertà materiale e immateriale. Tuttavia, anche dentro i nostri confini persistono difficoltà anche molto gravi nell'educazione e nella cura dell'infanzia che riflettono condizioni ambientali sfavorevoli, se pensiamo all'inverno demografico o all'aumento di problemi di salute correlati a stili di vita e a situazioni abitative insalubri (CRC, 2024).

Per queste e altre ragioni, chiaramente non risolvibili solo attraverso le politiche educative e scolastiche, il sistema integrato zerosei deve continuare a svolgere la sua imprescindibile funzione di presidio politico-culturale e dispositivo pedagogico-didattico volto a monitorare la condizione dell'infanzia in Italia (e nel mondo), impegnandosi a innalzare la qualità della vita di ogni bambino che accoglie e aiuta a crescere.

Bibliografia

- Lazzari A. (2022). Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities. *Pedagogia oggi*, 20(2), 60-70.
- Gruppo CRC (2024). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia – I dati regione per regione 2024*, in <https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2024/12/Rapporto-crc-2024.pdf>.

La competenza interculturale nei coordinatori pedagogici: prospettive e strumenti

Intercultural competence of pedagogical coordinators:
perspectives and tools

Anna Aluffi Pentini

Università Roma Tre



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

This article discusses the importance of intercultural skills within pedagogical coordination (0-6 early childhood education) in multicultural society, referring to a pedagogical epistemological framework that gives meaning to the characteristics of the individual and to his/her articulated and complex cultural affiliations. It also proposes social pedagogic inclusive practices supported by methodologies able to combine a research and intervention perspective and that help the actors within the coordination in the work of establishing and accompanying the team, in the preparation of school environment, in welcoming ALL the families, as well as networking in the territory.

Keywords: pedagogical coordination, research-training, intercultural competences

ABSTRACT

In questo articolo si tematizza l'importanza delle competenze interculturali all'interno dei coordinamenti pedagogici 0-6 nella società multiculturale, facendo riferimento ad una cornice epistemologica di tipo pedagogico, che dia significato alle caratteristiche della singola persona e alle sue articolate e complesse appartenenze culturali. Si propongono altresì pratiche inclusive di accoglienza supportate da metodologie che sappiano coniugare una prospettiva di ricerca e di intervento e che aiutino gli attori all'interno dei coordinamenti nel lavoro di costituzione e accompagnamento dell'équipe, nella predisposizione degli ambienti, nell'accoglienza di TUTTE le famiglie, oltre che il lavoro di rete nel territorio.

Parole Chiave: coordinamento pedagogico, ricerca-formazione, competenze interculturali

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Aluffi Pentini A. (2025). *La competenza interculturale nei coordinatori pedagogici: prospettive e strumenti*. Personae, 4(1), 4-10.

1. Introduzione

Le profonde trasformazioni che hanno caratterizzato la composizione della società italiana in seguito alla intensificazione dei fenomeni migratori hanno visto nella Prima Conferenza Nazionale sull'Immigrazione del 1991 un segno tangibile del passaggio dell'Italia da paese di emigrazione a paese di immigrazione. Tale conferenza, organizzata dal Consiglio Nazionale dell'Economia e Lavoro (CNEL), proponeva sostanzialmente una riflessione tematica sulle urgenze che il Paese avrebbe dovuto affrontare per offrire una accoglienza adeguata ai lavoratori stranieri. Tuttavia, tra le rilevanti tematiche allora trattate, la scuola non fu preso in considerazione, il pianeta infanzia, immaginando dei lavoratori stranieri che sarebbero arrivati e ripartiti senza figli iscritti nelle nostre scuole. La realtà odierna che vede la percentuale di allievi "stranieri" nelle nostre scuole attestarsi poco sopra al 10 %, e non di rado classi dove più del 90% degli allievi ha *background* migratorio, rende improcrastinabile la presa di atto di un cambiamento e ha fatto sì che in molte scuole la realtà multiculturale sia parte imprescindibile della quotidianità (Santagati Colussi 2021). Permangono tuttavia difficoltà del sistema scolastico e di alcuni docenti nel gestire tale trasformazione: non di rado sono segnalati atteggiamenti di discriminazione, quando non di razzismo da parte di alcuni insegnanti, anche nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Classificare gli allievi stranieri come bambini che "non parlano", senza specificare che non parlano l'italiano, denota una forma mentis autocentrata, rigida e poco incline all'attivazione di dispositivi di accoglienza.

2. La comunità educante per il bambino e la famiglia

I contesti educativi per la prima infanzia sono evidentemente strategici per ovviare alle resistenze di fronte all'accoglienza di bambini appartenenti a diverse culture, dal momento che tanto più il bambino è piccolo, quanto più il dato identitario più significativo potrebbe e dovrebbe essere il suo status di bambino. Il modello di leadership organizzativa e pedagogica dei servizi

per l'infanzia promuoverà, pertanto, oltre che una cultura dell'infanzia condivisa, una prospettiva interculturale partecipata, che fa riferimento alle culture private di tutti i bambini, e nutrirà le professionalità educative con strumenti per sapere, saper fare, e saper essere, in una logica di accoglienza consapevole e intelligente. I servizi per l'infanzia sono, infatti, il primo approdo istituzionale di tutti i neo genitori e acquisiscono un ruolo fondamentale, anche, e soprattutto, per quei genitori da poco giunti nel nostro paese. Dal condividere le culture private si potrebbe quindi procedere a costruire un primo progetto interculturale. La necessità della qualità dell'educazione infantile sottolineata dall'introduzione del sistema integrato nel 2015 (legge 107/2015) prima, e dal D. Lgs. 65 del 2017, poi, comporta necessariamente il riconoscere ai coordinatori pedagogici un ruolo chiave nel promuovere la dimensione interculturale della cura educativa e nell'individuare strategie per rendere accessibile la collaborazione scuola famiglia particolarmente a quelle famiglie a rischio di esclusione per ragioni culturali, linguistiche, o di diversità visibile.

2.1 Il coordinatore pedagogico come garante di accoglienza

Il coordinatore pedagogico è responsabile di garantire un'accoglienza "sufficientemente buona", che ricalchi il concetto di spazio potenziale di Winnicott (Aluffi Pentini 2025). Si tratta di creare le condizioni ambientali per consentire a chi è eventualmente spaesato dai postumi di un'esperienza migratoria, recente o non elaborata, di riorganizzare il progetto genitoriale e familiare, potendo contare sull'accoglienza incondizionata del proprio figlio e sul suo benessere nella quotidianità. Vegliare su questo aspetto significa verificare le modalità di interazione degli educatori con le famiglie e con i bambini e garantire che il messaggio di benevolenza passi *al di là* del linguaggio (con sguardi, sorrisi, *holding*) *in funzione* del linguaggio (grazie a integrazioni verbali e commenti alle azioni, così da sostenere l'accesso ad una nuova lingua e il desiderio di farla propria), *per* il linguaggio (facendo particolare attenzione a introdurre nuovi termini e locuzioni,

con attenzione alla pronuncia e alla chiarezza espressiva). Se il genitore percepisce queste attenzioni e accorgimenti e non viene più colpevolizzato per il fatto di rivolgersi al figlio nella propria lingua¹, il suo modo di rapportarsi all'istituzione sarà più rilassato e più propenso all'interazione progressiva con tutti i suoi attori. Il modello di accoglienza dei servizi educativi a fronte delle questioni interculturali dovrebbe quindi tener conto di quanto segue:

La società in generale rappresenta un contenitore di dinamici processi di contaminazione e la comunità educante nello specifico aiuta a rielaborare ciò che di queste diversità è rilevante nel microsystema del bambino

Interessare i bambini anche molto piccoli all'esistenza e alla pratica di lingue diverse costituisce un arricchimento che incrementa la flessibilità cognitiva

La curiosità nei confronti di altri mondi aiuta a educare i bambini al gusto della scoperta

La convivenza interculturale nell'infanzia prefigura un concetto di cittadinanza globale per tutti i bambini, abbiano essi *background* migratorio o no.

L'educazione ai diritti dell'infanzia va di pari passo all'educazione ai doveri e alle responsabilità e contribuisce a prevenire l'esclusione sociale, secondo la logica dell'agenda 2030.

La dimensione interculturale dell'educazione è un elemento che integra e implementa un'educazione di qualità (Lazzari 2016) e in un certo senso ne è la cartina di tornasole.

3. Dalla pedagogia sociale alla pedagogia interculturale: autoformazione e promozione delle competenze

Il coordinatore pedagogico è altresì garante di un equilibrio tra le tre anime del lavoro pedagogico: promozione del benessere, prevenzione del disagio e (individuazione e possibilmente) recupero di situazioni di disagio (Aluffi Pentini,

2025), ma anche dell'equilibrio tra una dimensione di pedagogia generale, una di pedagogia sociale, una di pedagogia interculturale e una di parità di opportunità di accesso alle risorse (United Nation Children's Fund, 2022)²: oggi tra l'altro la pedagogia sociale deve necessariamente diventare interculturale. Un lavoro di coordinamento basato su questi presupposti permette di rispettare e coltivare nel bambino la sua unicità, di tener conto della sua appartenenza ad uno, o a più gruppi, e di monitorare le condizioni di vita della sua famiglia (ibid.). Il coordinatore pedagogico individua altresì sia le risorse delle famiglie, sia le situazioni di fragilità e opera una distinzione tra fragilità strutturali (Serbati Milano 2013) e fragilità legate all'esperienza migratoria. Ciò comporta anche la capacità di distinguere tra *Lebenswelt* (mondo vitale anche in termini di risorse personali e di coping) e *Lebensbedingungen* (condizioni di vita strutturali) e di declinare la tensione di questi due costrutti nelle pratiche quotidiane dei servizi educativi.

La costruzione, e l'accompagnamento, del progetto pedagogico, l'organizzazione del servizio, il coordinamento dell'equipe, le proposte di formazione in servizio, oltre che la cura delle relazioni con le famiglie e con il territorio devono quindi necessariamente tener conto della collocazione del servizio in una società multiculturale e del conseguente bisogno di coltivare e nutrire la dimensione interculturale dell'azione socioeducativa a tutti i livelli.

3.1 Il coinvolgimento dell'equipe

La promozione di una dimensione interculturale nell'equipe coniuga sapere, saper essere e saper fare nell'ottica di un professionista riflessivo che vive ogni novità con curiosità e come opportunità di conoscere e di conoscersi, che tende e condividere con altri scoperte, dubbi e sperimentazione di strategie (Savio 2017).

¹ Dinamica frequentemente riscontrata nella lunga esperienza di consulenza pedagogica interculturale di chi scrive oltre che nei protocolli di tirocinio degli studenti di Scienze della Formazione Primaria.

² L'esigenza di sottolineare, distinguendole, queste anime nasce proprio dall'esperienza sul campo dove non è raro imbattersi in situazioni di inconsapevole discriminazione e razzismo anche nei confronti di bambini molto piccoli.

Ciò presuppone un *continuum* di situazioni formative in senso lato che muove dalla persona del coordinatore al gruppo, attuando poi una circolazione di idee e di esperienze che diventino patrimonio comune. Tappe fondamentali di questo percorso sono³:

- la disponibilità ad esplorare le proprie appartenenze culturali, i propri pregiudizi e come questi influiscono nella relazione con l'utenza
- la creazione di occasioni di incontro all'interno dell'équipe con la precipua finalità di rileggere le biografie di ognuno portando alla luce le pluri-appartenenze culturali che caratterizzano ognuno di noi
- l'incoraggiamento di una condivisione delle biografie interculturali degli educatori (ciò non significa cercare esotismi, ma può voler dire anche scoprire come sia avvenuta la mediazione di stili educativi in famiglia o tra famiglia paterna e materna)
- l'analisi delle modalità di conoscenza e incontro con le famiglie italiane e straniere e di episodi "interculturali" positivi e critici, che hanno caratterizzato situazioni della vita del servizio
- la lettura di storie, racconti, romanzi interculturali e lo scambio su quanto questi suscitano (Cuconato 2017)
- l'incoraggiamento dei membri dell'équipe a padroneggiare almeno un'altra lingua oltre all'italiano, in modo da aver maggior facilità di comunicazione, ma anche per sintonizzarsi più facilmente sulle inevitabili difficoltà che l'esprimersi in un'altra lingua comporta.

Quando il coordinatore potrà contare sulla consapevolezza e condivisione dell'équipe in merito al bagaglio interculturale di ognuno dei suoi membri e del tipo di interesse per l'altro che ognuno coltiva, il servizio si aprirà più agevolmente all'accoglienza delle famiglie: tutte le famiglie ognuna con la sua peculiare interculturalità, realizzando quanto auspicato dai documenti ministeriali esistenti (MIM 2021, MIM 2022).

4. Accogliere le famiglie

Costruita la fiducia interculturale reciproca nell'équipe, ogni educatore potrà sentirsi libero di far presente con quali famiglie si sintonizza più facilmente dal punto di vista culturale, e curare la comunicazione con quelle. Grazie alla regia del coordinatore, si lavorerà in modo complementare e sinergico in modo che ogni famiglia sia accolta al meglio, e, gradualmente, anche le famiglie considerate più "diverse" costruiscano una buona relazione con tutta l'équipe e con le altre famiglie. Il parametro dell'accoglienza è dirimente per qualsiasi valutazione della qualità. Pertanto, un servizio che non riesce ad essere accogliente con le famiglie straniere deve interrogarsi sulla propria qualità.

Il coordinatore pedagogico deve rendere palpabile e visibile l'accoglienza e l'apertura interculturale sia nell'allestimento degli spazi, sia nella organizzazione della comunicazione scritta (cartelli di benvenuto in diverse lingue, immagini di bambini diversi sulle pareti, nei libri e nei giocattoli utilizzati, traduzione delle comunicazioni scuola famiglia, redazione di inviti alle riunioni) e nella modulazione della comunicazione orale (ascolto, tono di voce, silenzi, presenza di una traduzione alle riunioni), sia attraverso l'attenzione agli sguardi alla gestualità, sia nel praticare una interazione a complessità crescente, che passi cioè dall'assicurazione della comprensione di alcuni messaggi di base alla condivisione di tematiche più complesse e conoscenza reciproca più approfondita.

4. Professionisti in ricerca

Il documento ministeriale relativo al Sistema Integrato Zerosei (MIM 2021) ribadisce che il coordinatore pedagogico è una figura professionale competente e in grado di mettere in piedi dispositivi di formazione per il contesto del quale è responsabile (Gariboldi et al. 2017,). E' quindi probabile che intenda promuovere la riflessività come buona pratica all'interno del

³ Per un approfondimento di questi aspetti si veda Aluffi Pentini (2025).

servizio e che per fare ciò si ponga in un'ottica di ricerca. Può infatti promuovere l'abitudine sia ad un'analisi sistematica e critica delle pratiche di lavoro quotidiane e incoraggiare le occasioni di tradurre in azioni gli spunti che derivano da letture e gli approfondimenti individuali di ogni membro dell'équipe.

La metodologia della ricerca azione può costituire in questo senso un supporto importante alla funzione di coordinamento perché consente un lavoro sinergico a coloro che lavorano nei servizi per l'infanzia nel quotidiano: consente anche il periodico intervento di un ricercatore esterno che faccia da specchio all'organizzazione, individuandone potenzialità e criticità e intervenendo per implementare il senso di autoefficacia dei singoli e il buon funzionamento dell'organizzazione (Premoli 2018, Bove 2019, Aluffi Pentini 2023).

Se coltivare la dimensione interculturale di un servizio diventa un obiettivo formativo condivisibile di miglioramento, il coordinatore potrà proporre di utilizzare in periodi successivi alcuni strumenti della ricerca azione (RA) quali l'osservazione, il questionario e l'intervista per approfondire le questioni interculturali:

- L'osservazione, potrà essere svolta tra colleghi per evidenziare le interazioni di ognuno con i bambini stranieri e con i loro genitori all'ingresso e all'uscita.
- Il questionario (tradotto nelle lingue veicolari se non in quelle dei genitori non italiani) potrà essere utilizzato nella sua accezione informo-coinvolgo-rilevo (tipica della RA) come punto di partenza per avviare una riflessione sui bisogni formativi dei neo-genitori e, in particolare, sulle potenzialità interculturali del gruppo o su resistenze e pregiudizi. Conterrà una parte informativa, rispetto alle iniziative interculturali esistenti nel territorio (conferenze, corsi di lingua, rimando alla bacheca del servizio educativo; desiderio di una gestione partecipata delle iniziative interculturali del servizio) e una parte di rilevazione dei bisogni e delle proposte. A partire dai feed back ricevuti dai questionari, potranno essere organizzati incontri ad hoc con le famiglie.

- L'intervista biografica potrà diventare un'occasione per esplorare la dimensione interculturale del vissuto di tutti i genitori e potrà essere tanto più utile e interessante quanto più il tema sarà stato preventivamente analizzato nell'équipe.

Il feed back che deriva dall'utilizzo di questi strumenti costituisce materiale prezioso per monitorare il clima interculturale, implementare l'autoformazione e periodicamente ri-centrare l'organizzazione del servizio e la progettazione educativa

5. I colloqui con i genitori

Una volta familiarizzato con la pratica di intervista come strumento di ricerca, il coordinatore potrà ripensare l'utilizzo di una scheda per il colloquio iniziale con i genitori, da aggiornare ad ogni colloquio. La pratica dell'intervista nell'ottica della ricerca azione aiuta a mantenere un equilibrio tra la genuina curiosità nei confronti del vissuto dell'interlocutore (ricerca) e l'utilizzo delle informazioni al servizio del benessere del bambino e della comunità (azione) e nel monitoraggio della qualità del servizio e della collaborazione con le famiglie. Inoltre, gli sviluppi della Ricerca Azione nella direzione della *Appreciative Inquiry*

(Cooperrider D.L., Srivastva S. 1987; Olivieri 2024) aiutano il coordinatore ad allenarsi nell'utilizzo di un linguaggio positivo-propositivo che faccia emergere e descriva sempre le potenzialità di un bambino e della sua famiglia prima di (o invece di) soffermarsi sui problemi. Anche in questo caso il coordinatore diventa poi un moltiplicatore di positività all'interno del nido particolarmente nella relazione con le famiglie immigrate spesso viste con uno sguardo scettico e che enfatizza le carenze invece che le potenzialità ("il bambino con i genitori parla fluentemente la lingua di origine", dice molto di più rispetto al bambino che non "il bambino non parla" (sottinteso non parla italiano); riferire che "conosciamo solamente il papà, dato che parla l'italiano meglio della mamma" è più costruttivo e più foriero di sviluppi positivi della relazione con la famiglia che non dire "la madre non si vede mai").

La scheda aggiornabile, per il colloquio, rappresenta quindi uno strumento di raccolta perfettibile di informazioni che oggettiva la co-

costruzione di un progetto interculturale e richiede quindi una traduzione nella lingua del genitore in modo che almeno la sua comprensione possa essergli chiara fin dall'inizio, salvo poi motivare il genitore a fornire delle risposte: anche queste potranno essere tradotte (inizialmente con un traduttore automatico e successivamente nella conversazione in italiano).

6. Conclusioni

La formazione interculturale del coordinatore pedagogico è destinata a durare, come ogni formazione interculturale, per tutta la vita e si colloca perfettamente nei canoni della *Lifelong Lifewide Learning*. Il coordinatore, in quanto professionista riflessivo deve coniugare ascolto, curiosità discreta e flessibilità cognitiva. A partire da queste caratteristiche, perseguire una leadership interculturale comprende anche assumere la responsabilità di individuare dinamiche di discriminazione e razzismo sul nascere e nel contrastarle. Da questo punto di vista è fondamentale che il coordinatore si interroghi in prima persona, e poi con l'equipe, sul suo rapportarsi alle diversità, sia linguisticamente sia concettualmente. Individuare gli elementi di diversità (visibile e culturale) deve andare di pari passo ad individuare elementi di somiglianza tra bambini e tra famiglie, ma bisogna poi capire come si *nomina* la diversità (quali termini utilizziamo e se sono vissuti come neutri anche dagli interessati) come la *valutiamo* (se i termini sono positivi o negativi), come eventualmente questa viene *stigmatizzata*, se e come viene utilizzata con una accezione *offensiva* e infine se ci sono atti discriminatori che si verificano tra bambini o tra genitori (quando non da parte di educatori /insegnanti). Coltivare attenzione verso questi aspetti è la prima molla per implementare auto riflessività (Mortari 2023), per aspirare ad una formazione interculturale continua sempre più articolata e per garantire il rispetto e la benevolenza nelle relazioni all'interno dell'istituzione educativa, oltre che evidentemente la parità di diritti.

Bibliografia

Aluffi Pentini A. (2006) Il laboratorio interculturale, Bergamo: Junior.

Aluffi Pentini A. (2023), Ricerca Intervento, Consulenza pedagogica e supervisione: una base per il tirocinio formativo degli educatori socio-pedagogici, in A.A. V.V., (a cura di), Giornata della ricerca 2021 nel Dipartimento di Scienze della Formazione, vol. 1, Roma, Roma Tre Press 2023.

Aluffi Pentini A. (2025) Pedagogia sociale e interculturale per l'infanzia, Milano: Pearson

Bove C. (2019), Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale, "Educazione interculturale", 17, 1, 2019, DOI: 10.14605/EI1621904.

Gariboldi A. et al. (2017) Sostenere connettere promuovere. Il coordinatore pedagogico nei servizi per l'infanzia, Bergamo, Junior.

Catarci M., Fiorucci M. (2016), Intercultural Education in the European Context: Theories Experiences Challenges, London, Routledge.

Colucci F. P., Colombo M. (2018), Dewey and Lewin: A neglected relationship and its current relevance to psychology, "Theory & Psychology", 28,1, 2018, pp.20-37, <https://doi.org/10.1177/0959354317740229>

Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2019), Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, <http://ec.europa.eu/eurydice>

Cooperrider D.L., Srivastva S. (1987) Appreciative Inquiry in organisational life, in W. Pasmore, R. Woodman (a cura di), Research in Organizational Change and Development, vol 1, pp. 129-169, Greenwich CT, JAI Press

Cuconato, M. (2017), Pedagogia e letteratura della migrazione. Sguardi sulla scrittura che cura e resiste, Roma, Carocci, 2017.

Dewey J. (1961), Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione, Roma / Firenze, La Nuova Italia, 1961, (ed. or. 1910).

Favaro G. (2016), Raccontare e raccontarsi. Fiabe, narrazioni e autobiografia nell'incontro tra storie e culture, 2016 <https://gspi.unipr.it/sites/gspi/files/allegatiparagrafo/10-05->

2016/1_favaro._raccontarsi_e_raccontare_per_fare_intercul
tura.pdf

Lazzari A. (a cura di) (2016) Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave, Bergamo, Zeroseiup.

MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito (2021), D M n. 334 del 22 novembre 2021, Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei,

MIM Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). D M n.43 24 febbraio 2022. Adozione degli "Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia".

Mortari L. (2023), Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione, Roma, Carocci, 2023.

Olivieri F. (2024) La supervisione pedagogica. Un modello di intervento, Roma, Carocci.

Premoli S. (2018), Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi, Milano: Franco Angeli Editore

Riva M.G.(2021), La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi, Milano, F. Angeli.

Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2021.), Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società. Rapporto nazionale. Milano, ISMU.

Savio D. (2017) L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico, in Educar em rivista, vol. sp 1, pp.133-150.

Serbati S., Milani P. (2013), La tutela dei bambini: teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili, Roma, Carocci.

United Nations Children's Fund (2022) Rights denied: The impact of discrimination on children, New York, UNICEF.

Il profilo del Coordinatore pedagogico: traiettorie riflessive e trasformative

The profile of Pedagogical Coordinator: reflective and transformative trajectories

Monica Amadini

Università Cattolica del Sacro Cuore - Brescia



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 complexity of the role of pedagogical coordinator constitutes an engaging aspect for educational research and at the same time an essential training ground for supporting those who move in educational contexts dense with images of childhood, which permeate educational practices. In relation to the specificity of this role, its laborious legitimisation and the different role assignments, the paper presents the results of a research-training path that has made it possible to search for the implicit, unspoken and sometimes not fully aware aspects that affect pedagogical coordination.

Keywords: Pedagogical Coordinator, Integrated 0-6 system, Training, Leadership, Reflexivity

La complessità del ruolo di coordinatore pedagogico costituisce un aspetto intrigante per la ricerca educativa e al tempo stesso un terreno formativo imprescindibile per accompagnare chi si trova a muoversi in contesti educativi densi di immagini d'infanzia, che innervano pratiche educative. In ragione della specificità di questa funzione, della sua faticosa legittimazione e delle differenti assegnazioni di ruolo, il contributo presenta gli esiti di un percorso di ricerca-formazione che ha permesso di indagare gli aspetti impliciti, irriflessi, non detti e talora non del tutto consapevoli, che pur incidono sull'esercizio del coordinamento pedagogico.

Parole Chiave: Coordinatore Pedagogico, Sistema integrato 0-6, Formazione, Leadership, Riflessività

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Amadini M. (2025). *Il profilo del Coordinatore pedagogico: traiettorie riflessive e trasformative*. Personae, 4(1), 11-18.

1. Introduzione

La figura del coordinatore pedagogico ha goduto negli ultimi anni, e su impulso delle normative connesse con l'istituzione del sistema integrato 0-6, di una progressiva legittimazione in quanto figura chiave per la qualità dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia (Musatti, Mayer, 2003).

Riconoscendo il profilo professionale complesso di questa figura, riteniamo rilevante non soltanto individuarne le competenze e i compiti ma soprattutto fare emergere gli aspetti meno evidenti e più latenti che connotano questo ruolo, condizionandone le prospettive di lavoro pedagogico-educativo. Intorno al coordinatore pedagogico vi è un campo affollato di rappresentazioni, esperienze, saperi, culture pedagogiche, le quali agiscono talora inconsapevolmente, dando forma alle relazioni e agli orientamenti educativi. Tale scenario risulta sfidante dal punto di vista euristico e formativo, in quanto sollecita a trovare dispositivi che consentano di comprendere la complessità degli elementi in gioco, imparando a riconoscerne il carattere situato e contestuale. Garantire la contestualizzazione delle riflessioni e delle problematizzazioni è fondamentale, per non perdere di vista il sistema entro il quale acquistano senso i pensieri e le pratiche di coordinamento.

2. Un ruolo dai tratti complessi

La costruzione di progettualità condivise e il consolidamento di pratiche di continuità è un obiettivo che il DL del 13 aprile 2017, n. 65 invita a perseguire con costanza, ai fini della costruzione di un sistema integrato zero-sei.

La realizzazione di autentiche comunità professionali è la condizione essenziale per strutturare contesti di vita e di apprendimento integrati ed è uno scenario che vede impegnate in prima linea le figure di coordinamento.

Nel contesto italiano, la costruzione di un sistema educativo integrato 0-6 risente dell'esistenza di uno *split system*, che segmenta lo 0-3 e il 3-6, ma altrettanto sfidante è l'eterogeneità di servizi e di tipologie di enti gestori, i quali hanno

storie e culture organizzative diverse. Al fine di creare integrazione, è indispensabile dare vita ad azioni reticolari e produrre cornici di riferimento condivise. Tale obiettivo è reso possibile dai saperi e dalle competenze professionali dei coordinatori pedagogici, i quali hanno il mandato esplicito di promuovere e creare reti tra i servizi e di attivare sinergie con i soggetti presenti sul territorio.

In questo orizzonte, la collaborazione tra coordinatori e coordinatrici di uno stesso territorio, così come auspicata dalla costituzione dei CPT (Coordinamenti Pedagogici Territoriali), riveste un ruolo chiave per la costruzione di una comunità educante. Avviare progettazioni e azioni di continuità 0-6 richiede un paziente lavoro di tessitura interna ai servizi ma anche verso e con il territorio, per creare connessioni tra servizi e scuole, come pure con il sistema locale.

La sfida culturale è altresì quella di coniugare cura ed educazione, apprendimenti e relazioni, per creare un lessico comune tra il personale che opera nei servizi 0-3 e 3-6. I coordinatori e le coordinatrici sono infatti traghettatori di gruppi educativi, con i quali va costantemente messa a tema una progettualità pedagogica e coltivata un'intenzionalità educativa coerente con un'immagine di bambino.

Ogni educatrice ed ogni insegnante che compongono i gruppi di lavoro portano infatti con sé un sapere sull'infanzia, una certa immagine di bambino, un bagaglio di esperienze formative e professionali, che si intrecciano insieme a vissuti e rappresentazioni. Aver cura di queste dimensioni della collegialità e accompagnare i gruppi di lavoro nella costruzione di un lessico comune è un compito essenziale per garantire la qualità del lavoro educativo.

Portare i singoli professionisti ad esprimere un pensiero educativo corale è un obiettivo a cui dedica molte energie chi svolge il lavoro di coordinamento. Leggiamo infatti nelle *Linee pedagogiche*: il coordinatore pedagogico "ha il compito di curare il funzionamento dell'équipe educativa e svolge la funzione di indirizzo e sostegno professionale al lavoro individuale e di gruppo degli educatori/insegnanti e del personale ausiliario delle istituzioni educative a lui affidate, concorrendo all'arricchimento della loro

professionalità e valorizzandone la motivazione all'impegno educativo" (p. 36).

La costruzione di una comunità educante è un compito che implica la capacità di far incontrare sguardi diversi e far dialogare voci distinte attorno al comune obiettivo di educare i bambini e le bambine. Ciò vale tanto all'interno dell'équipe quanto nel rapporto con le famiglie. La qualità dei servizi educativi per l'infanzia necessita di un lavoro di programmazione, organizzazione, gestione ma altrettanto di un paziente lavoro di comunicazione e di relazione.

In tutte le direzioni che abbiamo sinteticamente tracciato, il coordinatore pedagogico risulta essere una figura strategica per facilitare interrelazioni (Catarsi, 2010). La funzione di coordinamento, come troviamo scritto negli *Orientamenti nazionali*, "richiede una professionalità complessa" e "si realizza attraverso compiti di diversa natura che vanno dall'educativo, all'organizzativo, all'amministrativo" (p. 31).

Riconoscendo al ruolo del coordinatore una professionalità complessa in bilico tra dimensione sociale ed educativa, connotata da competenze di natura pedagogica e di matrice organizzativo-progettuale, A. Lazzari rileva come tale complessità sia "ulteriormente accentuata dall'intreccio tra dimensione pedagogica e dimensione politico-istituzionale. Dimensioni, queste, che caratterizzano la molteplicità delle funzioni che il coordinatore pedagogico è chiamato a ricoprire all'interno dei 'sistemi concentrici' entro cui opera quotidianamente: da quello micro-sistemico del singolo servizio, a quello meso-sistemico in cui si realizzano le azioni di supporto alla creazione di reti comunitarie, fino a quello eso- e macro-sistemico che caratterizzano, rispettivamente, le dimensioni connesse al raccordo inter-istituzionale e all'*advocacy* politica" (Lazzari, 2022). Si tratta peraltro di compiti che non solo sono molto articolati e poliedrici, ma variano anche a seconda dei contesti.

La complessità di questo ruolo mobilita pertanto interrogativi di varia natura, che possono essere supportati tanto con la formazione quanto con la ricerca.

3. Tracce di ricerca situata

In tale prospettiva, s'intendono presentare alcune riflessioni pedagogiche che sono nate a margine di ricerche e progetti formativi sperimentati negli ultimi due anni in diversi Coordinamenti Pedagogici Territoriali o per gruppi di coordinatori pedagogici. Nello specifico, saranno condivisi spunti riflessivi scaturiti da un percorso di ricerca-formazione che ha visto coinvolti 32 coordinatori pedagogici di rete delle scuole FISM della Regione Emilia-Romagna. Ai fini del nostro discorso non saranno presentati nel dettaglio tutti i dati raccolti, bensì verranno restituiti alcuni aspetti trasversali, utili per individuare traiettorie e prospettive di lavoro.

Il percorso in oggetto è stato condotto nell'anno scolastico 2023/2024 e ha inteso offrire un'occasione per costruire una sorta di senso di comunità professionale tra coordinatrici e coordinatori di diversi servizi e territori. Ciò anche al fine di contrastare una sorta di solitudine professionale che talvolta le figure di coordinamento sperimentano, soprattutto nelle realtà territoriali più periferiche e marginali.

Non è secondario, inoltre, riconoscere il fatto che generalmente il coordinatore non accede a momenti di formazione e ricerca tra pari. I piani che vedono maggiormente coinvolta questa figura sono quelli dell'ascolto, dell'orientamento, del supporto, del feedback. Potersi sperimentare in un contesto simmetrico, all'interno di un gruppo composto da figure di coordinamento, consente quindi di vivere un'occasione di confronto e di accesso ad aspetti più invisibili, forse anche più protetti, guadagnando possibilità di decentramento e di problematizzazione. Lo testimoniano i feedback delle coordinatrici e dei coordinatori coinvolti nel percorso di ricerca:

"Mi sono sentita sostenuta dal gruppo di coordinamento"

"È diventato un luogo di scambio autentico"

"È fondamentale per non perdersi"

"C'è bisogno del gruppo e di sentirsi curati dal gruppo"

"Ti fa sentire meno sola"

"Ti alleggerisce"

La complessità del ruolo di coordinatore pedagogico costituisce un aspetto intrigante per la ricerca educativa e al tempo stesso un terreno formativo imprescindibile per accompagnare chi svolge funzioni di coordinamento e si trova a muoversi in contesti educativi densi di immagini d'infanzia, che innervano pratiche educative, allestimenti spazio-temporali, didattiche e processi valutativi. Provando a coniugare questa necessità di tenere compresenti nell'orizzonte di pensiero dei coordinatori il piano interno e quello esterno ai servizi, è stato avviato un percorso che si è sviluppato in tre incontri residenziali, attraverso i quali in modo situato e contestuale sono stati interrogati i pensieri e le pratiche di coordinamento.

Si è ritenuto fondamentale coinvolgere le coordinatrici e i coordinatori in un percorso formativo ed euristico che offrisse l'opportunità di interrogarsi e di esplicitare la propria cultura pedagogica, la rappresentazione dei servizi educativi o delle scuole, nonché la propria immagine professionale. Si è optato in tal senso per il *framework* metodologico della ricerca-formazione (Bove, 2009). Tale dispositivo è stato considerato particolarmente funzionale per sostenere una professionalità che "comporta la disponibilità al confronto con l'altro, il rientro delle proiezioni, la maggior consapevolezza di sé e del relativismo dei propri modelli culturali, il superamento dei pregiudizi ideologici e delle proprie convinzioni" (Bertolini 1988, p. 98).

In tal senso, se da un lato è stato fondamentale osservarsi ed interrogarsi rispetto al proprio contesto educativo, dall'altro lato è risultato estremamente significativo poter entrare in relazione e confrontarsi con una comunità professionale più ampia, per mettersi in gioco in un processo di apprendimento e di ridefinizione del proprio ruolo professionale.

In ragione della specificità del ruolo di coordinamento pedagogico, della sua faticosa legittimazione e delle differenti interpretazioni e assegnazioni di ruolo, questo percorso di ricerca-formazione ha offerto dati rilevanti su cui riflettere, ma anche occasioni per permettere ai coordinatori stessi di comunicare esperienze e di costruire un patrimonio professionale comune, su cui fondare il proprio agire e la propria identità.

Non casuale è il fatto che il processo abbia preso avvio dalla condivisione del carico emotivo connesso con il coordinamento delle équipes (Terzi, 2007). Un carico emotivo che non fa sconti:

"Mi è cascata addosso tutta la fatica delle insegnanti"

"Quando il collettivo diventa sfogatoio faccio fatica"

"Mi trovo a gestire le ondate emotive"

"Mi riversano addosso tutta la loro frustrazione"

Alla luce di un'iniziale condivisione dei vissuti professionali, ha trovato ulteriore legittimazione il fatto di proseguire nel processo di ricerca e condivisione, consentendo di esplorare un ruolo intricato, con compiti e funzioni che vengono attribuiti in modo diverso a seconda del contesto educativo in cui si opera ma ciononostante segnato da vissuti e dilemmi comuni.

Un compito particolarmente impegnativo, ma altrettanto generativo, è stato quello di portare alla luce le molteplici declinazioni pratiche del lavoro di coordinamento. Si è trattato di un esercizio esplicativo complicato ma necessario, tenendo conto della delicatezza delle funzioni che vengono attribuite e quindi della fatica di definire il proprio ruolo. Particolarmente arricchente, in questo senso, è stata la condivisione intorno all'enucleazione delle azioni connesse con il ruolo del coordinamento:

"Nel ruolo che abbiamo siamo pronti ad accompagnare"

"Abbiamo una funzione di consulenza"

"I livelli di profondità e di condivisione sono tanti"

"Non hai il quotidiano, arrivi dall'esterno, proponi ma non imponi"

"Stare sulla soglia"

"Posizionarsi all'interno di una complessità"

4. L'irriducibile complessità del coordinamento pedagogico

Un presupposto euristico fondamentale su cui si è basato il percorso di ricerca-formazione è stato il riconoscimento di ogni professionista dell'educazione come un "agente epistemico"

(Baldacci, 2006), connotato da conoscenze e competenze che prendono forma da un confronto quotidiano con la realtà educativa. In questo senso, è essenziale che la ricerca valorizzi tale epistemologia professionale, sollecitando ad interrogare i saperi taciti, gli schemi di riferimento e i criteri di attribuzione dei significati.

Una delle provocazioni lanciate ai coordinatori e alle coordinatrici è stata quella di cimentarsi nell'impegno di dare contorni condivisi alla figura del coordinamento attraverso un gioco di sguardi, di lenti, di rappresentazioni. Lo scavo e la ricerca, l'analisi e la riflessione sono stati favoriti da un dispositivo gruppale, che ha consentito di guadagnare consapevolezza attraverso un confronto tra rappresentazioni, motivazioni, aspettative. La condivisione di interpretazioni, ma anche di vissuti, ha avviato un importante processo di emersione di nuovi significati, poiché non si è trattato soltanto di rendere esplicito ciò che rimaneva implicito, quanto piuttosto di contribuire a diffondere una pratica riflessiva e dialogica, attraverso approcci situati ed integrati.

Le narrazioni autobiografiche e la condivisione di esperienze concrete sono state vissute come occasioni preziose per interrogare la pratica, concedendosi momenti di problematizzazione rispetto al potere delle aspettative e a come queste ultime possano intrecciarsi con il mandato istituzionale, influenzando le rappresentazioni di ruolo e intervenendo nelle scelte possibili e nel modo di situarsi all'interno dei contesti educativi.

È risultato imprescindibile indagare in modo situato e contestuale il repertorio delle pratiche di coordinamento, cogliendole nel loro esercizio quotidiano. Tali pratiche risultano certamente fondate su competenze e saperi codificati, riconducibili ai compiti formalmente attribuiti al ruolo (Toni, 2014). Al tempo stesso, però, l'esercizio di queste competenze avviene in stretta relazione con il contesto, caricandosi di significati, valori, convinzioni e aspettative, che vanno poi ad intrecciarsi con la storia personale, le esperienze e le rappresentazioni del singolo coordinatore. Il percorso di ricerca-formazione ha permesso di entrare all'interno di questo intreccio, svelando la presenza di una rete relazionale e simbolica che caratterizza il contesto e i ruoli che in tale contesto prendono forma.

Concedersi di guardare le diverse sfaccettature della propria pratica professionale è risultato particolarmente significativo per chi, come i coordinatori, è generalmente molto sollecitato ad interpretare le idee e le rappresentazioni altrui, a prendersi cura di interazioni e interconnessioni e a dialogare con diversi contesti (quello familiare e quelli territoriali). Una nuova consapevolezza è emersa circa il fatto di imparare a muoversi in situazioni dense dal punto di vista relazionale, interpretando valori, sistemi culturali, orientamenti eterogenei con una necessaria dose di delicatezza:

"Cerco di mettermi in ascolto"

"Stare sulla soglia"

"Trovare il confine tra consiglio e soluzione"

La presenza di un coordinatore è fonte di sostegno allo sviluppo professionale e umano, come pure per la costruzione di strategie di miglioramento della qualità del servizio. La formazione dei coordinatori riveste in tal senso un ruolo significativo, quando può coniugare la cura di sé e della propria professionalità con la condivisione di strategie e posture capaci di attivare le risorse umane che si è chiamati a gestire. In particolare, attraverso il percorso di ricerca-formazione è stato possibile mettere a fuoco le azioni supportanti che i coordinatori possono esprimere negli attuali contesti educativi e le modalità con cui può essere esercitata una *leadership* educativa per lo sviluppo professionale del personale:

"Fiducie da costruire"

"È un nostro mandato essere al servizio"

"Offrire degli stimoli e poi lasciarli andare"

"Supportare la frustrazione"

"Costruisci cammini, dialoghi"

5. Attraversare gli impliciti per conquistare consapevolezza

Tra i vari compiti di un coordinatore pedagogico e dinanzi all'eterogeneità delle funzioni assegnate, vi è un aspetto che accomuna: quello della cura della formazione continua e del supporto al personale nello svolgimento del proprio lavoro educativo. Si tratta di un compito particolarmente

delicato e complesso, che vede il coordinatore pedagogico impegnato a sostenere processi relazionali, incoraggiando educatrici ed insegnanti alla riflessività e ad interrogare il proprio agire professionale. Ogni coordinatore fa riferimento ad una cultura pedagogica dell'infanzia per orientare la progettualità e l'agire del personale educativo. Si tratta di un patrimonio consolidato e di grande spessore pedagogico, sostenuto da ricerche, studi, elaborazioni, ma altrettanto sfidante è la presenza di aspetti meno evidenti e consolidati, che costituiscono nodi e questioni su cui aprire itinerari di ricerca.

Vi è una silenziosa ma capillare presenza di aspetti non dichiarati, perché non espliciti, relativi alle funzioni e ai copioni relazionali del coordinatore pedagogico. Anche se non detti, tali aspetti si traducono in modelli di *leadership*, in forme di gestione ed esercizio del potere e in modalità di strutturazione dei ruoli all'interno dei servizi. L'utilizzo di un dispositivo di tipo riflessivo e problematizzante, ha portato in tal senso all'emersione di autentici dilemmi:

"Io cosa costruisco?"

"È il modello giusto di coordinamento?"

"Quando posso dire che una scuola segue?"

"Devo dare più fiducia o governare di più?"

"Come mi pongo?"

Riteniamo che far emergere i dilemmi e rompere schemi precostituiti sia una chiave di lettura essenziale per far emergere i processi di costruzione delle posture di coordinamento. Anche perché si tratta di posture che impattano sui servizi e sulla loro identità pedagogica, ma toccano anche il personale educativo, portatore a sua volta di una propria grammatica professionale.

Ci sono pedagogie latenti che si diramano in forme impalpabili e si muovono attraverso rappresentazioni, attese e anche pregiudizi. Si tratta di teorie dell'educazione che esercitano una forte influenza non solo sui modi di educare, ma anche sui modelli organizzativi, le strategie di *leadership*, le linee pedagogiche e le traiettorie formative. I modi con cui i coordinatori leggono, interpretano, valutano e accompagnano i processi sono intrisi di queste pedagogie latenti. Egle Becchi ha fornito un contributo fondamentale nel decifrare questa pedagogia "che non si vede, e non

si sa dove e come sia, ma che esiste in forme talora assai potenti" (Becchi, 2005, p. 105).

Insieme ai copioni relazionali e alle strategie di coordinamento esplicite, vi è pertanto una pedagogia invisibile che si svela nelle scelte organizzative, nella gestione delle risorse umane e materiali, negli incontri, nelle norme, con ricadute significative sulle educatrici e insegnanti, ma anche sui bambini e le bambine, nonché sulle famiglie. Riuscire a rileggere il proprio ruolo di orientamento alla luce di queste pedagogie latenti è essenziale per guadagnare intenzionalità in quei passaggi delicati, in virtù dei quali i principi pedagogici e i valori si traducono in modelli organizzativi, attività, strutturazione del contesto, formazione. Rileggere il proprio agire pedagogico rispetto ai servizi che si coordina è un'operazione fondamentale per chi ha la responsabilità e la consapevolezza di contribuire a creare cambiamenti nelle persone e nei contesti (Formenti, Gamelli, 1998).

In tal senso, aver cura della formazione delle educatrici e delle insegnanti è una forma di esercizio di un potere, in quanto si segna il modo con cui si elaborano teorie, orientamenti, visioni dell'infanzia e dell'educazione, trasferendole nelle prassi quotidiane, in progetti ed esperienze. Non ci si può pertanto esimere, in una logica di ricerca-formazione, dal mettersi in ricerca degli aspetti impliciti, irriflessi, non detti e talora non del tutto consapevoli, che pur incidono sulle pratiche di coordinamento. I processi decisionali e le azioni di orientamento introdotti da chi svolge un ruolo di coordinamento sono intrisi di una pedagogia invisibile, che genera limiti ma anche possibilità.

Il sostegno all'azione di educatrici e insegnanti è una dimensione indispensabile del coordinamento pedagogico e può esprimere (o negare) cura nei confronti di coloro che quotidianamente si prendono cura dei bambini e delle bambine, garantendo accompagnamento, offrendo supporto e orientamento. Attraverso le sollecitazioni della ricerca, i coordinatori hanno sperimentato un'importante occasione per mettere a fuoco la percezione del proprio ruolo ma anche l'impatto del proprio agire professionale sulle persone e sui servizi, guadagnando un quoziente di riflessività e di consapevolezza che non esaurisce la complessità e l'imponderabilità

del coordinamento pedagogico, ma la rilancia e la rende leggibile attraverso il confronto, la condivisione, lo scavo, intravedendo e facendo intravedere orizzonti di possibilità. Si sono in tal senso generati inediti pensieri e traiettorie di cambiamento:

“Tentare di costruire una rete”

“Dobbiamo guardare il processo”

“Imparare a domandarsi quali sono i bisogni profondi delle scuole”

“Mi sono fatta domande”

Lavorare e guadagnare consapevolezza circa tali aspetti permette di costruire un'autentica cultura del coordinamento ma, ancor più sostanzialmente, concorre alla costruzione di una cultura dell'infanzia che nasce dal confronto, da un paziente lavoro di scavo e di interrogazione, per trasferirsi poi in un'organizzazione dei servizi educativi. In questo senso, è stato fondamentale fare ricerca-formazione mobilitando processi interpretativi condivisi, che hanno permesso a ciascuna coordinatrice e coordinatore di ricostruire la realtà e di condividere i propri sguardi, portatori di saperi ma anche di culture.

6. Conclusioni

Sperimentare percorsi di cura del proprio sé professionale è fondamentale per una professionalità così complessa e implicata su diversi piani, i quali richiedono una forte consapevolezza e una marcata riflessività, per poter agire in modo intenzionale ma anche per saper riflettere sull'agito e apprendere da tale riflessione (Mortari, 2019).

Per chi riveste funzioni di coordinamento ed è impegnato a interrogare la quotidianità dei servizi, a svelarne gli orientamenti pedagogici impliciti e le immagini di bambino sottese, stando in una dinamica di condivisione, è risultato indispensabile trovare un'occasione per interrogare il proprio ruolo e le pedagogie latenti che ne ispirano l'interpretazione. Cogliere e rendere visibili le immagini del coordinamento pedagogico, analizzarne le ricadute nella quotidianità della progettazione e dell'orientamento delle pratiche educative è un processo fondamentale, che avvia

un interrogarsi e un interrogare il proprio ruolo, comprendendone l'impatto sulle pratiche e sulle relazioni tra adulti ma anche con i bambini.

In fondo, il coordinatore non è soltanto un soggetto “istituente” ma anche “istituito” in un certo qual modo, in quanto il processo di costruzione della propria identità professionale è determinato dagli sguardi del personale educativo e dei bambini. La sua stessa cultura pedagogica è permeata dai feedback e dai saperi di educatrici e maestre.

Riteniamo pertanto essenziale non smettere di coltivare un intreccio virtuoso tra ricerca, formazione e pratiche professionali, specialmente nell'ambito del coordinamento pedagogico. Le riflessioni delle coordinatrici e dei coordinatori sono risultate intrise di una consapevolezza riguadagnata circa il potere di favorire processi di formazione e di ricerca, incidendo sulle rappresentazioni e sulle attese, sulle culture dell'infanzia e sull'agire quotidiano, traducendosi in una progettazione educativa.

Alla luce di tali risultati, riteniamo strategico promuovere una visione sempre più complessa e condivisa del ruolo del coordinamento pedagogico, attraverso una stretta sinergia tra formazione e ricerca.

Bibliografia

- Amadini M, (2023). "Apprendere dalla vita: ricerca e formazione per costruire memorie e futuri". *Cultura pedagogica e scenari educativi*. N. 1, pp. 8-13.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Becchi E. (2005). "Pedagogie latenti: una nota". *Quaderni di didattica della scrittura*, 3, pp. 105-113.
- Bertolini, P., Callari Galli, M., Polmonari, A., & Restuccia Saitta L. (1988). *Le ragioni del Nido*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.

- Catarsi, E. (Ed.) (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- DM n. 334 del 22 novembre 2021, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.
- DM n. 43 del 24 febbraio 2021. *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*
- Formenti L. - Gamelli I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gariboldi, A., Maffeo, R., & Pelloni, A. (2013). *Sostenere, connettere, promuovere. Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Lazzari A. (2022). "Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità", *Pedagogia Oggi*, 20(2), pp. 60-70.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.
- Musatti, T., Mayer, S. (2003). *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa*. Bergamo: Edizione Junior.
- Terzi, N. (2007). "Le emozioni delle coordinatrici: la "supervisione" del Coordinamento Pedagogico". In A. Cigala, P. Corsano (Eds.), *Bambini nei contesti educativi: osservare per progettare*, Bergamo: Edizioni Junior, pp. 141–151).
- Toni, P. (2014). *Coordinamento pedagogico professione multitasking, 30 modelli per gestire*. Bologna: Edizione Junior.

Costruire e (ri)condividere prassi partecipate in nome di un benessere diffuso: la prima infanzia nella rete educativa.

Building and (re)sharing participatory practices in the name of widespread well-being: early childhood in the education network.

Mariacarmela Anelli

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

In order for relationships of trust and co-responsibility between families and children's educational services to find a place in the network of inclusive and democratic educational communities, the system must be rethought through the lens of a Pedagogy interested in creating an educational continuity for the well-being of children. For this reason, pedagogical coordinations, from their strategic position within the integrated educational system (Frabboni, 1989), can and must contribute to the construction of participatory and shared educational practices, supporting the mediating action of operators in the encounter with families. Practitioners favoring exchange and mutual listening (Dalledonne Vandini, Pettinari & Lazzari, 2023) could build an authentic alliance for the promotion of quality and effectiveness of services dedicated to early childhood, capable of re-innovating in time and space to ensure flexibility of approaches and tools.

Keywords: Early Childhood Education and Care, families, integrated education system, alliance

Perchè relazioni di fiducia e corresponsabilità tra famiglia e servizi educativi per l'infanzia possano trovare spazio nella rete di comunità educanti inclusive e democratiche, occorre ripensare il sistema attraverso le lenti di una Pedagogia interessata agli sviluppi della continuità educativa per il benessere dei bambini. Per questo, i coordinamenti pedagogici, dalla loro strategica posizione all'interno del sistema formativo integrato (Frabboni, 1989), possono e devono contribuire alla costruzione di pratiche educative partecipate e condivise, sostenendo l'azione mediatrice degli operatori nell'incontro con le famiglie. Gli operatori favorevoli lo scambio e l'ascolto reciproco (Dalledonne Vandini, Pettinari & Lazzari, 2023) potrebbero costruire un'alleanza autentica per la promozione di qualità ed efficacia dei servizi dedicati alla prima infanzia, capace di re-innovarsi nei tempi e negli spazi per garantire flessibilità di approcci e strumenti.

Parole Chiave: Educazione e cura della prima infanzia, famiglie, sistema formativo integrato, alleanza

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation: Anelli, M. (2025). Costruire e (ri)condividere prassi partecipate in nome di un benessere diffuso: la prima infanzia nella rete educativa. *Personae*, 4(1), xx-xx.

1. Introduzione.

Nell'era delle trasformazioni accelerate e della instabilità propria di ogni campo di vita e di ogni anfratto della società, diviene più che mai necessario un approccio rinnovato alla cura della prima infanzia da parte di un sistema che, al netto delle frequenti separazioni settoriali, necessita di recuperare la cifra della corresponsabilità autentica. Fiducia reciproca tra educatori, genitori e comunità, visione pedagogica unitaria, obiettivi comuni e collettivamente progettati sono le basi fondanti di una sana relazione tra adulti volta al benessere globale dei piccoli. Ribadire il valore della *comunità educante* sembra essere il fil rouge di una normativa prospettica che, sin dal secolo scorso, è stata illuminata sempre più dall'apporto delle scienze psico-pedagogiche e sociali. Per comunità educante si intende un insieme di soggetti condividenti responsabilità educative volte alla costruzione di ambienti favorevoli allo sviluppo armonico della persona in crescita (Mortari, 2008). I soggetti in questione, istituzionali e non, sono chiamati a rispondere a diritti e doveri derivanti dall'esercizio della propria funzione, sia essa genitoriale che professionale: perché questo accada è fondamentale il ritorno in auge di un-sapere pedagogico che supporti il ruolo dei coordinamenti pedagogici per un corretto funzionamento del sistema. Non si può più prescindere da una rilettura critica e complessa dell'organizzazione dei servizi educativi per la valorizzazione di legami e contesti che fungano da facilitatori per il benessere dei bambini. Non si può prescindere dalle lenti di una pedagogia interessata alla continuità educativa e per questo disposta a collaborare con le altre scienze dell'educazione. Rispondere alle esigenze del funzionamento infantile risulta sfida pregnante dell'odierna compagine sociale troppo spesso impegnata nel raggiungimento di traguardi individualistici e nell'accrescimento di piccole realtà che possano ergersi al di sopra delle altre in un'ottica antagonista. La continuità educativa, al contrario, è principio orientativo che scavalca la frammentarietà di azioni e intenti per costruire percorsi integrati in cui servizi, territorio, famiglie e scuole concertino schemi d'intervento coerenti (Frabboni, 1989).

2. I coordinamenti pedagogici, la comunità educante e la continuità educativa.

Recenti dati Istat (2023) rivelano difficoltà serie nella costruzione di una corresponsabilità educativa efficace, in particolar modo laddove si riscontrano ostacoli di ordine culturale, linguistico e socio-economico. La nascita di una comunità educante richiede un riconoscimento reciproco di ruoli, saperi e competenze, a prescindere dal quale non si può pensare di prendere in carico la crescita, la cura e il benessere delle future generazioni. Dalle ricerche emerge, infatti, che la partecipazione attiva dei genitori ai servizi educativi consente la creazione di contesti inclusivi e, al contempo, che operatori accoglienti, volti a favorire lo scambio e l'ascolto reciproco, possono costruire alleanze autentiche (Dalledonne Vandini, Pettinari & Lazzari, 2023). Il sistema educativo per l'infanzia si può costruire soltanto a partire da tale predisposizione reciproca: perché questo possa accadere è necessaria l'intermediazione di coordinamenti pedagogici funzionali, ispirati da un lavoro comunitario. Essi svolgono una fondamentale funzione di governance del sistema integrato 0-6 anni, risultato di una co-costruzione che coinvolge tutti gli stakeholders e che dovrebbe costituirsi secondo modalità di dialogo partecipato sul piano organizzativo amministrativo e di gestione educativa e scolastica (Lazzari, 2022). La costruzione del sistema integrato zero-sei, infatti, non dovrebbe essere relegata a poche figure, bensì dovrebbe ritrovare nella partecipazione diffusa il quid per una riqualificazione dell'offerta educativa territoriale.

Il D. Lgs. 65/2017, seppur riconoscendo le differenze tra i due segmenti del sistema per accessibilità, approcci pedagogici e qualifiche professionali, intende promuovere una riconciliazione tra servizi e scuola per l'infanzia, così da sostenere l'equilibrio del percorso educativo. Nel nostro Paese si parla, infatti, di uno *split system* (EC/EACEA/Eurydice, 2019), un sistema diviso storicamente tra le due parti sopracitate che non riesce a trovare sistematica continuità e armonia nella prassi. L'elaborazione di un modello pedagogico univoco rappresenterebbe il punto d'incontro di una progettazione agevole che accompagni il percorso della prima e seconda infanzia e soprattutto che garantisca la fluidità della transizione da un ambiente protetto, quale quello familiare, a quello più ampio e sfidante dei servizi per la prima infanzia e, soprattutto, verso il sistema scolastico. Lavorare sulla continuità delle

traiettorie formative implicherebbe la considerazione delle storie personali di ogni bambino/a, intrecciandole con il contesto di vita, per un incontro con le famiglie che generi un sistema in cui la continuità verticale si coniughi a quella orizzontale in senso ampio (Amadini, 2020). Il paradigma della continuità, inteso quale espediente pedagogico per la crescita dell'individuo persona, dovrebbe essere bussola e timone di un sistema formativo universale, accessibile a tutti.

In questo, i coordinamenti pedagogici potrebbero assolvere una funzione fondamentale e in particolare, all'interno degli stessi, la figura del coordinatore pedagogico. Quest'ultimo, in passato, era concepito quale garante per il collegamento tra i nuovi servizi per l'infanzia e quelli tradizionali, sia pubblici che privati, anello saldante la catena collaborativa tra enti locali e privato sociale per giungere a prestazioni educative di qualità (Silva, 2015). Egli doveva possedere una serie di competenze, tra cui quelle pedagogiche e progettuali, oltre che relazionali, comunicative e organizzative (Catarsi, 2010). Chiamato a promuovere negli educatori una pratica riflessiva ex-ante, in itinere ed ex-post, il coordinatore doveva accompagnarli nell'acquisizione di strumenti utili a condurre una puntuale verifica degli obiettivi educativi preposti per una riorganizzazione delle traiettorie. Ad oggi, il coordinatore è chiamato ad agire per il funzionamento ottimale della relazione d'equipe, superando la logica privatistica per approdare a un lavoro educativo condiviso. Promuovendo itinerari di formazione continua per gli operatori, egli dovrebbe aiutarli nell'analisi delle situazioni e nel miglioramento delle capacità comunicative, cercando di coinvolgere le famiglie e il territorio e facendosi mediatore di una relazione tanto complessa quanto necessaria. In una visione prospettica, il lavoro del coordinatore e degli operatori sembra più complesso rispetto al passato alla luce della rottura di fiducia avvenuta tra le agenzie formative, un'incrinatura accentuata dalle difficoltà esperite durante la Pandemia di Covid-19 che ha esacerbato i malcontenti preesistenti, accumulati nel corso di decenni di mutamenti storici, culturali e sociali (Castaldi, 2021). Disfunzioni e criticità hanno imbrigliato i fili di una matassa sempre più aggrovigliata, nell'impossibilità di individuare punti di incontro e

luoghi comuni di assestamento. Fare comunità, al contrario, richiede di andare oltre l'invasione della privacy e/o la chiusura privatistica a cui si è assistito nelle famiglie, nelle scuole e nei servizi per l'infanzia, per ritornare a tracciare piste operative reticolari. Si potrebbe così giungere a una co-progettazione formativa in cui la comunità educante si ispiri ai valori della collaborazione e del pluralismo per un nuovo umanesimo (Mulè, 2022).

Perché i processi di co-educazione con le famiglie possano dirsi di successo, i coordinamenti pedagogici dovrebbero proporre, per l'appunto, percorsi di formazione condivisa, tavoli di confronto territoriale e laboratori di co-progettazione (Bove, 2022), strumenti di una interazione autentica e diretta, supervisionata e regolata. In tal modo, teorie e prassi si ricongiungerebbero in un binomio inscindibile: alla formazione non può che concorrere la pratica di un lavoro che parte dal concreto del passato e del presente per progettare eventuali futuri. Perché questo possa accadere, è necessario pensare e agire nei termini di un sapere pedagogico generativo, che guidi le menti e le azioni in progetti unitari miranti al benessere esistenziale individuale e comunitario.

3. Una Pedagogia garante di fiducia e corresponsabilità.

Nella vision di un ripensamento sistemico, è necessario un mutamento *“profondo, pedagogico e istituzionale, culturale e sociale” [...] che passa attraverso le pratiche*” (Zaninelli, 2021, p. 154) per fungere da riferimento per il lavoro progettuale degli operatori, dei coordinatori e dei docenti del segmento zero-sei. Godendo di occasioni di confronto e scambio con le famiglie e con altri colleghi, oltre che con esperti, si potrebbero affrontare con successo le problematiche che si presentano quotidianamente. Considerando lo sviluppo infantile quale risultato di una interazione dinamica tra sistemi che si stagliano sullo sfondo di mutamenti temporali (Bronfenbrenner, 1979), risulta evidente l'imprescindibilità di un approccio sistemico-relazione (Bateson, 1976) al lavoro con bambini, famiglie e territorio.

Perché le pratiche educative poste in essere possano inserirsi nella multiformità del reale, lo scambio tra pari e il confronto tra professionalità differenti potrebbero essere la chiave di volta per

promuovere continuità e flessibilità educativa, co-costruire saperi, strumenti e strategie che sappiano adeguatamente rinnovarsi nei tempi e negli spazi. La formazione in servizio e la ricerca educativa partecipata sembrano essere principi coerenti con tali finalità del sistema e possono realizzarsi soltanto alla luce di una base pedagogica solida e della consapevolezza di poter raggiungere un miglioramento professionale continuo privilegiando l'ascolto autentico e la relazione dinamica. Pensare insieme (Malaguzzi, 1996) rimane il cuore pulsante del progetto educativo, la pietra d'angolo per la costruzione di una comunità educante partecipata, in cui la qualità educativa sia il risultato dell'obiettivo primario: rispondere ai variegati bisogni di bambine e bambini e delle loro famiglie.

Anche nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 (Ministero dell'Istruzione, 2021), che rappresentano il documento di riferimento nazionale in cui si conciliano principi pedagogici locali a quelli internazionali, si sostiene, per l'appunto, la centralità della partecipazione e della documentazione per la valorizzazione dell'inclusione e della continuità. Lo sviluppo di una capacità critica di auto-analisi e auto-valutazione volte al miglioramento delle prestazioni potrebbero davvero aiutare a ripensare contesti educativi grazie allo sforzo congiunto dei professionisti dell'educazione.

A queste indicazioni si aggiungono quelle del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021), il quale mira a ridurre il divario tra territori e assetti sociali differenti alla luce della disomogeneità territoriale dell'offerta formativa e della carenza di personale specializzato. Sembrerebbe necessario rafforzare l'integrazione tra scuola, famiglie e servizi, oltre che implementare una formazione pedagogica interdisciplinare che segua la scia del Quality Framework europeo. L'intervento pedagogico dovrebbe rimettere la qualità dei processi educativi alle capacità di coordinatori e operatori di interrogarsi e confrontarsi (Mantovani, 2006), fondando alleanze che valichino i confini distanziali istituzionali per giungere a costruire un sapere professionale collegiale. Ed è qui che dovrebbe intervenire la consapevolezza di una scienza pratico-progettuale che interroga e interpreta, analizza i dati per guidare le pratiche educative (Elia, 2014) e incidere sulla realtà

orientandola al bene comune. Tale scienza di mediazione e integrazione, nel dialogo con le altre scienze, anche quelle esatte, potrebbe donare un approccio interdisciplinare e sistemico all'agire professionale degli operatori e dei coordinatori del sistema zerosei, fornendo cornici di senso e categorie interpretative attraverso le quali analizzare le suggestioni teoriche e fattive del reale. La profonda incertezza esistenziale che caratterizza l'odierna compagine giovanile non fa che ritardare la scelta di aprirsi alla genitorialità, al netto di difficoltà economiche che inficiano la possibilità di creare nuclei domestici autonomi e di un estremo giovanilismo che tenta di prolungare la vita nel qui ed ora. I genitori, dunque, vanno accolti e accompagnati, compresi e sostenuti, ascoltati e chiamati a partecipare, in un clima di autentica corresponsabilità, all'educazione dei figli (Madriz, 2018): i servizi per l'infanzia, promuovendo consapevolezza educativa, possono e devono sostenere l'arduo compito esistenziale. Gli Orientamenti 0-3 ritrovano nel principio dialogico *"la struttura etica e deontologica che dovrebbe essere alla base dell'educazione del bambino nei contesti educativi prescolastici favorendo in quest'ultimi la partecipazione ed il protagonismo dei genitori in luogo della svalutazione e della delega"* (Bobbio, 2024, p. 84). Le prassi pedagogiche promosse negli operatori dovrebbero, dunque, individualizzare e personalizzare i processi di cura, restituendo alle famiglie una visione completa del figlio inserito in tutti i suoi contesti di vita e per questo finalmente comprensibile. Tale comprensione, dovrebbe scontrarsi con i principi della dignità umana e della giustizia sociale per andare a fondo nello sviluppo dell'individuo e della società. L'evoluzione dei diversi protagonisti del sistema zerosei dovrebbe rispecchiare la complessità dei bisogni societari per accedere a una precisa direzione di senso (Premoli, 2008) rispondente all'intenzionalità educativa di base. Di conseguenza, la Pedagogia è chiamata a guidare il processo di rinnovamento dei servizi per l'infanzia e della scuola dell'infanzia attraverso dispositivi formativi come i gruppi di ricerca-azione e il lavoro d'equipe, case study e debate, perché insegnanti, coordinatori e operatori possano riflettere sulla propria figura nella stretta collaborazione con utenti, famiglie ed altre professionalità (Parmigiani, 2018).

4. Conclusioni.

Lavorando nella direzione di una Pedagogia generativa e orientativa, i processi educativi-formativi-istituzionali dovrebbero diventare mappa per la salvaguardia di un sistema in grado di valorizzare prassi partecipative nell'educazione della prima infanzia. I bambini e le bambine d'oggi rappresentano il futuro di una società invecchiata, indebolita dalla logica del profitto e dell'individualismo sfrenato (Panicia, 2013). Fare spazio a reti collaborative tra i professionisti dell'educazione, le famiglie e gli enti territoriali sotto la supervisione pedagogica dei centri di coordinamento vuol dire costruire le fondamenta di un futuro giusto, in cui si parta da una rinnovata attenzione verso l'infanzia per garantire il benessere comunitario. Questo obiettivo potrebbe essere raggiunto soltanto riportando in auge il lemma pedagogico della partecipazione, che richiami a un'assunzione di responsabilità nella crescita delle nuove generazioni. Il sapere pedagogico è chiamato a dirigere l'incontro tra le politiche educative e quelle a sostegno della famiglia e del lavoro, delle pari opportunità, perché a tutti possa essere concessa la possibilità di godere di un patrimonio pubblico di qualità. Il sistema integrato 0-6, nel suo intento sociale, infatti, punta a garantire un benessere comunitario che colleghi famiglie e territorio nella comunione di intenti di un welfare solido. Coordinatori e operatori, nel rispetto della propria professionalità e nei limiti di un lavoro comunitario, dovrebbero lasciarsi ispirare da una pedagogia della gratuità che nulla ha a che fare con il profitto economico e tutto ha a che vedere con l'impatto educativo ed esistenziale del proprio essere professionisti. Divenire coordinatori ed operatori del sistema integrato zerosei dovrebbe rispondere alla logica del dono e della cura, nella tutela della propria identità professionale e ontologica. In questo senso, la progettualità educativa dovrebbe essere ispirata dall'intenzionalità, riflessività e deontologicità di meta-competenze pedagogiche (Milani, 2017) da sostenere tramite percorsi di formazione lungo tutto l'arco della vita lavorativa. Solo così si potrebbe sostenere la dignità di un impiego che non può essere abbandonato a sé stesso ma che necessita di un sostegno più ampio.

La comunità locale, nell'esperienza dei servizi, potrebbe fungere da acceleratore di processi, per

una responsabilizzazione diffusa dei cittadini e una chiarificazione di diritti e doveri. Al di là della burocrazia, al di là dell'organizzazione asettica dei servizi per l'infanzia e della scuola dell'infanzia, è fondamentale ritrovare il fervore pedagogico della responsabilità. Tradizione e innovazione potrebbero così diventare facce di una stessa medaglia, sfide di un'attualità in fermento. La Pedagogia della continuità educativa potrebbe altresì valorizzare le possibilità di una comunità come soggetto educante diffuso (Batini, 2018): ritorna così il modello democratico di un'educazione preposta non solo ai professionisti, bensì a famiglie, scuole, servizi, associazioni e cittadini in un progetto comune volto alla crescita sociale ed educativa (Di Masi, 2017). Soltanto in questo modo il sistema zerosei potrebbe crescere nella comprensione di un contesto cittadino attento e vigile, critico, nel bene dei più piccoli.

Bibliografia

- Amadini, M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Morcelliana.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Batini, F. et al. (2018). *Bocciature ed abbandoni. Uno studio sulla relazione fra bocciature ed abbandoni*. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, XI (21), 31-50.
- Bobbio, A. (2024). *Scuole, servizi, famiglie. La difficile intesa*. In Malavasi, P., Grange, T., Nuti, G. & Bobbio, A. (a cura di). *La Pedagogia nella città che cambia. Note a margine, studi e ricerche a partire dal Convegno Siped di Aosta (15-16 dicembre 2023)*. Pensa MultiMedia.
- Bove, C. (2022). *Tessere "reti" a partire dalla formazione in servizio dei professionisti che lavorano nello 0-6*. In *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti* (pp. 331-334). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Castaldi, M. C. (2021). *Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica*. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 205-210.

- Catarsi E. (a cura di). (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Dalledonne Vandini, C., Pettinari, E., & Lazzari, A. (2023). *Un buon inizio: lavorare sul sistema integrato sin dai primi anni di vita*. Il Nodo, 53, 171-185.
- Di Masi, D. (2017). *Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la coprogettazione*. Rivista italiana di educazione familiare, (2).
- Elia G. (2014). *Il contributo della pedagogia come sapere pratico-progettuale*. In Id (Ed.), *Le sfide sociali dell'educazione*, (pp. 26-46). Milano: Franco Angeli.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato*. Teramo: Eit.
- Lazzari, A. (2022). *Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità*. Pedagogia oggi, 20(2), 60-70.
- Madriz, E. (2018). *Il "Sistema 0-6": (ri) pensare forme di supporto alla genitorialità*. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 10(15-16), 237-249.
- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Torino: Edizioni Junior.
- Mantovani, S. (2006). *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*. Rivista italiana di educazione familiare: 2, 2006, 71-80.
- Milani, L. (2017). *La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti*. Pedagogia Oggi, 15(2).
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. Roma.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Roma: Carocci.
- Mulè, P. (2022). *La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e terzo settore. Nuovi Patti di corresponsabilità educativa da ridefinire e consolidare*. Formazione & Insegnamento, vol. 20, n. 1, pp. 107-115.
- Paniccia, R. M. (2013). *Individuo e individualismo come categorie emozionali entro una cultura della convivenza che propone rischi di emarginazione*. Quaderni di Psicologia Clinica, (2).
- Parmigiani, D. (2018). *L'aula scolastica 2: Come imparano gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Premoli, S. (2008). *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*. Milano: Franco Angeli.
- Silva, C. (2015). *Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia*. ENSAYOS, 30, 205-212.
- Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.

Osservare, documentare, valutare: il CPT di Parma nel quadro del sistema di regolazione della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia

Observing, documenting, evaluating: the Parma CPT in the framework of the quality regulation system in early childhood education services

Maja Antonietti
Università di Parma

Roberta Bertoli
Università di Parma

Lisa Bertolini
Servizi Educativi Sistema Bibliotecario e Pari Opportunità, Comune di Parma

Barbara Bordini
Servizi Educativi Sistema Bibliotecario e Pari Opportunità, Comune di Parma

Andrea Pintus
Università di Parma



ABSTRACT

The formative evaluation (Pedagogical Guidelines, MI, 2021), interconnected with observation and documentation, gives meaning to the educational actions of the 0-6 services and is declined in a certifying evaluation of the structural quality of the services and in a formative evaluation of the quality of the activated processes. The contribution reflects on the practices of the Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) of Parma - for 15 years active in the accreditation and self-evaluation processes on a regional basis - with a focus on the evaluation processes activated and on the impact of the process for training purposes.

Keywords: documentation, evaluation, quality, territorial pedagogical coordination, accreditation

La valutazione formativa (Linee pedagogiche, MI, 2021), interconnessa con l'osservazione e la documentazione, dà significato alle azioni educative dei servizi 0-6 e si declina in una valutazione certificativa della qualità strutturale dei servizi ed in una valutazione formativa della qualità dei processi attivati. Il contributo riflette sulle pratiche del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) di Parma - da 15 anni attivo nei processi accreditamento e autovalutazione su base regionale - con attenzione ai processi valutativi attivati e sull'impatto del percorso a fini formativi

Parole Chiave: documentazione, valutazione, qualità, coordinamento pedagogico territoriale, accreditamento.

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

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici e degli autori che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire ad Andrea Pintus il paragrafo 1, a Roberta Bertoli il paragrafo 2, a Barbara Bordini e Lisa Bertolini il paragrafo 3, a Maja Antonietti il paragrafo 4.

Citation:

Antonietti M., Bertoli R., Bertolini L., Bordini B. & Pintus A. (2025). Osservare, documentare, valutare: il CPT di Parma nel quadro del sistema di regolazione della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia. *Personae*, 4(1), 25-31.

1. Un'introduzione alla valutazione come processo formativo

Un tema largamente dibattuto a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, oggi ancora attuale alla luce degli obiettivi fissati dalle Nazioni Unite nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, è quello di come garantire non solo la massima diffusione possibile dei servizi rivolti all'educazione e alla cura della prima infanzia, ma anche di come interpretarne e, quindi, sostenerne la qualità.

Benché il tema della qualità attraverso diversi campi del sapere e ambiti di applicazione ed oggi rappresenti una dimensione imprescindibile di ogni processo organizzativo, rimane, altresì, un tema complesso da affrontare. Come ben sottolineato da Dahlberg, Moss e Pence (1999, trad. it 2003, p. 133), «la *qualità* in sé non è una parola neutra. È un concetto socialmente costruito, con significati molto particolari, che risulta prodursi attraverso» processi discorsivi dalla forte natura situata, in termini sia storici che culturali.

Al netto dell'impossibilità di rintracciare una definizione univoca e condivisa di qualità, allo stesso tempo la ricerca internazionale ha ampiamente dimostrato che il fattore che si collega più direttamente alla ricaduta positiva dei servizi educativi, cioè la loro efficacia, non risieda nella loro esistenza in sé e per sé, ma in modo più dinamico nell'articolazione congiunta di aspetti di carattere strutturale, cioè di tipo organizzativo, quali il rapporto numerico educatori-bambini, titolo di studio/monte ore della formazione in servizio del personale educativo, e di tipo processuale, quali le pratiche e le esperienze educative che nel concreto si realizzano e che riflettano il progetto pedagogico del servizio (Gariboldi, 2017; Restigian, 2020; Balduzzi, Lazzari, 2024).

Nel recente rapporto della Commissione Europea "Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2025" (European Commission / EACEA / Eurydice, 2025), sono in questo senso riconosciute cinque dimensioni (*Access, Staff, Educational guidelines, Monitoring and Evaluation, Governance and Funding*) e quattro principi trasversali che definiscono la qualità di un servizio educativo per la prima infanzia (*Child centredness, System interdependence, Partnership with families, Inclusiveness*).

Nel quadro delle politiche europee per il riconoscimento dei diritti dell'infanzia, la disponibilità di servizi educativi di qualità è intesa in modo evidente come priorità. Tale principio di indirizzo è allo stesso modo espresso nel nostro Paese negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, in cui si sottolinea, inoltre, il ruolo centrale rivestito dalla valutazione per dare corpo a questa intenzionalità. Una valutazione da declinare nella sua accezione formativa (Bondioli, 2000; Gariboldi, 2007), tesa, cioè, al miglioramento delle pratiche attraverso una riflessività, che consenta agli educatori "di esplicitare e di condividere la fisionomia del proprio servizio e le idee che lo ispirano, per poi affrontare l'analisi delle diverse dimensioni del contesto, per valutare se quanto si sta facendo è una pratica di qualità" (Ministero dell'Istruzione, 2022, p.34).

In questo senso, porre attenzione al "contesto", come indicato nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, corrisponde a portare l'azione valutativa sul piano "delle risorse materiali, umane e simboliche messe in atto da una realtà educativa per sostenere e promuovere la crescita dei bambini e di tutti coloro che se ne prendono cura", al fine di "riflettere sull'offerta formativa e sulle pratiche adottate allo scopo di individuare aspetti problematici e risorse per realizzare innovazioni meditate e consapevoli" (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 30).

Nei documenti di indirizzo citati (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia; Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6), si configura, pertanto, un'idea di qualità dinamica, che non si traduce nel grado di conformità ad un modello o a degli standard di riferimento, ma che si definisce in un confronto tra i diversi attori coinvolti - *in primis* l'equipe educativa, ma anche le famiglie e gli stakeholder locali (enti gestori, amministratori pubblici) - basato sulle evidenze offerte dall'osservazione e dalla documentazione dei processi educativi realizzati.

Questo confronto, per così dire, informato dalle tracce raccolte in corso d'opera nella quotidianità dell'esperienza educativa, su come il servizio è, ma anche su come dovrebbe o potrebbe essere, corrisponde ad interrogarsi a ragion veduta sul significato e, quindi, sul valore da attribuire alle conseguenze – attese ed inattese - di quanto è stato realizzato.

Allo stesso modo di un sasso, che gettato in uno stagno, suscita onde concentriche che si allargano sulla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto oggetti collocati a distanze diverse, costringendoli a entrare anche in rapporto tra loro, così l'azione educativa genera un moto, più che una traiettoria lineare. In questo senso, ciò che intendiamo per "qualità" di un servizio educativo, più che da una collocazione in una classifica delle eccellenze, trova significato nella misura dell'estensione o della profondità dei cambiamenti che provoca nei contesti in cui si realizza compiutamente (Pintus, Bassoli, 2024).

Ciò comporta, ovviamente, accantonare una visione della *governance* e della qualità di stampo neoliberista che assume il principio della concorrenza, quale principio organizzatore privilegiato, per cui la valutazione rappresenta un dispositivo funzionale a creare comparazioni e gerarchie di valore (Gariboldi, 2017).

2. Lo sfondo normativo di riferimento

Così come evidenziato nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (DM n. 334/2021) tra le finalità dei servizi si

ritrova l'importanza di assicurare alle bambine e ai bambini opportunità di crescita, di socialità, di gioco e di apprendimento in contesti educativi inclusivi, sicuri e di qualità. In tale documento si sottolinea in apertura, inoltre, come la condizione base di un impegno verso l'infanzia, unitamente a politiche sociali e sanitarie, sia l'offerta diffusa su tutto il territorio nazionale di servizi educativi e scuole dell'infanzia di alto profilo educativo, inclusivi e a costi sostenibili. Vengono quindi individuate cinque dimensioni di qualità dei servizi educativi per bambine e bambini dagli 0 ai 6 anni, ovvero: accesso diffuso; professionalità degli operatori; curriculum per il riconoscimento delle specificità individuali e per favorire transizioni; monitoraggio e valutazione basati su auto ed etero valutazione; norme per garantire la qualità dell'offerta e finanziamenti strutturali per consolidare, incrementare e qualificare l'offerta.

L'elemento qualitativo emerge chiaramente nei documenti normativi di riferimento considerando anche come il processo di integrazione tra titolarità e gestioni diverse rappresenti un valore aggiunto in termini di qualificazione dell'intera rete e nell'offerta di opportunità ampie, differenziate.

Coerentemente, quindi, con quanto evidenziato sino ad ora relativamente alla qualità dei servizi e alla dimensione valutativa ad essa sottesa e in un'ottica di continuità qualitativa ed educativa prevista dal sistema integrato di educazione dalla nascita sino ai sei anni, in alcuni territori regionali, tra cui quello parmense, viene previsto, coerentemente con le normative regionali, un sistema di valutazione e autovalutazione volto anche all'accreditamento di tali strutture.

La valutazione e l'autovalutazione della qualità dei servizi educativi 0-3 prende avvio dal contesto normativo con la LR n.1/2000 (Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia) e la successiva LR n. 19/2016 (Servizi educativi per la prima infanzia. Abrogazione della l.r. n. 1 del 10 gennaio 2000) nella quale si individuano i criteri di qualità ai fini della concessione dell'accreditamento (elemento essenziale per l'accesso ai finanziamenti pubblici per i gestori dei servizi privati e condizione di

funzionamento per i servizi pubblici). Con il DGR n. 1089 del 30 luglio 2012, è stata approvata la sperimentazione nei servizi per la prima infanzia delle linee guida per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione, ed è stato realizzato, all'interno di un primo campione di servizi per ogni territorio provinciale, la sperimentazione dello strumento e del percorso di autovalutazione e di eterovalutazione. Nello specifico della provincia di Parma tale sperimentazione ha coinvolto oltre ai servizi per la prima infanzia anche alcune scuole dell'infanzia.

I requisiti oggetto di sperimentazione sono stati poi deliberati con la DGR N.704/2019 "Accreditamento dei nidi d'infanzia in attuazione della LR 19/2016" e prevedono che il servizio ai fini dell'accREDITAMENTO disponga di: un progetto pedagogico che contenga le finalità e la programmazione delle finalità educative; misure volte alla partecipazione delle famiglie e costituzione di organismi rappresentativi; un coordinatore pedagogico che assicuri l'organizzazione del personale e il funzionamento dell'équipe educativa; strumenti di autovalutazione del servizio e formazione con l'obbligo di partecipazione del personale al percorso di valutazione della qualità.

3. L'esperienza del CPT di Parma

I servizi educativi per la prima infanzia rappresentano da anni una componente fondamentale del sistema educativo della Provincia di Parma. La loro gestione si fonda su una collaborazione consolidata tra enti pubblici, privati, privato sociale, soggetti convenzionati, FISM ed enti locali, con l'obiettivo condiviso di porre al centro il bambino come persona, valorizzando al contempo il ruolo educativo della famiglia. Il Coordinamento Pedagogico Provinciale (CPP) nasce nei primi anni '90, ispirato dall'esperienza del Coordinamento del

Comune di Parma, con l'intento di creare uno spazio di confronto e scambio professionale tra Coordinatori pedagogici. Fino al 2004, il mandato resta in capo al Comune di Parma; nel 2005 la gestione passa alla Provincia, per poi tornare, nel 2019, sotto la guida del Comune capofila. Nel corso degli anni, il CPT ha affrontato numerose sfide legate ai cambiamenti familiari, sociali, politici e normativi, alla crescente richiesta di flessibilità e alla necessità di garantire servizi educativi di elevata qualità. In questo contesto complesso, il Coordinamento ha avvertito l'urgenza di costruire un'identità condivisa, capace di riconoscere la diversità come valore fondante e generativo, promuovendo "una cornice comune in cui le differenze e le complessità si integrano e si alimentano reciprocamente" (Natalone et al., in Benedetti, Gariboldi, Maselli, 2017, p. 152). Le prime sperimentazioni sul tema della valutazione, avviate nel biennio 2010-2011, hanno dovuto confrontarsi con il rischio percepito di cadere in logiche giudicanti e standardizzanti, in contrasto con la ricchezza e la varietà quotidiana dei servizi educativi. Per sostenere il processo verso la costruzione del percorso di auto-eterovalutazione, i Coordinatori pedagogici sono stati coinvolti in attività formative a livello provinciale e regionale lungo tutta la fase sperimentale (2008-2019). Con l'emanazione della Dgr. 704/2019, in attuazione della L.R. 19/2016, il CPT è stato sollecitato a riprendere l'utilizzo degli strumenti di autovalutazione e dei report delle azioni migliorative. Il percorso quindicennale si è avvalso di professionisti e accademici¹ che hanno contribuito alla realizzazione dell'impianto formativo e degli strumenti ad oggi utilizzati.

Il processo si articola in più fasi: dalla riflessione individuale degli operatori, sostenuta dallo strumento di osservazione del contesto, alla compilazione della scheda di autovalutazione, fino all'elaborazione collettiva (report delle azioni migliorative) che

¹ Il processo è stato realizzato a partire dal 2008, grazie al confronto tra le Coordinatrici, guidato dal supporto formativo della Dott.ssa Silvia Negri (Studio di Consulenza Periplo), gli strumenti sono stati revisionati fino alla versione adottata a partire dal 2021, anno di avvio dei percorsi di accREDITAMENTO. Cruciale la

formazione sul tema della qualità e del processo di autovalutazione con il Prof. Gariboldi.

integra i diversi punti di vista, valorizzando concordanze e discordanze rispetto ai punti di forza e di criticità del servizio. Il Coordinatore pedagogico svolge un ruolo centrale nel sostenere il processo, facilitando le dinamiche relazionali e la sintesi dei dati. Dal confronto vengono identificate le azioni migliorative da attuare nel servizio e/o in relazione al territorio, nei successivi due anni del percorso di accreditamento. I report vengono letti dalle Commissioni Tecniche Distrettuali dei 4 Distretti di competenza e dal CPT. Al termine del primo ciclo di autovalutazione (dal 2021 al 2024) il CPT ha raccolto e condiviso 56 report di servizi accreditati di tutta la Provincia. L'analisi dei report ha evidenziato un lavoro capillare dei gruppi di lavoro, di informazione, formazione e riflessione condivisa, che ha permesso di partire dal contesto educativo – fatto di persone, relazioni, aspetti materiali, strutturali e organizzativi – per una valutazione sistemica della qualità. La costruzione di un pensiero condiviso rappresenta la base sicura per orientare le future linee educative e organizzative. Strumenti fondamentali a supporto di questo processo sono il progetto pedagogico, le osservazioni, la documentazione, i diari di sezione: fonti preziose da cui educatrici e Coordinatrici attingono per attivare l'autovalutazione e perseguire e sostenere le pratiche educative, didattiche e partecipative in un'ottica di qualità.

Gli anni di sperimentazione hanno contribuito a superare il timore di una valutazione giudicante, dimostrando come lo strumento abbia rafforzato il senso di appartenenza e la condivisione di significati, trasformando le discrepanze in opportunità generative di crescita e di continuo rilancio di prospettive. Il processo valutativo della qualità ha inoltre favorito in questi anni nel CPT, il confronto e la conoscenza reciproca tra realtà educative diverse, accomunate dall'obiettivo del benessere di bambini e famiglie.

Il CPT di Parma ha affiancato allo strumento del report una versione più sintetica (form di google). Questo ulteriore strumento ha consentito di elaborare i dati qualitativi emersi nei report e di identificare, definire e promuovere esigenze e proposte formative su più livelli. A livello provinciale, sono emerse esigenze trasversali che hanno portato alla

realizzazione di incontri e seminari su tematiche quali: sistema integrato 0-6, inclusività e strumenti della CAA, differenze di genere, nuove tecnologie, digitale nell'infanzia.

A livello distrettuale, sono state individuate tematiche specifiche legate al territorio e attivati percorsi formativi rivolti sia al personale educativo sia ai Coordinatori. Inoltre, il CPT, sempre alla luce delle azioni migliorative identificate dai vari gruppi di lavoro, propone un pacchetto formativo articolato su diverse tematiche educative, cui i servizi possono accedere in base alle proprie esigenze. Tale proposta coinvolge in modo capillare non solo i servizi 0-3 accreditati, ma anche i servizi 0-6 pubblici, privati, convenzionati, FISM, statali e i Piccoli Gruppi Educativi.

4. L'analisi dei report di autovalutazione: potenzialità e linee di sviluppo

Il corpus dei report di autovalutazione realizzati – in questo caso dalle équipe dei servizi del CPT di Parma – rappresenta una fonte documentale preziosa di ricerca e di formazione, giacché arricchisce lo sguardo sui servizi 0-6 di un preciso territorio e, al contempo, permette di riflettere su come sia possibile capitalizzare il processo stesso in chiave formativa.

La formazione sul processo di autovalutazione e la struttura dei report predisposta nel corso degli anni e con il sostegno di esperti dal CPT di Parma sollecita e guida le équipe a selezionare, analizzare e riflettere sul proprio agire professionale in relazione a precisi ambiti della professionalità. Per promuovere e sollecitare riflessioni sul processo complessivo di autovalutazione realizzato dal CPT, è quindi necessario restituire una visione organica e sistematica di tutti i report di autovalutazione, al di là di una mera reportistica descrittiva dei contenuti e delle tematiche espresse, di fatto già note.

Analizzare e documentare in chiave formativa i report significa, quindi, avere consapevolezza che ci sta collocando entro una cornice interpretativa applicata a fonti che

sono esse stesse esito di meta-analisi e di meta documentazione.

L'atto valutativo e documentativo a scopi formativi relativamente ad un materiale costruito proprio con tali intenti, occorre ponga l'attenzione su quegli aspetti cruciali funzionali a rispondere a tale finalità, ovvero di far comprendere i processi attuati (Antonietti, 2011). In questo senso, utile diviene il soffermarsi sugli elementi che definiscono il processo di autovalutazione realizzato, come le scelte esplicite ed implicite individuabili e le modalità di relazione e connessione tra le stesse, attraverso il metodo dell'analisi del contenuto (Losito, 2007).

A partire dall'analisi delle documentazioni dei singoli servizi, segmentando il processo di autovalutazione svolto dalle équipes, si giunge ad una rilettura globale degli elementi, delle co-occorrenze tra gli stessi in un'ottica sistemica e ricorsiva.

Gli elementi di sfondo – come il numero di sezioni e di partecipanti, le ore di lavoro del personale e la durata del percorso – rappresentano variabili di interesse, che definiscono i processi di ogni singola realtà e mettono in luce le analogie, così come le differenze di coinvolgimento nel processo da parte dei diversi servizi. Questi aspetti analizzati intrecciando i punti di forza e di criticità da un lato, con i punti critici e azioni di miglioramento dall'altro, possono offrire una restituzione articolata del processo di autovalutazione avviato. Si può infatti osservare come vi siano elementi di criticità rilevati dalle équipes che co-occorrono tra loro e che al tempo stesso possono risultare confermate tra le azioni di miglioramento.

Ad esempio nei report analizzati, il tema degli spazi (come la maggiore fluidità nell'uso degli spazi interni o interni-esterni) viene indicato tra le azioni di miglioramento previste. Entro una logica processuale, tali azioni non rispondono, ovviamente, unicamente in modo sequenziale e lineare alle criticità emerse (es. carenza dell'uso di spazi flessibili a cui può corrispondere un cambiamento nelle routine sull'uso degli spazi come introduzione di esperienze a piccolo gruppo in intersezione), in quanto ciò tradirebbe gli intenti della procedura stessa.

Alcuni ambiti – che in questo caso possiamo intendere come metodologici – quali la documentazione e l'osservazione, o taluni aspetti – che possiamo in questo caso definire come finalità educative – quali il coinvolgimento delle famiglie o del territorio, rappresentano in questo caso, infatti, strumenti e dimensioni privilegiate a cui coerentemente e consapevolmente fare riferimento, per orientare una risposta di sistema di tipo processuale. In questo senso è possibile, quindi, interconnettere le questioni e riorientare in modo ricorsivo e formativo il processo autovalutativo, puntando l'attenzione su elementi barriera e facilitatori per l'azione ed il cambiamento.

La valutazione ed i guadagni da parte del gruppo di lavoro offrono infine ulteriormente uno sguardo sulle potenzialità espresse e da potenziare nella postura/attitudine al processo di autovalutazione.

5. Conclusioni

Il lungo percorso di ricerca e formazione legata ai processi di qualità hanno portato i gruppi di lavoro e i Coordinatori ad acquisire una chiara consapevolezza di essere parte di un sistema di rete allargato, che non si ferma all'ambito comunale e territoriale, ma raggiunge il livello regionale. Questa dimensione non va ad appiattire o omologare, ma al contrario mira a valorizzare il singolo servizio, che è chiamato a dare il proprio contributo per la costruzione di un sistema di qualità che diventa patrimonio di tutti.

L'approccio utilizzato coerentemente con le premesse con cui è nato (Gariboldi, 2017), promuove la valorizzazione del processo di valutazione formativa il cui scopo principale continua ad essere attraverso la valorizzazione del dialogo, del confronto e delle molteplici prospettive, il valore qualitativo dei servizi rivolti a bambini, bambine tra gli 0 e i 6 anni e le loro famiglie. Allo stesso tempo diviene però necessaria la costruzione di un modello di analisi dei report che restituisca in termini processuali i dati raccolti. Restituire in chiave formativa tutti questi aspetti, significa infatti adottare una prospettiva processuale

alla quale tutti i soggetti coinvolti, anche i ricercatori universitari, partecipano attivamente.

Bibliografia

Antonietti M. (2011), *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*, Junior Spaggiari, Azzano S. Paolo.

Balduzzi L., Lazzari, A. (2024), Incrementare l'accessibilità dei servizi per l'infanzia nel contesto della riforma sul sistema integrato 0-6: risultati preliminari del progetto "Il buon inizio", *PEDAGOGIA OGGI*, 22, pp. 17 - 24

Bondioli A. (2000), "Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa", in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, FrancoAngeli, Milano.

Dahlberg G., Moss P., Pence A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Routledge, London (trad. it, *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*, Reggio Children, Reggio Emilia, 2003).

European Commission / EACEA / Eurydice (2025), *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gariboldi A. (2007). *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Junior.

Gariboldi A. (2017), I riferimenti teorici e l'impianto metodologico del sistema di valutazione regionale, in S. Benedetti, A. Gariboldi, M. Maselli, a cura di, *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia-Romagna* (pp. 35-51), Zeroseiup, Bergamo.

Luciano E., Guerra M. (2023), *Accanto alle bambine e ai bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0 a 6*, Junior Spaggiari Edizioni, Parma.

Ministero dell'Istruzione (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*,

Ministero dell'Istruzione (2022), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

Ministero dell'Istruzione. (2021, 5 novembre). Decreto Ministeriale n. 334/2021. Disposizioni concernenti l'accreditamento delle sedi di tirocinio e l'organizzazione delle attività formative nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale e abilitazione degli insegnanti.

Pintus A., Bassoli M. (2024). Il sasso nello stagno. Valutare l'impatto dei progetti educativi attraverso le storie di cambiamento, *BAMBINI*, 40, 4, pp. 15-18.

Regione Emilia-Romagna. (2000, 24 gennaio). Legge Regionale n. 1/2000. Norme per lo sviluppo del sistema integrato di interventi e servizi sociali nella Regione Emilia-Romagna.

Regione Emilia-Romagna. (2012, 30 luglio). Delibera di Giunta Regionale n. 1089/2012. Approvazione delle linee guida regionali per il riconoscimento e il sostegno delle reti per l'inclusione sociale.

Regione Emilia-Romagna. (2016, 23 dicembre). Legge Regionale n. 19/2016. Norme per la promozione e il sostegno dell'economia solidale.

Regione Emilia-Romagna. (2019, 13 maggio). Delibera di Giunta Regionale n. 704/2019. Indirizzi per la qualificazione dell'offerta formativa e per il riconoscimento delle sedi di tirocinio nell'ambito dei percorsi formativi abilitanti per l'insegnamento.

Il valore strategico dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali: rassegna della ricerca nazionale e prospettive inclusive per orientare le politiche 0–6

The strategic value of Territorial Pedagogical Coordinations: a review of national research and inclusive perspectives to guide 0-6 policies

Nicole Bianquin

Università della Valle D'Aosta

Claudia Lichene

Università degli Studi di Bergamo



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

Il contributo presenta una rassegna della ricerca nazionale sui Coordinamenti Pedagogici Territoriali nei servizi 0-6 a partire dalla loro istituzione nazionale nel 2017. L'analisi ricostruisce temi, metodi e risultati degli studi esistenti, con particolare attenzione ai processi inclusivi e alla loro rilevanza nei servizi per l'infanzia, individuando al contempo ambiti consolidati e aree ancora da approfondire. L'obiettivo del contributo è evidenziare il valore strategico della ricerca sui CPT nel promuovere modelli educativi più inclusivi e integrati, offrendo una sintesi utile a orientare le future indagini e a sostenere il miglioramento continuo della qualità dei servizi per la prima infanzia.

Keywords: narrative review, educational research, comparative analysis, inclusive processes, educational policies

The contribution presents a review of national research on Territorial Pedagogical Coordinations (CPT) in 0–6 educational services, starting from their formal establishment in 2017. The analysis reconstructs the key themes, methodologies, and findings of existing studies, with particular attention to inclusive processes and their relevance in early childhood services, while also identifying well-established areas and those requiring further exploration. The aim of the contribution is to highlight the strategic value of research on CPTs in promoting more inclusive and integrated educational models, offering a synthesis that can guide future investigations and support the ongoing improvement of early childhood education quality.

Parole Chiave: revisione narrativa, ricerca educativa, analisi comparativa, processi inclusivi, politiche educative

Received: 13.07.2025

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: Bianquin, N. & Lichene C. (2025). Il valore strategico dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali: rassegna della ricerca nazionale e prospettive inclusive per orientare le politiche 0–6. *Personae*, 4(1), 32-38.

1. Note introduttive: contesto normativo e sfondo pedagogico

Nel corso dell'ultimo decennio, il sistema educativo italiano per la prima infanzia è stato oggetto di una profonda trasformazione strutturale e culturale, promossa dall'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni (Legge 107/2015; D.Lgs. 65/2017). Tale riforma ha segnato il passaggio da una configurazione segmentata a una prospettiva sistemica, finalizzata alla costruzione di un continuum educativo orientato all'equità, all'accessibilità e alla qualità dell'esperienza formativa. In questo quadro si inseriscono i Coordinamenti Pedagogici Territoriali (CPT), introdotti formalmente dall'art. 4 del D.Lgs. 65/2017, con funzioni di regia pedagogica, formazione, promozione della qualità e coerenza educativa. Il CPT rappresenta un'entità distinta rispetto al coordinamento pedagogico interno ai singoli servizi, ma in alcuni territori le due dimensioni si sono intrecciate, dando vita a sviluppi trasformativi in cui il CPT è stato interpretato come un'evoluzione sistemica del coordinamento. Sebbene istituiti formalmente nel 2017, i CPT trovano precedenti in regioni come Emilia-Romagna e Toscana, dove esistevano già forme strutturate di coordinamento legate a politiche regionali orientate alla qualità dei servizi 0–6.

All'interno di tale cornice, la riflessione pedagogica ha progressivamente rivolto l'attenzione ai CPT e alle modalità in cui questi contribuiscono alla trasformazione dei contesti educativi, alla costruzione di professionalità diffuse e allo sviluppo di pratiche inclusive in una logica di continuità (Cerini, 2018; Zanelli, 2019; Balduzzi, 2021; Lazzari, 2022; Donà, 2022; Nunnari, 2022; Criscione, 2022; Stringher et al., 2023).

Il presente contributo offre una rassegna della ricerca scientifica italiana sui CPT condotta a seguito della loro istituzione. L'analisi si concentra sui principali nuclei tematici, sulle metodologie adottate e sulle evidenze prodotte, dedicando un focus specifico alla rilettura dei processi inclusivi alla luce del ruolo sistemico dei CPT.

2. Lo stato dell'arte della ricerca: una rassegna narrativa

La presente rassegna, di tipo narrativo e a orientamento qualitativo-interpretativo, esplora la produzione scientifica italiana sul ruolo e sulle funzioni dei CPT. In accordo con la letteratura metodologica (Cronin et al., 2008; Sukhera, 2022; Green et al., 2006), tale approccio consente di sintetizzare conoscenze esistenti, valorizzando tendenze emergenti, criticità teorico-pratiche e possibili sviluppi. Pur non configurandosi come una revisione sistematica né come un'indagine esaustiva della letteratura disponibile, la rassegna si propone come una mappatura orientativa della produzione scientifica nazionale sui CPT, con l'obiettivo di delineare le principali traiettorie di ricerca emerse negli ultimi anni e di promuovere riflessioni teoriche e operative.

Sono stati inclusi solo contributi in cui la locuzione “coordinamento pedagogico territoriale - CPT” compariva nel titolo o nell'abstract, escludendo i testi focalizzati esclusivamente sul coordinamento pedagogico interno ad un servizio. Gli abstract sono stati valutati da due osservatori indipendenti. Per la sezione sull'inclusione, si è ampliata la ricerca con parole chiave come “inclusione”, “equità”, “disabilità” e “bisogni educativi speciali”.

Le fonti sono state individuate tramite banche dati accademiche (es. *Google Scholar*), riviste specialistiche italiane (Pedagogia Oggi, Infanzia, Bambini, ecc.) e siti come Scuola7.

Per ciascun contributo selezionato sono stati rilevati: la tipologia di pubblicazione, i temi trattati, l'approccio metodologico, i soggetti coinvolti, le evidenze principali e l'eventuale presenza di un focus sui processi inclusivi. Tali elementi sono stati organizzati in una matrice tematica, funzionale a una lettura trasversale delle fonti, capace di evidenziarne convergenze e discontinuità. L'analisi ha adottato un orientamento descrittivo interpretativo, volto non solo alla ricognizione dello stato della ricerca, ma anche alla valorizzazione degli snodi concettuali e operativi che contribuiscono allo sviluppo delle pratiche e delle politiche educative nel campo del CPT 0–6.

Il corpus analizzato comprende 36 contributi pubblicati tra il 2018 e il 2024, con un picco significativo nel biennio 2022–2023 (22 pubblicazioni, pari al 61% del totale). Le forme editoriali rilevate includono 12 articoli scientifici, 11 capitoli in volume, 9 rubriche introduttive e 4

volumi. Dal punto di vista metodologico, 19 testi adottano un approccio teorico-ricostruttivo o descrittivo, 10 presentano analisi di esperienze o studi di caso, 5 si fondano su indagini qualitative e 2 propongono analisi normative.

Tutti i contributi selezionati sono discussi e riportati nei paragrafi successivi secondo le principali aree di analisi emerse ed inoltre sono riportati in bibliografia per garantire trasparenza e tracciabilità del percorso ricostruttivo.

3. Linee tematiche ricorrenti nelle ricerche sul coordinamento dei servizi educativi 0–6

L'analisi dei contributi selezionati ha permesso di individuare tre linee tematiche ricorrenti nella riflessione scientifica italiana sui CPT. Questi nuclei, interrelati, riguardano le dimensioni organizzative, pedagogiche e formative del sistema integrato, delineando il CPT come snodo strategico per l'innovazione e la qualità educativa.

Coordinamento e governance del sistema integrato 0–6. Numerosi studi esplorano il ruolo dei CPT nella costruzione di una governance multilivello capace di collegare le politiche nazionali e regionali con i bisogni delle comunità locali (Stringher et al., 2023). I CPT sono descritti come regie pedagogiche (Zanelli, 2019; Criscione, 2022) che promuovono coerenza tra soggetti educativi e continuità verticale e orizzontale. Studi qualitativi evidenziano la loro funzione mediatrice tra policy e pratiche, a sostegno di una governance partecipata e radicata nei territori (Lazzari, 2022; Deluigi, 2022).

Sviluppo professionale e qualità dei servizi. Un secondo ambito riguarda il contributo dei CPT rispetto alla formazione in servizio e la costruzione di micro-comunità professionali (Zonca, 2024). I CPT facilitano processi riflessivi, co-progettazione e pratiche di apprendimento reciproco, promuovendo modelli formativi dialogici e partecipativi (Agostinetto, Restiglian, 2022). In questa prospettiva, sostengono professionalità diffuse, sperimentazioni e riflessioni nei gruppi di lavoro (Lazzari, Balduzzi, 2023), configurandosi come leva per l'innalzamento della qualità e per una cultura educativa condivisa.

Continuità educativa e innovazione didattica. Il terzo ambito riguarda il ruolo dei CPT nel favorire

la continuità tra 0–3 e 3–6 tramite pratiche di raccordo e progettazione integrata. Studi recenti mettono in luce come i coordinamenti favoriscano l'integrazione tra le diverse componenti del sistema, promuovendo visioni pedagogiche comuni e valorizzando la centralità del bambino nei percorsi di transizione (Benedetti, 2022; Lazzari, 2022); in alcuni casi poi, i coordinamenti nascono a seguito di progetti di continuità presenti sul territorio (Fossati, 2022). In questo quadro, il CPT assume una funzione chiave nella costruzione di linguaggi condivisi, nella formazione congiunta e nella sperimentazione di pratiche educative innovative, capaci di generare ambienti coerenti e inclusivi.

4. Coordinamento pedagogico territoriale e processi inclusivi nei servizi 0–6

Sebbene la letteratura specificamente dedicata al legame tra CPT e processi inclusivi nei servizi educativi 0–6 sia ancora fortemente limitata, alcuni contributi recenti iniziano a esplorare questa relazione. In tali studi, l'inclusione viene progressivamente riconosciuta come indicatore qualificante della qualità dei servizi, non solo in riferimento ai bambini e alle bambine con disabilità o bisogni educativi speciali, ma in un'accezione più ampia, attenta alla diversità e all'unicità di ciascun bambino.

Il CPT viene in questo quadro delineato come attore strategico, capace di sostenere pratiche educative riflessive e personalizzate, promuovendo una visione ecologica e sistemica dell'inclusione. Secondo Gariboldi e Pugnaghi (2021), il coordinamento assume una doppia funzione: da un lato, facilitatore della riflessione nei gruppi educativi, dall'altro, mediatore tra servizi, famiglie e territorio, in grado di attivare reti di sostegno e risorse educative condivise.

Pubblicazioni collettanee come 'Qualità e equità nell'educazione 0-6. Modelli teorici, strumenti e proposte didattiche per l'inclusione' (a cura di Piccioli, 2021) evidenziano come il CPT possa rappresentare un dispositivo strutturale per l'inclusione, in grado di sostenere percorsi trasformativi nei contesti educativi. In tale prospettiva, l'inclusione non viene demandata alla buona volontà dei singoli, ma viene assunta come orizzonte condiviso, promosso attraverso pratiche

professionali diffuse e azioni integrate a livello territoriale.

Un contributo che illustra il potenziale trasformativo dei servizi educativi per l'infanzia in chiave inclusiva all'interno del volume è quello di Piccioli (2021), che propone l'adattamento dell'Index for Inclusion ai contesti 0–6. Lo strumento si configura come guida per attivare nei servizi processi sistematici di autovalutazione e miglioramento continuo, ponendo al centro il benessere, il gioco, l'apprendimento e la partecipazione di tutti i bambini. L'approccio inclusivo promosso dall'Index non si limita alla presenza di bisogni educativi speciali, ma si estende all'intera comunità educativa, riconoscendo il valore delle differenze come risorsa.

Pur trattandosi di una linea di ricerca ancora in fase di consolidamento, gli studi attualmente disponibili convergono nel riconoscere al CPT un ruolo strategico nella promozione e diffusione di pratiche riflessive e collettive, facilitandone l'implementazione nei territori e contribuendo alla costruzione di una cultura dell'inclusione condivisa e sostenibile.

4. Metodologie di ricerca impiegate negli studi sui CPT

La letteratura italiana più recente sul CPT evidenzia l'adozione prevalente di metodologie qualitative, talvolta integrate da approcci misti.

Lazzari (2022), ad esempio, ha utilizzato interviste semistrutturate a *policy-maker* e *stakeholder* per esplorare il ruolo strategico dei CPT nell'attuazione del sistema integrato, evidenziando pratiche, criticità e visioni locali. Gariboldi e Pugnaghi (2021) hanno raccolto attraverso interviste evidenze sui processi inclusivi promossi nei servizi, mettendo in luce l'importanza delle pratiche riflessive, del dialogo con le famiglie e della costruzione di reti interistituzionali. In questi studi, l'approccio qualitativo consente di accedere ai vissuti professionali e alle rappresentazioni pedagogiche che sostengono la funzione trasformativa del coordinamento (Pastori, 2023). Anche Agostinetto e Restiglian (2022) hanno adottato strumenti qualitativi, raccogliendo testi narrativi tramite questionari aperti per esplorare le forme di coordinamento nella Regione Veneto.

Restiglian (2023), nel suo contributo, integra dati documentali e testimonianze professionali raccolte in contesti formativi e laboratoriali, offrendo un'analisi qualitativo-descrittiva sulle articolazioni operative del coordinamento territoriale.

Particolarmente rilevante è il progetto INTRANS, presentato da Lazzari e Balduzzi (2023), che si fonda su un disegno di ricerca-azione partecipata, articolato in laboratori territoriali, osservazioni partecipanti, analisi documentale e restituzioni collettive. L'approccio adottato mira a sostenere comunità professionali riflessive, promuovendo l'innovazione delle pratiche educative e il rafforzamento della governance multilivello (Balduzzi, Lazzari, Serapioni, 2022).

Di rilievo metodologico è anche il lavoro di Stringher, Sandre e Donà (2023), che combina una rassegna sistematica della letteratura con un'analisi tematica delle normative regionali, al fine di restituire una lettura comparativa dei modelli organizzativi adottati nei diversi territori. L'approccio integrato tra fonti scientifiche e documentali permette di evidenziare criticità nell'attuazione dei CPT e la frammentazione delle pratiche.

Infine, un ulteriore insieme di fonti è costituito da studi di caso e testi introduttivi, come la rubrica curata da Sannipoli e Taramelli (2022–2023) sulla rivista *Bambini*, che raccoglie esperienze regionali di coordinamento in contesti come la Sardegna, la Liguria e l'Umbria, e il contributo di Caliri (2018). Anche Donà (2022) propone un'analisi descrittiva dei modelli di coordinamento attivati in Veneto, offrendo spunti per comparazioni tra territori più avanzati e altri ancora in fase di sviluppo.

Complessivamente, le metodologie adottate riflettono una pluralità di approcci coerente con la complessità del campo educativo: la combinazione di strumenti qualitativi, analisi normative e studi di caso consente di delineare un quadro articolato e in evoluzione del ruolo e del potenziale trasformativo dei CPT nei servizi per l'infanzia.

5. Tendenze emergenti e criticità ancora da risolvere

Dall'analisi dei contributi esaminati emergono avanzamenti significativi e nodi irrisolti nel funzionamento dei CPT, riconducibili a tre principali direttrici.

1. Riconoscimento del ruolo strategico. Tutti gli studi confermano la centralità dei CPT nel qualificare il sistema integrato 0–6, valorizzandone la funzione di mediazione tra indirizzi istituzionali e pratiche locali (Lazzari, 2022). In diversi contesti, i CPT hanno attivato poli per l'infanzia, accordi interistituzionali e orientamenti pedagogici condivisi (Sannipoli, Taramelli, 2023). Permangono, tuttavia, criticità legate alla stabilità istituzionale e alla definizione chiara delle funzioni, in particolare nelle regioni in cui tali dispositivi sono ancora in fase di consolidamento (Balduzzi, 2021).

2. Qualità, equità e continuità educativa. Le ricerche evidenziano come il coordinamento pedagogico rappresenti un fattore abilitante per migliorare l'equità e la qualità dell'offerta educativa, in particolare attraverso la promozione di processi riflessivi e la costruzione di comunità professionali (Gariboldi e Pugnaghi, 2021). In contesti dove i CPT sono ben sviluppati, si riscontra una maggiore coerenza nei criteri educativi e una più solida continuità tra nido e scuola dell'infanzia. Alcuni studi, come quello condotto in Veneto (Restiglian, 2023), hanno mostrato la richiesta da parte delle/dei professioniste/i del settore di pratiche formative più partecipate e collaborative, capaci di superare approcci *top-down*. Le azioni dei CPT che favoriscono la co-progettazione, la condivisione di documentazione pedagogica e la costruzione di curricula integrati sono state valutate positivamente da famiglie e operatori per il loro impatto su ambienti educativi più inclusivi e continui (Sharmahd, 2020).

3. Temi consolidati e prospettive future di ricerca. Se da un lato la letteratura ha ampiamente trattato le funzioni organizzative, formative e di governance dei CPT, dall'altro emergono aree ancora poco esplorate. Ad esempio, risulta limitata la presenza di studi comparativi tra territori o modelli gestionali diversi (Donà, 2022), così come sono ancora scarse le evidenze empiriche sugli effetti a lungo termine del coordinamento sui percorsi educativi dei bambini. Inoltre, il ricorso a metodi di valutazione esterna e sistematica appare marginale. In questo senso, la letteratura auspica lo sviluppo di nuove ricerche, anche di tipo quantitativo, in grado di misurare l'impatto del coordinamento sull'efficacia dei servizi. Infine, in linea con l'approccio europeo al "sistema competente" (Sharmahd, 2020), si suggerisce di approfondire il contributo dei CPT rispetto alla

costruzione di ecosistemi educativi capaci di innovazione e inclusione.

6. Implicazioni per la trasformazione pedagogica e le politiche educative

Le evidenze raccolte negli studi più recenti sul coordinamento pedagogico territoriale mettono in luce il potenziale trasformativo di questi dispositivi, sia sul piano delle pratiche educative, sia su quello delle politiche pubbliche. Il coordinamento si configura come una leva strategica per la promozione di contesti educativi più inclusivi, partecipativi e integrati, contribuendo in modo significativo alla realizzazione degli obiettivi delineati dalla riforma del sistema integrato (Piccioli, 2021; Lazzari, 2022).

Numerosi contributi sottolineano come il rafforzamento dei CPT non risponda solo a un'esigenza organizzativa, ma rappresenti un cambiamento culturale profondo: i coordinamenti agiscono come promotori di equità educativa, facilitatori di processi riflessivi, mediatori tra istanze locali e orientamenti nazionali. In questo senso, il CPT favorisce l'implementazione concreta dei principi di accessibilità e continuità, contribuendo a trasformare i servizi da contesti erogativi a comunità educative inclusive (Sharmahd, 2020; Lazzari & Balduzzi, 2023; Pastori, 2023; Stringher et al., 2023).

Accanto alla funzione trasformativa, i CPT svolgono un ruolo di innovazione organizzativa e professionale. Le ricerche più recenti documentano l'efficacia di approcci fondati sulla co-progettazione, sulle comunità professionali e su pratiche di formazione tra pari, superando il modello trasmissivo della formazione in servizio. Esperienze come quella del progetto INTRANS mostrano come i coordinamenti possano diventare spazi di ricerca-formazione permanente, generando processi di apprendimento diffuso e valorizzando le competenze dei professionisti in un'ottica di sistema (Lazzari & Balduzzi, 2023).

Inoltre, si evidenzia la necessità di rafforzare una governance educativa basata su logiche collaborative. I CPT rappresentano infatti piattaforme territoriali di raccordo, dove convergono soggetti istituzionali, gestori, famiglie e comunità, in un processo condiviso di definizione delle priorità educative. Esperienze documentate in

contesti regionali come l'Emilia-Romagna e la Toscana offrono modelli di riferimento fondati su reti stabili, strumenti comuni e dispositivi di condivisione pedagogica che rendono effettiva la governance partecipata (Benedetti, 2021; Chitti, 2022; Pagni, 2022; Pucci, 2022).

7. Conclusioni e prospettive future

Il coordinamento pedagogico territoriale si configura come un dispositivo chiave per garantire qualità, equità e inclusione nei servizi educativi per l'infanzia. La letteratura evidenzia la sua funzione di regia pedagogica e di mediazione sistemica tra politiche, pratiche e bisogni dei contesti locali. L'azione dei CPT, attraverso dispositivi riflessivi, formazione tra pari e governance collaborativa, sostiene la costruzione di ambienti educativi generativi e responsivi. Restano tuttavia da approfondire l'efficacia a lungo termine dei coordinamenti in termini di esiti educativi e di benessere, così come le condizioni organizzative e formative che ne potenziano l'impatto. Un'ulteriore prospettiva di sviluppo è rappresentata dal confronto internazionale, utile per individuare modelli comuni di leadership pedagogica e governance partecipata, così come per valorizzare le specificità dell'esperienza italiana. In questo quadro, diventa fondamentale mantenere saldo il legame tra ricerca e pratica: molte delle innovazioni documentate nei servizi trovano origine nell'esperienza quotidiana e possono essere sistematizzate e diffuse grazie al contributo della ricerca. Rafforzare questo dialogo bidirezionale rappresenta una condizione essenziale per sostenere l'evoluzione del sistema educativo 0-6 verso modelli sempre più inclusivi, integrati e orientati alla qualità.

Bibliografia

Agostinetto, L., Restigian, E. (2022). Costruire un sistema 0-6 dal basso: la richiesta di formazione nel Coordinamento Pedagogico Territoriale di Padova. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. (pp. 326-331), PensaMultimedia.

Lazzari, A., Balduzzi, L. (2023). Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto

InTRANS. In *Educational Reflective Practices*, 2023, (2), p. 37-56.

Balduzzi, L., Lazzari, A., Serapioni, M. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale come snodo del sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto InTRANS. In M.A., Nunnari (Eds.). *Coordinatore e coordinamento territoriale*. (pp. 63-82). Bergamo: Zeroseiup editore.

Balduzzi, L. (2021). Il coordinamento pedagogico territoriale. In G. Cerini, M. Spinosi. (Eds.). *Le linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, Commenti, Normativa* (pp. 103-113). Napoli: Tecnodid Editrice.

Benedetti, S. (2021). Il coordinamento pedagogico nei servizi zerosei: ruolo, funzioni, competenze. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, A., S. Mantovani, T. Musatti. (Eds.). *Per i prossimi 40 anni*, (pp. 65-69). Bergamo: Zeroseiup.

Benedetti, S. (2022). Il Coordinamento Pedagogico Territoriale: come ponte organizzativo e funzionale tra le strutture per sostenere la qualità di tutta l'offerta Educativa. In M. A. Nunnari (Eds.) *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema 0-6* (pp. 39-46). Città di Castello (PG): Zeroseiup.

Caliri, G. (2018). Il coordinamento pedagogico territoriale. In M. Taramelli, A. Alberani. *BaMbinì*, Novembre, pp.8-9.

Cerini, G. (2018). *Zerosei, si muovono i primi piccoli passi*. In Scuola7. Anno 2018, (079). <https://www.scuola7.it/2018/079/zerosei-si-muovono-i-primi-piccoli-passi/>

Criscione, G. (2022). *Coordinatore pedagogico e coordinamento pedagogico territoriale. Un altro passo per realizzare il sistema integrato 0-6*. In Scuola7, Anno 2022, (297) <https://www.scuola7.it/2022/297/coordinatore-pedagogico-e-coordinamento-pedagogico-territoriale/>

Cronin, P., Ryan, F., Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. In *British Journal of Nursing*. 17(1). pp. 38-43.

Chitti, D. (2022). Il ciclo della governance locale dei servizi per la prima infanzia: un circolo virtuoso tra coordinamenti pedagogici e policy-maker. In M.A. Nunnari (Eds.). *Coordinatore e coordinamento territoriale*. (pp. 85-94). Città di Castello: Zeroseiup.

Deluigi, R. (2022). Co-progettare la formazione continua 0-6: il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. (pp. 340-343). Bari: PensaMultimedia.

Donà, L. (2022). I coordinamenti pedagogici territoriali in Veneto: una storia in progress. In M. Nunnari (Eds.). *Coordinatore e coordinamento territoriale: realizzare il sistema integrato 0-6* (pp. 125-138). Città di castello: Zeroseiup.

- Donà, L. (2022). *Una governance nazionale per il sistema integrato 0-6*. In Scuola7, Anno 2022, (298). <https://www.scuola7.it/2022/298/una-governance-nazionale-per-il-sistema-integrato-0-6/>
- Filomia, M. (2021). Dalla legge n. 104/71 al sistema integrato “zerosei”: evoluzione storico-legislativa e riflessioni pedagogiche. In *IUL Research*, 2(4), 159-174.
- Fossati, M. G. (2022). Il coordinamento Pedagogico Territoriale nella provincia di Imperia. In M. A. Nunnari (Eds.). *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6* (p. 147-156). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Gariboldi, A., Pugnaghi, A. (2021). Coordinamento pedagogico e promozione dei processi inclusivi nei servizi educativi per l'infanzia. In M. Piccioli (Eds.). *Qualità e equità nell'educazione 0-6. Modelli teorici, strumenti e proposte didattiche per l'inclusione* (pp. 26-37). Milano: FrancoAngeli.
- Green, B. N., Johnson, C. D., Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. In *Journal of Chiropractic Medicine*. 5(3), 101–117.
- Lazzari, A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità. In *Pedagogia oggi*, 20(2), 60-70.
- Luciano, S., Salvarani, A. (2022). La faglia dei tre anni: i due canali di formazione per i professionisti del sistema 0–6, tra eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale. In *Pedagogia Oggi*, 20(2), 100–115.
- Nunnari, M.A. (2022). *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Città di Castello: Zeroseiup.
- Pagni, B. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale: stare in rete per tessere qualità. In J. Magrini, M. Parente. (Eds.). *I coordinamenti zionali a supporto della governance del sistema dei servizi educativi per l'infanzia. L'esperienza della Regione Toscana*. (pp. 101-108). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Pastori, G. (2023). Innovazione organizzativa, coordinamento pedagogico e leadership generativa per la costruzione del sistema integrato 06. Un percorso di ricerca-azione a Torino. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.). *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 490–493). Bari: PensaMultimedia.
- Piccioli, M. (Eds.). (2021). *Qualità e equità nell'educazione 0-6. Modelli teorici, strumenti e proposte didattiche per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Pucci, A. (2022). Ruoli e funzioni del coordinamento negli Orientamenti Educativi Pedagogici Nazionali per il Sistema Integrato 0-6. In J. Magrini, M. Parente (Eds.). *I coordinamenti zionali a supporto della governance del sistema dei servizi educativi per l'infanzia. L'esperienza della Regione Toscana*. (pp. 72-84). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Restiglian, E. (2023). La valutazione della realizzazione del coordinamento pedagogico territoriale nella Regione Veneto. Una ricerca esplorativa. In *Pedagogia oggi*, 21(1), 192-200.
- Sannipoli, M., Taramelli, M. (2023a). Il coordinamento pedagogico territoriale come vedetta coraggiosa. L'esperienza della Regione Marche. In *BaMbinì*, giugno, 8-9.
- Sannipoli, M., Taramelli, M. (2023b). Saper covare il caos. Il coordinamento territoriale in Liguria. *BaMbinì*, aprile, 8-9.
- Sannipoli, M., Taramelli, M. (2023c). Piccoli passi buoni. Il coordinamento territoriale in Sardegna. *BaMbinì*, 8-9.
- Sannipoli, M., & Taramelli, M. (2023d). Sulle tracce di una buona prassi. Osio sotto e il coordinamento territoriale. *BaMbinì*, 8-9.
- Sannipoli, M., Taramelli, M. (2023e). Diventare esploratori di mondi possibili. Il coordinamento territoriale della Zona sociale n. 2 della Regione Umbria. In *BaMbinì*, 8-9.
- Sannipoli, M., Taramelli, M. (2022). Edificazioni professionali. Il coordinamento territoriale tra visioni e spazi formativi. In *BaMbinì*, 8-9.
- Sannipoli, M., Taramelli, M. (2022). Il coordinamento territoriale come agorà: chi ha paura di stare insieme? in *BaMbinì*, 8-9.
- Sharmahd, N. (2020). Il coordinamento pedagogico in un ‘sistema competente’ capace di inclusione: voci dal panorama europeo. In *Zeroseiuponline*, <https://www.zeroseiup.eu/il-coordinamento-pedagogico-in-un-sistema-competente-capace-di-inclusione-voci-dal-panorama-europeo/>
- Stringher, C., Sandre, U., & Donà, L. (2023). I coordinamenti pedagogici territoriali: una rassegna sistematica qualitativa e un'analisi comparativa dei modelli regionali di implementazione. In *QTimes. Journal of education, technology and social studies*, 2(1), 281-301.
- Sukhera, J. (2022). Narrative Reviews: Flexible, Rigorous, and Practical. In *Journal of graduate medical education*. 14(4), 414-417. doi: 10.4300/JGME-D-22-00480.1.
- Taramelli, M., Alberani A. (2018). Il coordinamento pedagogico territoriale. In *BaMbinì*, 2018, novembre, 8,9.
- Zanelli, P. (2019). Una scelta di qualità: il coordinamento pedagogico territoriale. In *Zeroseiuponline*, <https://www.zeroseiup.eu/una-scelta-di-qualita-il-coordinamento-pedagogico-territoriale/>
- Zonca, P. (2024). Il coordinamento pedagogico territoriale fra espansione del sistema integrato 0-6 e sostegno della professionalità. In L. Milani, F. Matera (Eds.). *Il coordinamento pedagogico dei servizi educativi nella comunità e nel territorio* (pp. 128-137). Bari: Progedit.

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.

Ecologia integrale nella formazione degli operatori dei servizi per l'infanzia. Un possibile percorso per nuovi futuri insieme

Integral ecology in the common training of staff working in early childhood. A design for new futures together

Caterina Calabria

Alta Scuola per l'Ambiente, Università Cattolica del Sacro Cuore

ABSTRACT



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

In the integrated 0-6 system, the training of workers from different educational and experiences aspires to an integration of skills towards a common vision of children and education. From an experience of joint training on integral ecology issues, the article offers some insights to consolidate a professional community with a sense of belonging, responsibility and sharing of knowledge and situations to *reimagining our futures together* (UNESCO, 2023). Integral ecology recalls the importance of quality education from early childhood education urges network among various local institutions.

Keywords: Education, Integral Ecology, Futures, Best Practices, Relationships

Nel sistema integrato 0-6 la formazione di operatori provenienti da diverse esperienze educative e formative tende ad un'integrazione di competenze e alla condivisione dell'idea di infanzia ed educazione. A partire da un'esperienza di formazione congiunta sui temi dell'ecologia integrale, il contributo offre alcuni elementi per consolidare una comunità professionale con senso di appartenenza, responsabilità e condivisione di conoscenze e situazioni per *re-immaginare nuovi futuri insieme* (Unesco, 2023). L'ecologia integrale richiama la qualità dell'educazione e la collaborazione tra le diverse realtà del territorio.

Parole Chiave: Formazione, Ecologia Integrale, Futuri, Buone prassi, Relazioni

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Calabria C. (2025). Ecologia integrale nella formazione degli operatori dei servizi per l'infanzia: Un possibile percorso per nuovi futuri insieme. *Personae*, 4(1), 47-54.

1. Introduzione

Nel sistema formativo integrato 0-6 si integrano professionalità diverse per assicurare il benessere al bambino e accompagnare il suo sviluppo nell'infanzia in un ambiente educativo progettato per suscitare esperienze soddisfacenti, coinvolgenti ed arricchenti (Bondioli & Savio, 2018).

I diversi documenti nazionali, europei ed internazionali richiamano l'importanza di garantire fin dalla prima infanzia un'educazione ed una cura di qualità a tutti i bambini e le bambine. In particolare, migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di *Early Childhood Education and Care* (ECEC) contribuisce a garantire una crescita economica sostenibile, equa e inclusiva (Commissione europea, 2014). Al tema della qualità è strettamente correlata la continuità educativa, che implica un impegno implica un impegno progettuale, evolutivo e trasformativo (Bobbio & Grange Sergi, 2011).

Un elemento qualificante è il sostegno alla professionalizzazione del personale, è necessario innalzare lo status professionale e migliorare l'istruzione iniziale e lo sviluppo professionale continuo, concedendo tempo ed occasioni formative per dotarsi delle competenze necessarie per rispondere ai bisogni educativi dei bambini e per svolgere attività professionali, quali "riflessione, programmazione, dialogo con i genitori e collaborazione con altri professionisti e colleghi" (Consiglio dell'Unione Europea, 2019, art. 3).

2. Formazione tra senso di appartenenza e identità professionale

La qualità di una realtà educativa richiede l'analisi di diverse dimensioni, tra queste le idee di bambino, educazione, educatore/insegnante, ma anche di servizio per l'infanzia/scuola all'interno di un determinato contesto sociale e territoriale, in relazione con il vasto mondo dell'extra-scuola

(Balduzzi, 2021), rappresentato dalle altre agenzie educative, prima fra tutte la famiglia.

Il decreto legislativo 65 del 2017, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni*, ha significato l'unione sul piano istituzionale di due cicli distinti: il primo destinato ai bambini da 0 a 3 anni è rappresentato principalmente dai nidi d'infanzia, e l'altro per i bambini 3 a 6 anni, rappresentato dalle scuole dell'infanzia. Storicamente queste due realtà afferivano a modelli organizzativi diversi, nel dettaglio i nidi erano di competenza del ministero del welfare e delle politiche sociali, con una programmazione e gestione a livello regionale; mentre le scuole dell'infanzia rientravano nella competenza del ministero dell'istruzione, la cui gestione è affidata a livello statale con la collaborazione del pubblico e privato sociale.

Le *Linee pedagogiche* (Miur, 2021) hanno formalmente dato attuazione al sistema integrato 0-6, definendo l'articolazione e ponendo l'attenzione su valori fondativi e continuità del percorso educativo e di istruzione.

Spostando l'attenzione sugli operatori troviamo un'importante discontinuità, infatti negli ambienti educativi dell'infanzia sono figure diverse che si occupano dei bambini. Nei nidi (con bambini 3-36 mesi) operano educatori, figure professionali in possesso di una laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) a indirizzo specifico per l'infanzia¹, che prevede un numero di crediti (55 CFU) ed un tirocinio dedicati a precise tematiche ed esperienze attinenti all'infanzia. La medesima figura professionale è prevista per sezioni primavera (24-36 mesi) e servizi integrativi (spazi gioco 12-36 mesi, centri per bambini e famiglie, servizi in contesto domiciliare 3-36 mesi)².

Nella scuola dell'infanzia, invece, troviamo insegnanti a cui è richiesto il possesso della laurea magistrale quinquennale in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis)³, la cui articolazione risponde ad una stringente normativa e prevede insegnamenti di pedagogia e psicologia a cui si uniscono una pluralità di

¹ Cfr. D.M. 378/2018.

² Si veda <https://www.mim.gov.it/riconoscimento-del-titolo-di-educatore-dei-servizi-educativi-dell-infanzia>.

³ Cfr. D.M. 249/2010.

discipline e relative didattiche. Numerosi corsi prevedono anche laboratori obbligatori, che offrono agli studenti la possibilità di tradurre operativamente quanto appreso attraverso simulazioni ed attività riflessive in gruppo. Inoltre, dal secondo al quinto anno, è previsto un tirocinio diretto ed indiretto di 600 ore, pari a 24 CFU. Questo percorso di formazione accademica è condiviso anche con i docenti di scuola primaria; infatti, attualmente al termine del corso di laurea gli studenti acquisiscono l'abilitazione per entrambi i gradi (infanzia e primaria) su posto comune. Analizzando l'offerta formativa prevista dalla normativa per il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria emerge un orientamento disciplinare, proprio della scuola primaria, nonostante sia richiesto ai docenti dei corsi e ai conduttori di laboratorio di tener sempre in considerazione anche la realtà dell'infanzia e i relativi campi di esperienza. Nel tirocinio gli studenti hanno l'opportunità di conoscere, analizzare, riflettere e sperimentarsi in entrambe le scuole, osservando in modo sistematico gli ambienti, le relazioni e le metodologie utilizzate nelle sezioni/classi per poi riflettere sulle pratiche, progettare ed attuare alcune attività didattiche, supervisionati da docenti esperti in qualità di tutor.

La diversa formazione iniziale influenza anche le forme contrattuali delle figure traguardo, in termini economici e in relazione a orari ed obblighi professionali (Balduzzi, Falcinelli & Picchio, 2024). La realtà contrattuale è molto diversificata, le mansioni e gli obblighi variano anche se il datore di lavoro è statale o privato sociale. Questo livello di complessità e sperequazione (Mari, 2021) richiede un'attenzione istituzionale, al fine di rendere uniformi il riconoscimento professionale e le garanzie, tra cui il poter fruire di una formazione in servizio adeguata, prevista nella *Legge 107 del 2015* come "obbligatoria, permanente e strutturale" (art. 124).

La formazione in servizio di operatori che provengono da diverse esperienze educative e formative, supporta l'integrazione di competenze e la condivisione dell'idea di infanzia ed educazione, al fine di implementare la professionalità e garantire maggiori opportunità di sviluppo personale e comunitario, per attuare

scelte educative condivise ed innalzare la qualità dell'offerta formativa.

L'UNESCO riconosce il ruolo strategico delle e degli insegnanti per "plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili per l'umanità e il pianeta" (UNESCO 2021, p. VIII) a partire dalla prima infanzia, che "svolge un ruolo importante nello sviluppo delle relazioni dei bambini e delle bambine con il luogo e con gli altri esseri viventi" (p. 59). Educatori ed insegnanti devono implementare approcci orientati alla critica, alla sfida e alla creazione di nuove possibilità, collaborando con le famiglie e la comunità/territorio nel contrasto alle disuguaglianze ed ai pregiudizi. Si evidenzia il carattere pubblico dell'educazione e il suo valore per rafforzare "la nostra comune appartenenza alla stessa umanità e allo stesso pianeta, valorizzando al contempo le nostre differenze e diversità" (p.14).

Il *senso di apparenza*, già riconosciuto da Maslow (1954) come uno dei bisogni fondamentali, richiama fattori cognitivi, affettivi e comportamentali, modulando atteggiamenti e comportamenti. Anche a livello professionale esso incide sulla partecipazione e l'impegno personale nei confronti dell'istituzione e dell'utenza. Il sentirsi protagonisti comporta una maggiore consapevolezza del proprio ruolo e della responsabilità nella prospettiva della comunità scolastica.

La partecipazione, il coinvolgimento e l'impegno degli educatori/insegnanti, inoltre, favorisce il clima dell'istituto e delle sezioni, la pianificazione delle attività, la programmazione e gestione del tempo, le strategie didattiche e le modalità di cura ed inclusione. Passando da una dimensione personale ad una visione collegiale, costruendo una cultura istituzionale fondata sulla collaborazione e identità professionale.

3. Comunità di pratiche per l'ecologia integrale

Entro questa prospettiva di sostegno alla professionalizzazione ed armonizzazione delle competenze, si colloca l'analisi dell'esperienza di formazione congiunta tra personale di nido, primavera e scuola dell'infanzia di un istituto

paritario di ispirazione cristiana della provincia di Brescia.

La scuola coinvolta è composta da quattro sezioni di nido, due sezioni primavera e cinque sezioni di scuola dell'infanzia eterogenee, in cui operano complessivamente ventiquattro tra educatrici ed insegnanti, coadiuvate da personale ausiliario ed amministrativo. È presente anche un coordinatore pedagogico (MIUR, 2021; Balduzzi, Falcinelli & Picchio, 2024), che svolge il ruolo di raccordo, sul piano dell'organizzazione e della gestione delle attività e delle relazioni.

Le sezioni afferenti ai diversi segmenti educativi sono dislocate in due strutture distinte, in vie attigue. Le sezioni primavera condividono il plesso della scuola dell'infanzia, nell'edificio storico dell'ente, inserito tra villette e condomini che si affacciano sul giardino e sul cortile della scuola. Mentre il nido si trova in una struttura più recente, edificata su un ampio appezzamento di terra (prima destinato alle coltivazioni) e gode di un giardino tutto attorno.

L'istituto negli ultimi anni, in particolare dopo la situazione pandemica, ha intrapreso un processo di revisione interna dovuto anche ad alcune modifiche nell'organizzazione degli spazi, delle attività e del personale; infatti vi sono stati alcuni spostamenti e nuove assunzioni. Dopo un'analisi dei bisogni compiuta dal coordinatore pedagogico in stretta collaborazione con il consiglio di amministrazione e consulenti esterni, si è deciso di intraprendere un articolato percorso di formazione al fine di implementare la cultura istituzionale, delineando una *vision* comune che implementi il senso di appartenenza e la consapevolezza dell'identità professionale dei diversi membri del personale (educatori, insegnanti, inservienti ed amministrativi).

Nel lavoro di rilettura dell'organizzazione sono emerse alcune criticità circa la cultura istituzionale, la sua percezione e configurazione; inoltre, si è sottolineata la necessità di definire e codificare alcuni approcci in uso, nonché di adottare prassi e routine trasversali nella scuola.

Riflettere collegialmente sulle pratiche rientra nelle competenze professionali di educatori ed insegnanti. I soggetti interni a una scuola sono

chiamati a misurarsi con pratiche riflessive (Schön, 1983) in grado di stimolare la consapevolezza critica sugli approcci didattici, sulle scelte organizzative e sulla qualità delle dinamiche di cooperazione collegiale.

Perrenoud (1999) propone un decalogo di competenze emergenti per la professionalità docente in cui accanto a dimensioni di carattere didattico, quali organizzare ed animare situazioni di apprendimento, gestire la progressione degli apprendimenti, ideare dispositivi di differenziazione e coinvolgere gli alunni nei processi di apprendimento, avvalendosi anche delle nuove tecnologie, emergono competenze trasversali, quali l'importanza strategica di partecipare alla gestione della scuola, sapere predisporre un progetto di gruppo, elaborare rappresentazioni comuni, implementare competenze relazionali e comunicative, interne ed esterne alla scuola. Le ultime due competenze individuate da Perrenoud riguardano affrontare dilemmi e doveri etici della professione, cioè formare cittadini attivi, responsabili e solidali, e la gestione della propria formazione continua. Strettamente collegata a quest'ultima vi è la dimensione relazionale e di scambio tra colleghi, nella prospettiva di costruire comunità di pratiche ed apprendimento riflessivo (Fabbri, 2007).

In questo percorso di ripensamento la scuola si è avvalsa di un supporto, anche economico, da parte di una fondazione connessa con la Diocesi di Brescia e alla consulenza scientifica dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, in particolare dell'Alta Scuola per l'Ambiente⁴ (ASA).

Nel confronto tra gli operatori dei servizi e il coordinatore pedagogico è emersa una spiccata attenzione all'utilizzo di materiali naturali e alla didattica all'aperto, favorita anche dalla presenza di spazi adibiti a cortile, giardino, orto e serra all'interno delle strutture. A questo ha fatto seguito una richiesta da parte della scuola di approfondire la formazione sul tema dell'ecologia integrale e della custodia del creato all'interno della dottrina cattolica, al fine di coniugare i valori di ispirazione dell'istituzione con le pratiche didattiche proposte.

⁴ Si veda <https://asa.unicatt.it/>.

La richiesta formulata ha una duplice finalità: la principale riguarda la volontà di approfondire il tema dell'ecologia integrale per coniugare *vision* istituzionale con pratiche condivise da implementare nella progettazione didattica; al contempo la scelta di svolgere una formazione congiunta è finalizzata a costruire un lessico comune ed un bagaglio di conoscenze ed esperienze condivise tra i diversi operatori, per realizzare progetti di continuità verticale (0-6) ed orizzontale tra colleghe di diverse sezioni, frutto di scambi, discussioni e negoziazione di saperi e pratiche. Infatti il gruppo, tutto al femminile, di educatrici ed insegnanti, oltre a provenire da esperienze formative differenti, tema affrontato in precedenza, presenta una forte eterogeneità di esperienze ed età, creando due polarizzazioni: da una parte educatrici ed insegnanti esperte, dall'altra giovani operatrici ai primi anni di lavoro.

La formazione attuata si è avvalsa della metodologia laboratoriale (Traverso, 2015) e di approcci riflessivi per la co-costruzione di un pensiero condiviso a partire dalle pratiche e dalle narrazioni dei partecipanti, per concepire, progettare e dirigere il cambiamento e l'apprendimento organizzativo, prestando attenzione anche a generare un ben-essere condiviso (p. X) dei partecipanti, valorizzando i differenti contributi e le idee di scuola, bambino, ruolo del docente e modalità di relazione con i diversi attori coinvolti.

L'ecologia integrale comprende le interazioni tra ambiente naturale, società e culture (Giuliodori & Malavasi, 2016), ha al centro il principio di bene comune e richiama l'interdisciplinarietà dei saperi, fondamentale per sostenere la missione degli insegnanti di formare le nuove generazioni ad affrontare il mondo attuale, caratterizzato da complessità e costante cambiamento (UNESCO, 2021).

4. Immagine futuri possibili insieme

Il percorso formativo ha previsto tre step distinti: esplorazione del paradigma dell'ecologia integrale, laboratori di sperimentazione e progettazione, condivisione con le famiglie.

Inizialmente si è svolto un focus group in merito alle attese e all'idee presenti nel gruppo circa la

tematica dell'ecologia integrale. In questa fase hanno partecipato il coordinatore, le educatrici, le insegnanti e il personale amministrativo (la segretaria della scuola). In seguito, a partire dalla presentazione della lettera enciclica *Laudato si'* di Papa Francesco (2015) sulla cura della casa comune, si sono esplorate alcune dimensioni educative connesse con la sostenibilità e la transizione ecologica, gli stili di vita e l'educazione alla cittadinanza attiva e globale. I partecipanti hanno condiviso esperienze e vissuti professionali in merito, evidenziando difficoltà e buone pratiche sperimentate nella formazione e nel lavoro in sezione. Il laboratorio di pensiero proposto ha offerto la possibilità di far emergere anche visioni differenti, talvolta contrapposte, in merito all'idea di educazione, alla gestione di spazi, tempi e relazioni (Bondioli & Savio, 2018). Il confronto si è sviluppato in particolare attorno alle relazioni tra adulti, in riferimento alla qualità delle relazioni tra colleghi e le altre figure professionali, quali il coordinatore, la segretaria e le operatrici ausiliarie. Questo ha permesso di alimentare un'identità educativa comune sui principi di partecipazione, negoziando prospettive e buone pratiche, sia nel lavoro in sezione sia nel rapporto con i genitori e le famiglie in merito a compiti di cura e approcci educativi. Nel lavoro comune sono emersi i convincimenti impliciti che guidano le scelte di educatori e di insegnanti (Balduzzi, 2021) nei diversi segmenti del sistema 0-6, generando un confronto aperto ed animato, per giungere ad una prospettiva comune, frutto di mediazione e scambio.

Dopo questo primo step, in cui è stato negoziato un nucleo di conoscenze e linguaggi comuni si sono progettati tre laboratori riservati a educatrici, insegnanti e coordinatore, in cui sperimentare alcune pratiche educative di ecologia integrale, in particolare si sono state presentate alcune esperienze relative all'approccio outdoor e strategie riferite alle discipline *steam*. Nelle attività sono emerse le tematiche della crisi ecologica e della cittadinanza responsabile nella prospettiva della pedagogia dell'ambiente (Birbes & Bornatici, 2023). Nell'ultimo incontro, dopo aver esplorato e sperimentato l'apprendimento collaborativo e aver condotto una riflessione personale e

collegiale in merito a quanto elaborato, si è proposta un'esercitazione di progettazione a gruppi omogenei tra colleghi di sezione, poi condivisa ed analizzata in plenaria.

Il tema scelto è stato prospettico, si è chiesto di ipotizzare alcune proposte educative ed attenzioni pedagogiche da inserire nella programmazione didattica del prossimo anno scolastico, cogliendo l'occasione della ricorrenza degli 800 anni dalla composizione del Cantico delle creature di San Francesco, patrono dell'ecologia e modello per la fraternità universale tra umanità e ambiente. La proposta è stata accolta positivamente ed ha permesso la partecipazione di tutti gli operatori in modo democratico attraverso il confronto in un clima relazionale positivo. Durante il laboratorio sono state costruite e consolidate le relazioni, promuovendo l'acquisizione e l'implementazione di competenze metodologiche, comunicative e di sostenibilità. Lavorare insieme per un progetto comune ha favorito spazi di riflessività, attivando processi generativi, che sono stati poi vagliati criticamente e analizzati sul piano della fattibilità e sostenibilità in termini di risorse umane e materiali. La documentazione prodotta diventerà poi la base per la concreta programmazione del prossimo anno scolastico, tramite la stesura di un piano dell'offerta formativa e una progettazione educativa comune per nido, primavera ed infanzia, in cui si prevedono esperienze comuni con l'eventuale coinvolgimento delle famiglie e della comunità locale.

L'ecologia integrale è stato sia l'oggetto della formazione, sia ha caratterizzato le modalità di lavoro, cioè l'integrazione di dimensioni differenti: culturali, sociali, economiche, ambientali e spirituali.

In parallelo al percorso di formazione intrapreso, si è deciso di informare e coinvolgere i genitori in un'ottica di alleanza educativa e corresponsabilità (Amadini, 2020). Per questa prima annualità del progetto è stato organizzato un pomeriggio in cui è stato presentato il percorso e le sue finalità, per poi compiere un gesto simbolico quale il piantare insieme un albero da frutto e alcuni fiori nel giardino della scuola.

Questo per evidenziare come la partecipazione, fatta di ascolto, dialogo, confronto e negoziazione, contribuisca al costruirsi di una comunità educante. Implementare un sistema educativo di qualità è il primo passo per raggiungere uno sviluppo sostenibile ed una società inclusiva. "La formazione alla transizione ecologica può e deve essere letta in una prospettiva interculturale perché taglia attraversamento e tutte le parti saperi della compagine sociale, configurandosi come educazione alla cittadinanza planetaria" (Malavasi, 2022, p. X).

A livello internazionale diverse agenzie⁵, tra cui l'UNESCO (2015; 2021), hanno contribuito ad implementare un nuovo contratto sociale per l'educazione, che deve unire "nell'impegno collettivo e fornire la conoscenza e l'innovazione necessarie per dare forma a futuri sostenibili e di pace per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale" (UNESCO, 2021, p. 2), sostenendo il ruolo degli educatori ed insegnanti.

5. Conclusioni

Il paradigma dell'ecologia integrale, proposto nell'enciclica di Papa Francesco (2015), offre una lettura delle fragilità del pianeta e sottolinea l'intima interconnessione con le fragilità e le disuguaglianze sociali. "L'ambiente umano e l'ambiente naturale si degradano insieme, e non potremo affrontare adeguatamente il degrado ambientale, se non prestiamo attenzione alle cause che hanno attinenza con il degrado umano e sociale" (n. 48). Riconoscere l'ambiente, nostra casa comune, come dono sollecita la cultura della cura ed esige un programma educativo verso una convivenza pacifica (Giuliodori & Malavasi, 2016). Educare alla coscienza ecologica e al senso del limite comporta oggi una vera e propria conversione culturale nel modo di agire, sviluppa nuove convinzioni, atteggiamenti e stili di vita.

L'ecologia integrale offre la prospettiva di un orientamento condiviso e uno ambito di dialogo per educare all'alleanza tra umanità ed ambiente (Francesco, 2015, nn. 209-215). Sono necessari concreti cambiamenti per compiere una

⁵ Cfr. United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*;

Commissione Europea (2021). *Nuovo Bauhaus europeo. Bello, sostenibile, insieme.*

transizione in cui l'impegno educativo sia considerato "come atto collettivo di co-creazione. L'educazione afferma la dignità e la capacità degli individui e delle comunità, costruisce scopi condivisi, sviluppa capacità di azione collettiva e rafforza la nostra comune umanità" (UNESCO, 2021, p. 13). I servizi per l'infanzia contribuiscono all'educazione della comunità nel contesto sociale e territoriale in cui sono inseriti, essendo luoghi di raccordo e promozione culturale nell'ottica della continuità orizzontale (Bobbio & Grange Sergi, 2011).

Il ruolo degli insegnanti e degli altri educatori è centrale per favorire l'apprendimento e lo sviluppo sostenibile di tutti. Il sistema formativo integrato 0-6, in un orizzonte di continuità con i cicli successivi, contribuisce a formare "il senso del limite e un'etica del rispetto verso il prossimo [...] che ha nella *solidarietà* e nella *fraternità* due luminosi fari di orientamento" (MIM, 2025).

L'educazione è una potente forza di cambiamento per invertire la rotta e *re-immaginare i nostri futuri, insieme*.

Conclusioni

Amadini, M. (2023). *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*. Brescia: Scholé.

Balduzzi, L. (2021) *Pronti per cosa? innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: Franco Angeli.

Balduzzi, L., Falcinelli, F., Picchio, M. (eds.) (2024). *La partecipazione di educatori e insegnanti nello 0-6*. Milano: Franco Angeli.

Birbes, C. & Bornatici, S. (2023). *La terra che unisce: Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Milano: Mondadori Education.

Bobbio, A. & Grange Sergi, T. (eds.) (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia: La continuità educativa*. Brescia: Editrice La Scuola.

Bondioli, A., Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia: Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

Cerini, G., Mion, C., Zunino, G. (eds.) (2019). *Scuola dell'infanzia e prospettiva zerosei*. Faenza: Homeless Book.

Commissione Europea - Gruppo di lavoro tematico su educazione e cura della prima infanzia (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (trad. It. a cura di A. Lazzari. Bergamo: Zeroseiup, 2016).

Consiglio dell'Unione Europa (2019). *RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (2019/C 189/02).

D.M. 249/2010, *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*.

D.M. 378/2018, *Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per infanzia Dlgs n. 65/2017*.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si': Sulla cura della casa comune*. In https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html.

Giuliodori, C. & Malavasi, P. (2016). *Ecologia Integrata Laudato Si': Ricerca, Formazione, Conversione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione: La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.

Mari, M. (2021). *Contrattazione collettiva, condizioni di lavoro e profili professionali nello zerosei: un problema da dipanare*. In Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia (ed.). *Per i prossimi 40 anni*. Bergamo: Zeroseiup.

MIM (2025). *Bozza delle "Indicazioni Nazionali per il curriculum: Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione"*. Pubblicazione 11 giugno 2025. In <https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali->

[per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione](#)

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*. In https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*. In <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>

MIUR (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. In <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF éditeur (trad. it. *Dieci nuove Competenze per insegnare*, Anicia Roma 2002).

Schön D. A., *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it., Dedalo, Bari 1993 [ed. or., 1983].

Traverso, A. (2015). *La didattica che fa bene: Pratiche laboratoriali e di ricerca nella formazione universitaria*. Milano: Vita e Pensiero.

UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a Global Commons good?*. Paris: UNESCO (trad. it. *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?*, Brescia 2019).

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO (trad. it. *Re-immaginare i nostri futuri insieme. un nuovo contratto sociale per l'educazione*, UNESCO e Editrice La Scuola, Paris-Brescia 2023).

Generare pensiero comune: processi formativi per accompagnare la trasformazione

Developing shared thinking: training processes to support transformation

Claudia Ciccardi

*PhD executive student, XXXVIII cycle, Università Milano Bicocca
Responsabile pedagogica, Cooperativa Proges*

Leanca Kacari

Coordinatrice Pedagogica, Cooperativa Proges



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 integrated 0-6 system requires the co-construction of shared meanings and coherent practices among different professionals. In this context, training serves as a generative space for fostering reflection and transformation. This paper presents a training experience that, by enhancing the role of the service coordinator as a mediator of transformative processes, promoted a shared educational vision and a systemic-organizational approach to working. The training is aimed not only at content transmission but also at nurturing professional relationships and providing an opportunity for organizational development, fostering transformative educational growth. In this sense, training proves to be a strategic tool for supporting the integration of visions, practices, and the actors involved. According to theories suggesting that change occurs through the integration of top-down and bottom-up processes, the protagonism of those who engage with the system becomes a priority.

Keywords: participatory training, pedagogical leadership, transformative processes, 0-6 practitioners

Il sistema integrato 0-6 richiede la co-costruzione di significati condivisi e pratiche coerenti tra diversi professionisti. In quest'ottica, la formazione si configura come spazio generativo di pensiero e ricerca, capace di attivare riflessione e trasformazione. Il contributo intende presentare un'esperienza formativa che, valorizzando il ruolo del referente di servizio come mediatore di processi trasformativi, ha promosso una visione educativa comune e un metodo di lavoro organizzativo-sistemico. La formazione così intesa si presenta non solo come trasmissione di contenuti ma cura delle relazioni professionali e possibilità di sviluppo organizzativo base solida per una progettualità educativa trasformativa. In questo senso, la formazione si conferma come leva strategica per sostenere l'integrazione tra visioni, pratiche e soggetti coinvolti. Riconoscendo, infatti, che il cambiamento si realizza nell'integrazione tra processi top-down e bottom-up, diviene centrale il protagonismo di chi abita quotidianamente il sistema.

Parole Chiave: formazione partecipata, leadership pedagogica, processi trasformativi, professionalità 0-6

Received: 13.07.2025

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. In particolare, sono da attribuire a Claudia Ciccardi i paragrafi 1, 2, 4 e 5 e a Leanca Kacari il paragrafo 3.

Citation:

Ciccardi C., Kacari L. (2025). Generare pensiero comune: processi formativi per accompagnare la trasformazione. *Personae*, 4(1), 39-46.

1. Introduzione

Come ormai noto, la recente riforma del sistema educativo italiano, avviata con la Legge 107/2015 e meglio definita dal DLgs. 65/2017 e dai successivi documenti di indirizzo (MIUR, 2017, 2022), ha posto le basi per un *Sistema Integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni*. In questo nuovo scenario, il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) assume un ruolo strategico, sul piano istituzionale e pedagogico, ponendosi come nodo intermedio tra politiche pubbliche, attori professionali e comunità educanti. I CPT si configurano, infatti, come dispositivi collettivi e inter-istituzionali, in grado di promuovere la connessione tra soggetti gestori, nidi e scuole dell'infanzia, famiglie ed enti locali, attivando un confronto volto alla costruzione di un'identità pedagogica condivisa.

L'auspicata costruzione di un "linguaggio comune" può essere sostenuta e ampliata dalla formazione del personale dei servizi educativi 0-6. Come evidenziano anche varie ricerche (OCSE, 2006, 2012; Bove et al., 2016), l'effettività e la sostenibilità della trasformazione auspicata dalla riforma - in particolare il superamento dello *split system* 0-3/3-6 e la governance unitaria del sistema - dipendono in gran parte dalla capacità dei professionisti di sviluppare nuove forme di consapevolezza, competenza e collaborazione. Per questo, la formazione in servizio deve essere pensata non solo come aggiornamento tecnico, ma come esperienza realmente trasformativa (Romano et al., 2022), capace cioè di incidere sulla cultura professionale e sull'organizzazione dei servizi. Il presente contributo, senza pretese di

esaustività, esplora questa prospettiva presentando un'esperienza formativa promossa dalla cooperativa Proges per alcuni CPT¹, mettendone in luce criticità e potenzialità, con l'obiettivo di ampliare la riflessione sul tema.

2. Inciampi del sistema o possibili rilanci?

Se da un lato la riforma del Sistema Integrato attribuisce un ruolo centrale alla formazione continua in servizio, facendo esplicito riferimento ai Coordinamenti Pedagogici Territoriali come strumenti chiave per garantire qualità e coerenza educativa, dall'altro ne sottolinea anche l'importanza strategica, riconoscendo le figure di coordinamento pedagogico come fondamentali per promuovere visioni comuni, sostenere l'innovazione e favorire un approccio sistemico alla formazione (Lazzari, 2022). La figura del coordinatore pedagogico ha una storia relativamente recente in Italia (Silva 2015), che si sviluppa a partire dagli anni Settanta soprattutto nei servizi educativi comunali e nel privato sociale. Inizialmente incaricato della supervisione dei nidi d'infanzia, ha progressivamente assunto funzioni sempre più complesse, fino a configurarsi come figura ponte tra pratica educativa, organizzazione del lavoro e politiche territoriali. In tale evoluzione, il suo ruolo risulta centrale per la tenuta e l'impatto dei processi formativi e trasformativi nei servizi, configurandosi come figura di "*middle management pedagogico*" (Rosa et al., 2022), capace di orientare l'azione educativa verso la qualità. Pur essendo culturalmente riconosciuto, il coordinatore pedagogico non è

¹ La cooperativa Proges, a seguito di bandi per l'affidamento da parte delle pubbliche amministrazioni, ha gestito nell'anno educativo 2024/2025 il "Servizio di gestione, progettazione,

organizzazione e formazione del coordinamento pedagogico territoriale per il sistema integrato 0-6 anni" dei comuni di Moncalieri e Giaveno (Piemonte).

definito in modo omogeneo a livello nazionale (Campioni, 2022): in molte realtà risulta assente o poco strutturato e, in particolare, nella scuola dell'infanzia statale tale figura non è prevista.

Questa disomogeneità rappresenta un inciampo concreto alla realizzazione di percorsi formativi nei CPT, poiché rende difficile coinvolgere in modo capillare ed efficace le leadership educative, fondamentali per la coesione dei gruppi e l'efficacia formativa (Cattaneo et al., 2023). Tuttavia, proprio in risposta a tale criticità, la formazione nei CPT può assumere un ruolo non solo di aggiornamento, ma anche di "ristrutturazione organizzativa" del sistema, capace di valorizzare e al tempo stesso definire livelli professionali diversi, promuovendo una più efficace ricaduta e attivando processi di presa in carico della leadership pedagogica distribuita (Ripamonti, 2008).

Proprio per questo è importante sottolineare che la formazione deve configurarsi come un processo continuo e situato, in cui la riflessività rappresenta uno strumento essenziale per leggere, decostruire e riorganizzare la realtà pedagogica e organizzativa dei servizi. In quest'ottica, la formazione va intesa come un processo aperto, dai risultati non definiti a priori. Un movimento, un impulso al cambiamento, che tenga conto delle indicazioni della riforma ma anche della fattibilità concreta nei diversi contesti locali. L'obiettivo non è semplicemente "fare formazione nel qui e ora", ma attivare processi trasformativi duraturi, che proseguano ben oltre la conclusione delle azioni previste, diventando terreno fertile per innovazione continua, riflessione condivisa e costruzione di comunità educanti capaci di rigenerarsi nel tempo (Bove et al., 2018).

Esperienze recenti (Balduzzi et al., 2023) mostrano come percorsi di ricerca-formazione e di formazione congiunta possano favorire la costruzione di comunità professionali inter-istituzionali. Tali percorsi, se sostenuti da una leadership pedagogica consapevole e distribuita, contribuiscono a creare le condizioni per una reale integrazione dei servizi e per l'emergere di una cultura condivisa dell'infanzia. In questo contesto, appare necessario fondare le metodologie formative sulla riflessività che non rappresenta

solo un valore aggiunto, ma una componente fondamentale affinché la formazione possa realmente contribuire all'aggiornamento, al potenziamento e alla trasformazione delle competenze, delle abilità pratiche e delle conoscenze teoriche dei professionisti (Urban et al., 2011).

3. Il processo formativo: mettere al centro la professionalità

L'obiettivo principale del processo formativo qui presentato è stato quello di accompagnare le professioniste dell'infanzia nella co-costruzione di un linguaggio comune. Alla luce delle riflessioni precedenti, si è ritenuto imprescindibile, nella definizione della metodologia, porre al centro dell'intervento chi lavora quotidianamente nei servizi educativi. Valorizzare le buone pratiche già consolidate nei contesti di appartenenza ha permesso di far emergere esperienze di condivisione e di convergenza, ma anche disaccordi e incoerenze tra i diversi servizi, delineando aspetti funzionali alla costruzione di una visione unitaria dell'infanzia nella sua complessità.

Per favorire l'incontro tra realtà spesso molto diverse, si è adottata una postura accogliente e riflessiva, capace di riconoscere e contenere timori e aspettative nei gruppi di lavoro. La percezione iniziale era infatti quella di dover rinunciare a elementi identitari del proprio agire professionale per aderire a un approccio percepito come nuovo, imposto e potenzialmente destabilizzante. Per accogliere questo sentire comune, e partendo dalla volontà di non snaturare le identità esistenti ma generarne una nuova e condivisa, si è scelto un approccio che, valorizzando le pratiche già presenti, consentisse una graduale decostruzione e ricostruzione dei significati educativi condivisi.

3.1 Le professionalità coinvolte

La pluralità delle identità professionali coinvolte, ciascuna con la propria storia, cultura organizzativa e visione dell'infanzia, ha rappresentato una risorsa preziosa. L'obiettivo è stato riconoscere e valorizzare tale diversità, nella prospettiva di costruire un terreno comune capace

di integrare le esperienze territoriali. Oggi più che mai, è indispensabile definire una cornice pedagogica condivisa che permetta a educatrici e insegnanti di riconoscersi e orientarsi nel cambiamento, preservando al contempo la propria identità professionale. Il miglioramento dei servizi educativi passa, infatti, attraverso il coinvolgimento attivo delle professioniste dell'infanzia, protagoniste consapevoli dei processi di trasformazione. In questa direzione, il percorso si è fondato sulla co-progettazione, intesa come prassi partecipata e progressiva nella definizione degli obiettivi, elemento chiave per promuovere corresponsabilità e co-costruzione del sapere professionale 0-6. Si è quindi scelto di partire dall'ascolto dei bisogni espressi da educatrici e insegnanti, delineando il percorso formativo in maniera emergente (Pastori, 2017), sulla base delle esigenze emerse. Il processo ha preso forma grazie al contributo attivo di tutte le partecipanti, generando un circuito virtuoso di riflessione e scambio di buone pratiche, orientato al benessere dell'infanzia.

In primo luogo, si è scelto di avviare il percorso con un seminario introduttivo aperto a tutte le professioniste del territorio, volto a ricercare insieme i significati condivisi dell'essere parte di questo processo, con l'intento di comprendere, a tutti i livelli del territorio, la necessità di costruire Sistema Integrato. Questo incontro preliminare ha anche permesso di ascoltare le aspettative, i bisogni e i timori delle potenziali partecipanti, creando così una base comune di partenza. Questa modalità *bottom-up* si è rivelata un prezioso avvio per attivare dal basso una postura permanente di ricerca e innovazione tra le professioniste coinvolte.

Consapevoli delle criticità legate alla frammentazione delle realtà educative del territorio, si è deciso di articolare il percorso in due segmenti distinti ma complementari:

- *I Nodi del Sistema Integrato*, realizzato in collaborazione con l'Università di Torino, rivolto a tutte le educatrici e insegnanti dei servizi 0-6 del territorio. In questo percorso, sono stati proposti

momenti formativi dedicati all'analisi critica e riflessiva di tematiche trasversali ai segmenti 0-3 e 3-6 anni, quali la visione di infanzia, il valore educativo del gioco, la progettazione educativa, nonché la relazione e la partecipazione delle famiglie. Questo segmento ha rappresentato un'opportunità di formazione collettiva e unitaria, capace di approfondire le diverse dimensioni dell'educare oggi in ottica di continuità.

- *Costruire Linguaggio Comune*, rivolto alle referenti nominate da ciascun servizio che ha preso parte al segmento "*I Nodi del Sistema Integrato*". Le referenti, educatrici o insegnanti, sono state coinvolte in un percorso in presenza facilitato da due pedagogiste², con l'obiettivo di tradurre e mettere a terra i contenuti teorici emersi negli incontri seminariali. Questo gruppo ristretto ha rappresentato il fulcro del processo per garantire una ricaduta concreta e più incisiva sulle pratiche educative quotidiane. Data la difficoltà di coinvolgere sistematicamente le figure di coordinamento pedagogico, spesso assenti o poco strutturate sul territorio, le referenti sono state individuate come leve strategiche per promuovere il cambiamento e fungere da ponte tra formazione e pratica.

Gli incontri si sono alternati seguendo una dinamica integrata: a ogni momento formativo con l'Università faceva seguito un incontro con le referenti, dove, grazie alla mediazione delle pedagogiste facilitarci, si discutevano e riflettevano i contenuti, traducendoli in pratiche condivise e concrete. Questa alternanza ha favorito un processo formativo vivo e partecipato, in cui teoria e pratica si sono alimentate reciprocamente.

3.2 Un approccio riflessivo

Nel percorso "*Costruire linguaggio comune*" rivolto alle referenti dei servizi, prendendo come riferimento i framework teorici sulla riflessività (Dewey, 1933:2019; Schön, 1993) e sull'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016), che mettono in evidenza come la capacità di "riflettere nella e sulla pratica" sia centrale per

² Le pedagogiste della cooperativa Proges che hanno progettato e promosso il processo formativo sono le autrici del presente contributo.

l'apprendimento professionale e il cambiamento organizzativo (Scaratti, 2021), le pedagogiste che hanno assunto un ruolo di facilitatrici relazionali (Landi, 2022) si sono avvalse per l'intero processo di dispositivi riflessivi e metodi creativi (Giorgi et al., 2021) per attivare il confronto e costruire nuovi significati collettivi.

Nel primo incontro, dopo un momento introduttivo, le partecipanti sono state suddivise in piccoli gruppi per favorire un confronto più diretto e significativo. A ciascuna educatrice e insegnante è stato chiesto di scegliere, tra le carte *Dixit*, un'immagine che rispondesse alla domanda "*Pensando all'idea di bambino/a, da cosa è dato il legame tra nido e scuola dell'infanzia?*".

L'uso delle carte ha introdotto uno strumento metaforico potente: attraverso immagini evocative e simboliche, le partecipanti hanno potuto dare forma ai propri pensieri, rendendoli più accessibili e condivisibili. La metafora, in questo contesto, ha favorito un'espressione personale più profonda e immediata, aiutando ciascuna a riconoscere e verbalizzare il proprio punto di vista, spesso difficile da esplicitare con il solo linguaggio descrittivo. Questa modalità narrativa ha inoltre creato un terreno comune, facilitando l'ascolto reciproco e la costruzione di significati condivisi.

Ogni professionista ha illustrato al gruppo la propria scelta e la motivazione sottostante. In seguito, ogni gruppo ha selezionato collettivamente tre carte rappresentative di un pensiero condiviso, assegnando a ciascuna un titolo simbolico. In plenaria, i gruppi hanno narrato il proprio lavoro, avviando una riflessione collettiva sui significati emersi e sul legame educativo tra i segmenti 0-3 e 3-6 anni. A partire da queste narrazioni, le partecipanti sono state invitate a riflettere criticamente sulle pratiche educative dei propri servizi, individuando coerenze e incoerenze rispetto alla visione pedagogica emersa dalla riflessione facilitata dall'uso delle carte: questo passaggio ha attivato un primo processo di consapevolezza professionale e autoriflessione.

Nei successivi incontri, si è adottata la metodologia del *Debate* (Tamanini, 2023) per approfondire tre temi emersi: cura, famiglie e ambientamento partecipato, progettazione educativa. Suddivise in gruppi misti, le partecipanti hanno costruito argomentazioni pro e contro i

principi emersi, attivando un confronto critico tra le diverse visioni. Questo approccio ha stimolato la messa in discussione delle pratiche agite e favorito lo sviluppo del pensiero critico e della consapevolezza pedagogica.

Tra un incontro e l'altro, è stato assegnato un mandato di lavoro da sviluppare all'interno delle singole équipe di provenienza, con l'obiettivo di creare un ponte tra riflessioni teoriche e pratiche quotidiane. Il clima aperto e il confronto costruttivo hanno favorito una riflessione autentica sulle coerenze e incoerenze tra intenzioni educative e pratiche reali.

3.3 Un processo "che non ha fine": primi esiti

Se l'obiettivo generale del percorso formativo è stato quello di avviare la co-costruzione di un linguaggio comune tra diverse professionalità, l'ultimo incontro con le referenti ha rappresentato un momento di sintesi dell'intero cammino tracciato. Le educatrici e le insegnanti sono state suddivise in tre gruppi misti, ciascuno dei quali, attraverso il metodo della *scrittura collettiva* (Cavinato et al., 2019), ha lavorato su uno dei tre temi centrali emersi dagli incontri precedenti: cura, famiglie, progettazione. A ciascun gruppo è stato chiesto di confrontarsi e di giungere alla stesura di un testo condiviso che includesse: una definizione comune sul tema, parole chiave e alcune domande aperte per alimentare le riflessioni future, nonché la miglior postura adulta rispetto alla dimensione indagata ed infine gli intenti del territorio. Per sostenere e orientare il lavoro, ogni gruppo ha ricevuto un estratto delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* relativo al proprio tema di riferimento.

L'obiettivo del documento di sintesi, che traccia una visione comune sui temi emergenti e che è frutto del lavoro precedentemente descritto, è quello di diventare strumento concreto per la riflessione continua: un documento scritto a più mani, pensato per sostenere i gruppi nella ricerca educativa quotidiana. Non si tratta di un prodotto conclusivo, bensì di un documento che è allo stesso tempo esito e rilancio rispetto al percorso vissuto dal territorio, un primo orientamento capace di accompagnare ed orientare i servizi educativi attraverso nuovi interrogativi sulle

pratiche. Visioni comuni e domande generative che possono sostenere questa nuova sfida educativa per la costruzione di servizi educativi 0-6 in continuità.

4. Dalla formazione alla trasformazione: ricadute professionali e organizzative

Il percorso ha permesso alle professioniste di riconoscere che, per mettere davvero al centro i bambini e le bambine, è necessario interrogare la propria postura adulta. Infatti, solo un atteggiamento riflessivo consente di agire intenzionalmente pratiche coerenti con l'idea di infanzia che si vuole promuovere.

Costruire Sistema Integrato richiede a tutti gli attori coinvolti una continua ricerca di senso, attraverso un lavoro costante di riflessione sulla propria professionalità. È in questo processo, circolare e trasformativo, che si diventa co-costruttori di contesti educativi capaci di accogliere l'infanzia nella sua interezza. In quest'ottica, l'efficacia della formazione nei CPT non si misura solo in termini di competenze individuali, ma soprattutto nella capacità di incidere sui contesti organizzativi e di trasformare la postura professionale.

Una formazione trasformativa stimola assunzione di responsabilità collettive e attiva cambiamenti concreti nei servizi. La trasformazione è possibile, infatti, solo se le professioniste accettano di sostare in una postura interrogativa e interrogante, aperta al non-so (Scardicchio, 2023), al dubbio e al cambiamento. È in questa zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934:2007) - tra il conosciuto e il possibile non ancora conosciuto - che può nascere una trasformazione profonda, capace di rinnovare lo sguardo su di sé e sulle proprie pratiche educative. I CPT possono così diventare luoghi strategici di apprendimento collettivo e confronto critico, capaci di promuovere una cultura professionale condivisa e radicata nelle pratiche.

5. Conclusioni

Le esperienze del processo qui descritto evidenziano il potenziale trasformativo dei percorsi formativi, individuando nei CPT veri snodi professionali e culturali. Si è compreso, infatti, che più che trasmettere contenuti, è necessario attivare processi di consapevolezza critica, costruzione condivisa del sapere e promozione della partecipazione. Per questo motivo è fondamentale che tali percorsi siano sostenuti da continuità temporale e dalla stabilità dei gruppi di lavoro, elementi indispensabili per costruire una cultura condivisa dell'apprendimento, radicata nelle pratiche, nella collaborazione e nella riflessione quotidiana. Tuttavia, permangono criticità significative: la difficoltà nel riconoscimento delle ore di formazione, la debole presenza del coordinamento pedagogico nel comparto statale, l'assenza di modelli organizzativi flessibili e la discontinuità dei percorsi formativi. Per far fronte a queste criticità, tali processi richiedono il sostegno di politiche coerenti e di un quadro normativo che ne legittimi pienamente il valore in tutti i segmenti del sistema 0-6.

Il Sistema Integrato rappresenta, dunque, una sfida culturale, organizzativa e professionale a diversi livelli. I primi esiti e le criticità emerse rafforzano così l'urgenza di costruire "*sistemi competenti*" (Urban et al., 2012): una pluralità di sguardi, orientati verso una medesima direzione, quella di una crescita e di una trasformazione collettiva.

Bibliografia

- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2023). Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto In-TRANS Educational Reflective Practices. *Educational Reflective Practices*, 2. <https://doi.org/10.3280/erp2-2023oa15903>
- Bove, C., Jensen, B., Wysłowska, O., Iannone, R. L., Mantovani, S., & Karwowska-Struczyk, M. (2018). How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland. *European Journal of Education*, 53(1), 34–45.
- Bove, C., Mantovani, S., Jensen, B., Karwowska-Struczyk, M., & Wysłowska, O. (2016). *CARE Curriculum quality analysis and impact review of European ECEC: D.3.3. Report on "good practice" case studies of*

professional development in three countries.
<http://ecec-care.org/resources/publications/>

Campioni, L. (2022). Realizzare il sistema integrato 0-6: quali le funzioni del coordinatore pedagogico? In A. Nunnari (Ed.), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.

Cattaneo, A., Ciccaldi, C., & Colombini, S. (2023). Il coordinatore pedagogico tra formazione e riflessività. Ruolo connettore e contenitore per la costruzione di una comunità 06. *Bambini, Settembre 2023*, 37–42. Parma: Ed. Spaggiari.

Cavinato, G., & Vretenar, N. (2019). *Scrivere insieme: Idee e proposte per la scrittura collettiva*. Edizioni MCE.

Dewey, J. (2019). *Come pensiamo* (Ed. orig. 1933). Roma: Raffaello Cortina Editore.

Giorgi, A., Pizzolati, M., & Vacchelli, E. (2021). *Metodi creativi per la ricerca sociale. Contesto, pratiche e strumenti*. Bologna: il Mulino.

Landi, C. (2024). *I Dialoghi sul futuro. Un metodo per costruire progetti relazionali con famiglie, gruppi e comunità*. Trento: Erickson.

Lazzari, A. (2022). Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: Challenges and opportunities. *Pedagogia oggi*, 20(2), 60–70. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-07>

Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

MIUR. (2017). *Decreto Legge n. 65/2017. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).

MIUR. (2022). *Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione. Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei* (2021), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (2022), adottati con Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43.

OCSE. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris, France: Author.

OCSE. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for ECEC*. Paris, France: Author.

Pastori, G. (2017). *In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Edizioni Junior Gruppo Spaggiari.

Ripamonti, E. (2008). Il coordinamento pedagogico situazionale. In S. Premoli (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi* (pp. xx–xx). Milano: Franco Angeli.

Romano, A., & Bosco, N. (2022). Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti

emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti. *Educational Reflective Practices - Open Access*, 1. <https://doi.org/10.3280/erp1-2022oa13734>

Rosa, A., & Filomia, M. (2022). Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato “zerosei”: una figura in evoluzione. *IUL Research*, 3(5). <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.259>

Scaratti, G. (Ed.). (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Pratiche di conoscenza situata e trasformativa*. Milano: Raffaello Cortina.

Scardicchio, A. C. (2023). *Futuro fragile, futuro possibile. Educare nel tempo del chiaroscuro*. Alba: Edizioni San Paolo.

Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

Silva, C. (2015). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).

Tamanini, C. (2023). Il debate: valenze, criticità e prospettive. *Ricercazione*, 15(2 bis), 23–34.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care: CoRe research documents*. Brussels: European Commission.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care: Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47, 508–526.

Vygotskij, L. S. (2007). *Pensiero e linguaggio* (Ed. orig. 1934). Firenze: Giunti.

La supervisione pedagogico-educativa come fattore protettivo per gli educatori professionali socio-pedagogici e gli insegnanti nei servizi alla prima infanzia

Pedagogical-educational supervision as a protective factor for professional socio-pedagogical educators and teachers in early childhood services

Michele Corriero

Università Nicolò Cusano- Roma



ABSTRACT (Belleza, 10)

Educational complexity is a space to be explored, experienced, and acknowledged, particularly for those working in early childhood educational relations and processes and its changes (Law 107 of 2015, Legislative Decree 65 of 2017). It changes not only the legislative-management dimension, but above all the pedagogical posture of educators and teachers. Pedagogical-educational supervision within schools in general and, in particular for educators and teachers in early childhood services, has not yet found its systematicity and, before that, legitimacy, little recognized and practiced in the processes of awareness of its operational functionality (development of methods, strategies, meta-competencies, management of educational complexity, etc.) and little used as a reflective practice (Schön 1993,1992; Dewey 1933), (professional well-being, sharing, creativity, reflection on personal and professional self, etc.). The contribution aims to show the importance of Pedagogical-Educational Supervision, both as an in-depth theoretical-practical study and as an operational testimony through a supervision experience that started in 2023 and was addressed to teachers and educators of nurseries and preschools in two centers in the province of Bari.

Supervision, complexity, protective factor, educational innovation, reflective practice

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)

La complessità educativa è uno spazio da esplorare, vivere e riconoscere, in particolare per chi lavora nelle relazioni educative e processi formativi della prima infanzia e dei suoi cambiamenti (Legge 107 del 2015, Lgs. 65 del 2017). Cambia non solo la dimensione legislativa-gestionale, ma soprattutto la postura pedagogica di educatori e insegnanti. *La supervisione pedagogico-educativa* all'interno della scuola in generale e, in particolare per gli educatori e gli insegnanti dei servizi alla prima infanzia, non ha ancora trovato una sua sistematicità e, prima ancora, una legittimità poco riconosciuta e praticata nei processi di consapevolezza della sua funzionalità operativa (sviluppo di metodi, strategie, meta-competenze, gestione della complessità educativa, etc.) e poco utilizzata come pratica riflessiva (Schön 1993,1992; Dewey 1933), (benessere professionale, condivisione, creatività, riflessione sul sé personale e professionale, etc.). Il contributo ha l'obiettivo di mostrare l'importanza della Supervisione pedagogico-educativa, sia come approfondimento teorico-pratico, che come testimonianza sperimentale attraverso un'esperienza di

supervisione partita nel 2023 e rivolta a insegnanti e educatori dei nidi e delle scuole dell'infanzia di due centri della provincia di Bari.

Supervisione, complessità, fattore protettivo, innovazione educativa, pratica riflessiva

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Corriero M. (2025). La supervisione pedagogico-educativa come fattore protettivo per gli educatori professionali socio-pedagogici e gli insegnanti nei servizi alla prima infanzia. *Personae*, 4(1), 62-71.

1. Introduzione

La complessità educativa è uno spazio da esplorare, vivere e riconoscere, in particolare per chi lavora nelle relazioni educative e processi formativi della prima infanzia e dei suoi cambiamenti (Legge 107 del 2015, Lgs. 65 del 2017). Cambia non solo la dimensione legislativa-gestionale, ma soprattutto la postura pedagogica di educatori e insegnanti. La supervisione pedagogico-educativa all'interno della scuola in generale e, in particolare per tutti gli educatori e gli insegnanti, non ha ancora trovato una sua sistematicità e, prima ancora, una piena legittimità, essendo poco riconosciuta in termini di pratiche riflessive pedagogiche e di benessere e tutela professionale. Inoltre, anche da un punto di vista dell'identità e delle competenze del supervisore, *non è possibile a oggi rintracciare percorsi di formazione idonei a rispondere alla complessità richiesta dalla funzione del supervisore*, (Olivieri, 2024,p.23).

Pertanto, la supervisione pedagogica, realizzata da pedagogisti, a differenza della supervisione in altre professioni (psicologi, assistenti sociali, professionisti delle risorse umane, etc.), è uno spazio ancora di ricerca, consolidamento e sviluppo, debole la consapevolezza della supervisione professionale in ambito educativo e, di conseguenza, della sua funzionalità operativa (sviluppo di metodi, strategie,

metacompetenze, gestione della complessità educativa, emotiva, etc.) nonché del valore della sua pratica riflessiva (Schön 1983,2006; Dewey 1933), (benessere professionale, condivisione, ri-orientamento all'apprendimento e lavoro cooperativo, creatività, riflessione sul sé personale e professionale, etc.).

Il contributo, non volendo essere esaustivo, ha l'obiettivo di tracciare brevemente l'importanza della Supervisione pedagogico-educativa nei contesti educativi e formativi, sia come approfondimento teorico-pratico, che come testimonianza attraverso un'esperienza sperimentale di supervisione pedagogica partita nel 2023 e rivolta a insegnanti e educatori dei nidi e delle scuole dell'infanzia di due centri della provincia di Bari.

2. Supervisione pedagogica come spazio di consapevolezza per il benessere professionale

La supervisione pedagogica rappresenta sempre più una richiesta ricorrente all'interno di numerose équipe professionali educative e socioeducative, sia all'interno del mondo scolastico che sociale. Ogni insegnante (di ogni ordine e grado) ed educatore professionale socio-pedagogico inserito nel nido, a scuola o nei diversi servizi socio educativi, ribadisce l'importanza di un supporto, sostegno, confronto e aiuto allo

svolgimento del proprio agire educativo nella complessità legata ai contesti, le organizzazioni e alle professioni stesse.

La supervisione è uno strumento indispensabile per rendere più qualificato ed efficace l'intervento sulle pratiche educative, permette di *vedere dal di sopra* e *osservare da un'altra angolatura*, dedicare del tempo per una riflessione pedagogica, per scoprire più aspetti della medesima realtà problematica (o risorsa implicita) capirne le cause e stimolare la ricerca di una possibile soluzione e/o gestione partecipativa e condivisa.

Noto è l'impiego del termine supervisione in ambito psicoanalitico (Cfr. Simeone, 2003), nella tradizione della formazione psicoanalitica, infatti, la supervisione si impone progressivamente come modalità di relazione volta a *suscitare la capacità di acquisire lo status interiore e tecnico dello psicoanalista* (Tagliacozzo, 1989, p. 296).

Anche nel campo dei servizi sociali la supervisione ha visto un'evoluzione interessante.

In Italia la parola supervisione, come la pratica stessa della supervisione, nasce nelle prime scuole di servizio sociale nel secondo dopoguerra: si trattava di quella che oggi potremmo chiamare «supervisione didattica» (Neve, 2023). La nascita e l'evoluzione della supervisione nel servizio sociale si sono sviluppate grazie ad autori che hanno ripreso e valorizzato il tema della supervisione da troppo tempo rimasto marginale.

Di particolare rilievo e stimolo sono i testi di Elena Allegri del 1997 *Supervisione e lavoro sociale*, di Milena Cortigiani del 2005, *La supervisione nel lavoro sociale* e del 1997 il volume dal titolo *La supervisione ritrovata*, (Anfossi, Fiorentino Busnelli, Piazza) pubblicato dalla Fondazione E. Zancan di Padova, ad oggi nel panorama italiano una realtà significativa che forma i supervisori in servizio sociale.

Il questo sviluppo di pensiero e proposte, la supervisione professionale si caratterizza e si

concentra sulla ricerca del benessere personale e relazionale come processo di supporto alla globalità dell'intervento professionale dell'assistente sociale, questo, anche in rapporto all'organizzazione e le dinamiche tra i diversi professionisti.

Rappresenta un processo di pensiero e di rivisitazione dell'azione professionale, connotandosi come strumento di supporto e promozione dell'operatività sociale e socio-educativa sempre più complessa nelle relazioni educative e di aiuto (Cfr. Anfossi, Fiorentino Busnelli, Piazza, 1997).

In modo più specifico, Allegri (2022, p. 685) evidenzia, che la supervisione è un sistema di pensiero-meta sull'azione professionale, uno spazio e un tempo di sospensione, dove ritrovare, attraverso la riflessione guidata da un esperto, sia la dimensione emotiva e cognitiva, che la dimensione metodologica dell'intervento per ricollocarla in una profondità corretta, con spirito critico e di ricerca.

Rispetto, invece, alla supervisione pedagogica in Italia troviamo delle prime e interessanti riflessioni che la riportano al centro dell'interesse di alcuni studiosi e ricercatori. In particolare, Olivieri (2024) ci rimanda ad un'ampia letteratura sulla supervisione pedagogica (Kessel L. Van, 1993; Pimmer et al., 2017; Zanchettin, 2009; Correa, Altuna, 2014; Brunelle et al., 1991; Oggionni, 2016) che trova la sua origine negli anni trenta ed in particolare nel quadro europeo risulta interessante la proposta di Van Kessel (1993). Per Olivieri (2024, p. 27-28) *Van Kessel merita un'attenzione particolare, poiché insiste nel definire un modello di intervento pedagogico di supervisione centrato sulla valenza formativa e trasformativa dell'esperienza professionale del supervisionato. Per quanto attiene al rilievo pratico del modo di procedere del supervisionato e del supervisore, van Kessel propone di lavorare con le domande della Learning Hypothesis, il cui fine è ampliare*

l'area di consapevolezza del professionista individuando possibilità e temi di apprendimento rilevanti per sviluppare competenze professionali appropriate. A tale scopo egli concepisce tre domini di intervento all'interno dei quali il supervisore opera, in collaborazione con il supervisionato, per problematizzare gli schemi di comportamento, gli apprendimenti, le relazioni con i colleghi e i clienti, i valori promossi, le politiche organizzative e gli assunti impliciti.

Inoltre, la Supervisione pedagogica (Oggionni, 2014) viene indicata tra gli strumenti per lo sviluppo professionale e la formazione continua dei professionisti dell'educazione, quale pratica metariflessiva di analisi e rielaborazione delle azioni educative in un'ottica di intenzionalità e progettualità.

Pratiche, queste, che possono contribuire a trasformare l'incertezza, la debolezza, la fragilità e la vulnerabilità in fattori resilienti nel lavoro educativo. In questo processo riflessivo si vanno a migliorare le pratiche educative, rinforzare le competenze e l'identità professionale dell'educatore professionale socio-pedagogico (in particolare anche per il suo riconoscimento giuridico e sociale grazie alla legge c.d. Iori, n.205 del 2017) .

La supervisione richiede una definizione degli obiettivi e delle metodologie: dai processi di sviluppo orientati alla riflessività critica, all'emersione delle dinamiche dei sistemi relazionali, alla cooperazione e riformulazione strategica delle metodologie e pratiche educative, alla gestione dello stress e conflittualità, alla valutazione-autovalutazione delle competenze e della riorganizzazione dei processi gestionali-organizzativi, etc.

Inoltre, da un punto di vista metodologico è importante creare un setting adeguato, promuovere la partecipazione attiva e stimolare il coinvolgimento di tutti. Strategica è la conoscenza del gruppo dei supervisionati, effettuare un'analisi dei bisogni formativi e

porre la necessaria attenzione all'ascolto attivo e partecipativo, senza giudizio e valutazione. Metodologicamente è importante lavorare sui "casi", sulle storie e le narrazioni dell'esperienza professionale, questo, per non disperdersi e riportare i contenuti e le metodologie al centro del confronto sulle pratiche educative. È un'esperienza processuale che nelle dinamiche relazionali diventa anche ricerca nell'individuare l'equilibrio tra razionalità ed emozioni, condizione basilare per dare struttura alla riflessività che la supervisione intende attivare. Inoltre, in questa impostazione metodologica, emerge anche la profondità e la consapevolezza dei nodi critici, delle problematiche, delle incongruenze educative, che, elaborate in un processo di accompagnamento (impegnativo e faticoso da un punto di vista emotivo e relazionale) si traducono, nella maggior parte delle volte, in risorse educative, senso di leggerezza, autostima, ricerca di innovazione educativa, sviluppo di un maggiore senso critico e autodeterminazione, ma anche una messa in discussione e rivisitazione delle proprie pratiche professionali e profonde riflessioni personali-professionali.

In questo processo così impegnativo di supervisione come lavoro sulla *relazione di aiuto pedagogico-educativo* (Cfr. Bobbio, 2012) non si può non prendere in considerazione il lavoro di cura, il *prendersi cura e l'aver cura*, che si esperisce attraverso una intensa relazione pedagogica (Calaprice, 2016) rivolta ai beneficiari della supervisione, sapendo che in questa relazione ci potrà essere una risonanza emotiva significativa in termini di contatto personale, che va riconosciuta, gestita ed accompagnata. L'operatore non può evitare di "mettere in causa" la propria soggettività (nel senso che è la causa della natura stessa della relazione che di volta in volta egli mette in atto con l'altro (Premoli, 93). Un prendersi cura dunque che,

come dice Mortari (2015, p. 80) nella sua essenza risponde ad una necessità ontologica, la quale include una necessità vitale, quella di continuare a essere, una necessità etica, quella di esserci con senso, una necessità “terapeutica” per riparare l’esserci. L’essenza della cura, continua Mortari, consiste nell’essere una pratica, che accade in una relazione, si attua secondo durate temporali variabili, è mossa dall’interessamento per l’altro, è orientata a promuovere il suo benessere, e per questo si occupa di qualcosa di essenziale per l’altro.

In questo la supervisione ha un valore di maggiore consapevolezza relazionale, di condivisione, cooperazione e confronto, generando, in molti casi, fattori protettivi che promuovono un lavoro interdisciplinare che qualifica l’incontro tra professionisti in una reciprocità di rimandi tra risorse, criticità e resilienza.

Pertanto, il lavoro di *cura* e l’emersione della dimensione emotiva, funzionale a sé stessi e alle pratiche educative, contiene una doppia capacità, dell’io e del noi, necessarie per affrontare insieme le difficoltà umane. Avviene nelle condizioni relazionali quando, nei momenti umanamente più difficili, gli «io individuali» diventano «noi solidali». Ma questo passaggio non è facile se prevale l’io, cioè la presunzione di poter affrontare da soli le sfide più grandi (Vecchiato, 2024).

Nel lavoro di supervisione pedagogica, attraverso lo sviluppo di una maggiore alfabetizzazione emotiva, che si trasforma in competenza empatica, si favorisce il potenziamento di fattori protettivi che sviluppano *anticorpi emotivi*, che non inibiscono le emozioni, ma che le rendono capaci di sostare nell’imprevedibilità e nella complessità dei “casi” senza perdersi in uno sbilanciamento emotivo, che può alterare, rendere meno autentica o disfunzionale la relazione educativa (Corriero, 2023).

La supervisione pedagogica, nella scuola ma non solo, riporta nelle prassi e nell’agire educativo la riflessione su come i processi di apprendimento hanno luogo prevalentemente di un contesto relazionale e nella qualità della dimensione emozionale, in questo anche la proposta di Baldacci (2009) su *I profili emozionali dei modelli didattici*, ci riporta su come per troppo tempo la dimensione emotiva nell’educazione e nella formazione siano state marginali e poco riconosciute e invece come i processi emozionali siano insiti nei processi educativi e di formazione.

Una postura educativa che non incide solo sulla formazione e l’educazione dei bambini, delle bambine e degli adolescenti, ma deve partire in primo luogo dalla consapevolezza emotiva degli stessi educatori ed insegnanti. Pertanto la Supervisione pedagogica include questa ricerca intrapersonale, cerca di rispondere alla complessità educativa, ai nuovi bisogni e competenze, ma anche alla necessità personale e giuridica di tutelarsi come professionisti da ogni forma di stress e burnout.

Si profila così, in modo sempre più chiaro, l’utilità della supervisione pedagogica monoprofessionale e multiprofessionale (realizzata da pedagogisti più che psicologi) e rivolta ad insegnanti ed educatori in servizio.

Si tratta di offrire agli operatori un supporto educativo di secondo livello che sappia rispondere ad esigenze di metariflessione sul proprio lavoro, esercitando funzioni di coordinamento, consulenza, formazione, supervisione e ricerca attraverso strumenti, linguaggi, narrazioni, autobiografie (Cambi, 2014; Demetrio, 1996) e riferimenti culturali omogenei con gli orientamenti professionali dell’educatore (Regoliosi, Scaratti, 2002). Inoltre, un’interessante lavoro di ricerca sulla *supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi: una revisione sistematica della letteratura* (Femminini, Salerno, Stazione, 2024,

pag.405) evidenzia, nell'ambito pedagogico, un maggiore interesse per questo tema e i risultati suggeriscono che una supervisione ben strutturata e con funzione educativa ha un impatto significativo sullo sviluppo professionale degli educatori, migliorando le loro competenze narrative, riflessive e socio-emotive (Carpenter et al., 2012). Inoltre, Le evidenze indicano che la supervisione migliora il benessere sociale ed emotivo, riducendo stress e burnout, da un lato e, aumentando soddisfazione, empowerment e autoefficacia percepita (Mor Barak et al., 2009).

3. Supervisione pedagogica come fattore protettivo per i professionisti dell'educazione in servizio

Per Frabboni (2007,p.12) la supervisione pedagogica in favore dei docenti e degli operatori di territorio diventa un passaggio obbligato per poter consegnare alla scuola e ai servizi sociali ed educativi una diffusa credibilità e legittimazione culturale da parte della propria collettività.

Nell'ambito pedagogico, di ogni ordine e grado, la dimensione di supporto didattico-educativo, l'aggiornameto, la formazione e la formazione continua, rappresentano una consapevolezza importante ed un processo ormai irreversibile per la qualità educativa e le pratiche professionali. In questo contesto la supervisione pedagogica rappresenta uno spazio di esperienza relazionale e di apprendimento diversa, basata sul contatto e la riflessione profonda su di sé, l'altro e l'intera équipe educativa.

In sintesi si riporta l'esperienza di supervisione pedagogica, portata avanti dal sottoscritto, in due nidi d'infanzia del comune di Bitritto e Corato (in provincia di Bari) gestiti dalla Cooperativa sociale "Solidarietà", da anni impegnata nella gestione di servizi educativi alla prima infanzia, l'adolescenza e adulti vulnerabili. L'esperienza si è avviata nel 2023,

tuttora in corso, si è realizzata con un appuntamento al mese di tre ore, le sedi sono state due, dove a turno si raggruppavano tutti gli operatori, per un totale di 17 unità (11 educatrici, una coordinatrice, tre addetti ai servizi generali e, a seconda dei temi, anche la partecipazione di due cuoche). Le due strutture ubicate una nel Comune di Toritto e l'altra nel Comune di Corato, entrambe in Provincia di Bari, sono autorizzate dalla Regione Puglia al funzionamento come "asilo nido o nido d'infanzia", art. 53 regolamento n.4/2007. La finalità della supervisione pedagogica è stata quella di accompagnare le educatrici professionali verso processi riflessivi di équipe e autoriflessivi, di consapevolezza educativa del lavoro con la prima infanzia (con un approccio motivante, narrativo, critico e di apprendimento significativo) e ridurre i fattori di rischio legati allo stress e bournout. Una riflessione (emotiva, cognitiva e comportamentale) che si è concentrata sulla gestione delle dinamiche personali, relazionali tra colleghi, minori, genitori e nella governance generale dell'organizzazione.

Il processo di supervisione da un punto di vista metodologico ha definito i confini del setting, chiarito le finalità degli incontri, predisposto una comunicazione aperta all'ascolto, ha chiarito anche regole e stili comportamentali del gruppo, diventando uno spazio di ricerca e orientamento dove si raccolgono istante e bisogni, che diventano indicatori e dati preziosi per le riformulazioni, controtransfert pedagogico e feedback. Nonchè un monitoraggio rispetto all'andamnto e il raggiungimento degli agli obiettivi raggiunti e il livello di compartecipazione attiva al risultato.

La metodologia si basa su di un dispositivo e approccio relazionale, riflessivo e partecipativo (Cfr. D'antone, 2023), con un'attenzione particolare, nella costruzione del setting, anche alle aspettative degli stessi

educatori, lasciando spazio alle domande, alle curiosità e ai timori legati ad una nuova modalità di relazionarsi e di confrontarsi. In questo contesto, l'ascolto, un ascolto attivo e partecipato ed una comunicazione ecologica sono stasti elementi caratterizzanti che hanno permesso a tutti i professionisti di percepire un clima di fiducia e di libertà di espressione che ha facilitato emergere di diversi nodi emotivi: fattori di stress, demotivazione, paure, risorse personali e di gruppo, lavoro cooperativo e criticità interne ed esterne al servizio, gestione dell'utenza e del conflitto, dinamiche di gruppo nell'èquipe, incomprensioni con i genitori, riconoscimento delle competenze e delle capacità autoriflessive, etc.

Uno degli obiettivi della supervisione è stato anche quello di accompagnare i professionisti nel rafforzare la propria identità professionale, far emergere i fattori di rischio, riconoscere e rinforzare quelli protettivi e generativi, potenziare e tutelare il proprio ruolo professionale, riconoscendo anche il ruolo degli altri colleghi.

In particolare gli educatori hanno evidenziato la dinamicità del proprio ruolo professionale e come nel tempo sia cambiata la dimensione educativa rispetto ai bambini, alle bambine e le famiglie, una complessità relazionale che ha fatto rilevare un significativo bisogno di nuove competenze e metodologie di lavoro. Infatti, attraverso la condivisione, l'analisi e la riflessione sui "casi", è emersa una maggiore consapevolezza circa le proprie competenze professionali e il valore del gruppo, ma al tempo stesso il bisogno di aggiornamento, riposizionamento continuo e valutazione delle stesse, in particolare sulle competenze trasversali e metacompetenze, sulle soft skill e rielaborazione critica in prospettiva interdisciplinare e intraprofessionale.

I partecipanti hanno manifestato un buon livello di riconoscimento professionale e di auto-apprezzamento, tuttavia, avendo

l'identità professionale una componente valoriale, sono emerse anche riflessioni su un'identità debole, adeguata /inadeguata, riconosciuta/non riconosciuta, percezione distorta della professione, sia interna che esterna all'Istituzione lavorativa, etc.. Pertanto, è emerso anche un forte bisogno di valorizzazione e di rafforzare la propria identità professionale, in termini di pieno riconoscimento, oltre che delle competenze, della figura professionale come figura strategica e di sistema per il benessere relazionale, sia in riferimento ai bambini/e che le famiglie, ma anche al territorio.

Durante il percorso, inevitabilmente, sono stati rilevanti i momenti di gestione pedagogica dei vissuti emotivi, che grazie allo spazio protetto della supervisione hanno permesso di dare voce a sentimenti ed emozioni di frustrazione, impotenza, ansia, ma anche soddisfazione e riconoscimento del proprio operato, favorendo un clima di sostegno reciproco e coesione di gruppo.

In particolare è emerso come un vissuto emotivo troppo sbilanciato, possa diventare un fattore di rischio e, talvolta, inficiare una corretta lettura del bisogno e posizionamento educativo, attribuendo maggior peso a certi elementi a scapito di altri.

Si è evidenziata, quindi, la necessità di lavorare ancora di più sulla dimensione emotiva, senza entrare in forme di psicologismo, ma favorendone una maggiore consapevolezza, nel senso di una riflessione più attenta sui propri vissuti emotivi del sé personale e professionale, in un processo di autoregolamentazione della gestione emotiva. Conseguentemente, sono state condivise riflessioni sull'importanza della comunicazione e postura relazionale interna al servizio ed in rapporto con le famiglie, in particolare i bisogni emersi sono stati: il come migliorare la comunicazione/collaborazione con le famiglie, sempre più complessa e, in alcuni casi conflittuale, anche per la mancanza

di riconoscimento del ruolo professionale, bisogno di riformulare strategie e metodologie più coerenti rispetto al cambiamento evolutivo e relazionale socio educativo dei bambini, delle bambine, come promuovere la partecipazione dei genitori per migliorare l'ascolto reciproco e rinforzare un'allenanza educativa continuativa e adeguata al cambiamento e sviluppo dei bambini, etc.

Pertanto, si è lavorato sull'interazione comunicativa e relazionale partendo dai vissuti degli educatori (intrapersonale, interpersonale, gruppale e interistituzionale) favorendo l'emergere delle situazioni più "scomode" e "spigolose"; dalle contraddizioni comunicative, all'ambivalenza relazionale, alle manipolazioni e interpretazioni che si trasformano in conflitti importanti con relativa chiusura comunicativa, disperdendo energie e attivando modelli di autoreferenzialità nella pratiche educative.

In particolare la supervisione ha permesso anche di mettere a confronto i professionisti con maggiore esperienza con quelli più giovani che hanno da poco iniziato il lavoro educativo, e che hanno trovato, nelle esperienze degli esperti più grandi, uno stimolo per approfondire la propria formazione sul campo. La riflessione intergenerazionale ha favorito il dibattito e integrato competenze e capacità, ma anche sollevato discussioni su modelli di intervento diversi (in alcuni casi su risposte educative divergenti, legate a bisogni dell'utenza e delle organizzazioni che nel tempo sono cambiati) su cui è stato importante lavorare per facilitare anche una transizione di modelli educativi, esperienze e pratiche professionali rispetto ai nuovi bisogni socio educativi a cui dare risposte significative in termini di lavoro di équipe integrate. D'altra parte la riflessione e lo scambio con i giovani è risultata importante anche per i più esperti, nei quali tende, in alcuni casi, a dominare una sorta di disincanto verso l'organizzazione e,

resistenze o diffidenze, verso pratiche educative innovative.

Gli esiti degli incontri di supervisione sono stati interessanti, favorendo in primis uno spazio ed un tempo dedicato ai professionisti stessi, diverso dal coordinamento pedagogico, inoltre si è valorizzata l'idea di rallentare la spinta prevalente sull'agire e sulle pratiche educative ed immediate, (modello prestazionistico educativo) promuovendo, invece, un'attitudine riflessiva pedagogica, orientata maggiormente all'osservazione, alla rilevazione, condivisione e comprensione dei processi educativi, individuando nella supervisione pedagogica un processo innovativo ed un percorso di riqualificazione e consapevolezza professionale e personale.

Conclusioni

La supervisione pedagogica come abbiamo visto, se pur concettualmente giovane, risponde a bisogni e necessità educative contemporanee, ha un significato anche valoriale non trascurabile viste le diverse componenti che entrano in gioco nella sua realizzazione (da quelle emotive, cognitive, metodologiche, deontologiche, formative, comunicative, riflessive, valutative, etc.).

La progressiva diffusione in atto della supervisione può aprire interessanti orizzonti di sviluppo e conoscenze provenienti dalle pratiche professionali. In questo senso può essere considerata, da una parte, ricerca e ancoraggio teorico-culturale, in quanto fonte di conoscenza e innovazione, dall'altra elemento innovativo per nuova consapevolezza del *professionista riflessivo che stà nelle pratiche*. Essa, rappresenta uno spazio neutro di "ossigeno professionale", un processo costante di consapevolezza e cambiamento personale, professionale e organizzativo.

Essa agisce e predispone al cambiamento individuale, familiare, professionale e sociale,

ma anche per un cambiamento del sistema dei servizi, delle organizzazioni, delle politiche sociali ed educative (Neve, Pieroni, 2024).

Come abbiamo visto l'esperienza di supervisione costituisce un'esperienza generativa e professionalizzante in termini pedagogici per tutti i professionisti coinvolti, nonché un'opportunità di crescita organizzativa alla luce anche delle novità legislative e socioeducative, (poli per l'infanzia, sistema intergrato 0-6, coordinamento pedagogico e territoriale, legge "Iori", etc.)

La Supervisione, entra in una prospettiva nuova e identitaria del Professionista dell'educazione, in un nuovo paradigma dell'agire educativo (Palmieri, 2023). Un'identità professionale ormai in un processo di sviluppo irreversibile che necessita, come dice Cambi (2003) nella sua estrema attualità, di un nuovo statuto, nuovi compiti e nuove identità e con un compito educativo ben preciso: scambio reciproco, costituzione di uno scambio d'intesa, prossimità dialettica dei soggetti e riconoscersi come volti, assegnazione alla parola del ruolo di gestore dello spazio dialogico, a una parola che si fa sempre più partecipe di esperienze vissute, veicolo di empatia, comunicazione, costruzione d'intesa e proiezione reciproca.

Bibliografia

Allegri, E. (1997). *Supervisione e lavoro sociale*, Carocci.

Anfossi, L.; Fiorentino Busnelli, L.; Piazza, G. (1997). *La supervisione ritrovata*, Fondazione E. Zancan.

Allegri, E. (2022). *Supervisione*, in Campanini A. (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci.

Baldacci, M. (2009). *I profili emozionali dei modelli didattici*, FrancoAngeli.

Bobbio A. (2012). *Pedagogia del dialogo e della relazione di aiuto*. Armando.

Brunelle, J. (1991). *La supervision pédagogique. Éducation physique et sport*. Rivista EPS, 227, pp.58-63.

Calaprice, S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione*. FrancoAngeli.

Cambi, F. (2003). *La pedagogia generale oggi: problemi e identità*. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora (a cura di) *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. La Nuova Italia.

Cambi, F. (2014). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.

Correa B. A., Altuna M. A. (2014). *De la supervisión educativa a la profesional*, in Cuadernos de trabajo Social, 27, 1.

Corriero M (2021). *Welfare solidaristico nel sistema delle relazioni educative*. MeTis- mondi educativi. Temi indagini suggestioni, volume 11 n.2.

Corriero. M. (2023). *Il Maltrattamento all'infanzia e all'adolescenza*. Aracne

Carpenter, J., Webb, C., Bostock, L., & Coomber, C. (2012). *Effective supervision in social work and social care*. Bristol: Social Care Institute for Excellence, 1-24.

Cortigiani, M. (2005). *La supervisione nel lavoro sociale*. Bur.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.

Femminini, A.; Salerno A.; Stanzione, I. (2024). *La supervisione pedagogica nei contesti socioeducativi: una revisione sistematica della letteratura*. In Lifelong Lifewide Learning.

Frabboni, F. (2007). *La supervisione nelle professioni sociali e educative*, in Nando Belardi e di Gerwald Wallnöfer. Erickson.

D'antone A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo scarto interno al reale nel lavoro educativo*. FrancoAngeli

Henderson P., Holloway J., Millar A. (2024). *Guida pratica alla supervisione. Metodi e strumenti per le professioni d'aiuto*. Erickson.

Kessel, L. V. (1993). *The Role of Learning-Hypothesis in the Facilitation of the Learning Process in Supervision*, in The Clinical Supervisor, 11, 1.

Mor Barak, M. E.; Travis, D. J.; Pyun, H.; & Xie, B. (2009). *The impact of supervision on worker outcomes: A meta-analysis*. Social service review, 83(1).

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.

Neve E. (2023). *La Supervisione di (nel) servizio Sociale: un po' di storia*. Studi Zancan, n.1/2023.

Neve E., Pieroni G. (2024). *Guida alla lettura La buona Supervisione*. Studi Zancan, n.5/2024.

Oggionni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*, FrancoAngeli.

Oggionni, F. (2014). *La supervisione pedagogica nel lavoro educativo*. Studium Educationis.

Olivieri, F. (2020). *La supervisione dei professionisti socio-educativi: un modello integrato*, in Lifelong Lifewide Learning, VOL. 17, N. 36.

Olivieri, F. (2024). *La supervisione pedagogica. Un modello di intervento*. Carocci.

Osvat, C., Marc, C. & Makai-Dimeny, J. (2014). *Group Supervision in Social Work: A Model of Intervention for Practitioners*, Revista de Asistentă socială, 13 (1), 17-26.

Palmieri, C. (2016). *L'agire educativo: verso un nuovo paradigma*. Perla L., Riva M.G. (a cura di) *L'agire educativo- manuale per educatori e operatori socioassistenziali*. Editrice La Scuola.

Schön., D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*. Per una nuova epistemologia della pratica professionale, tr. it., Dedalo.

Schön., D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.

Regoliosi L., Scaratti G. (2002). *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci Faber.

Simeone, D. (2003). *La supervisione del lavoro educativo. La supervisione come strumento di cambiamento e di crescita professionale*. In *Animazione Sociale*, dicembre-2003.

Tagliacozzo, R. (1989). *La supervisione*, Semi A. A. (a cura di), *Trattato di psicoanalisi. Volume secondo*. Clinica, Cortina.

Vecchiato, T. (2024). *Cura di sé e cura degli altri*. Studi Zancan-Politiche e servizi alle persone, Maggio/giugno.

Zanchettin A. (2009). *La supervisione pedagogica nella formazione professionale*. Ricerche di pedagogia e didattica, 4-2.

Nuovi orizzonti: Un'analisi comparativa in Italia e in Spagna

Bridges of the Horizon: A Comparative Examination in Italy and Spain.

Ema Di Petrillo

Universidad de Burgos, Department of Health Science, Burgos, Spain

Graziella Falcone

Universidad de Burgos, Department of Health Science, Burgos, Spain



ABSTRACT

The article proposes a comparison of early childhood education and care policies in Italy and Spain, with a focus on pedagogical coordination and service quality. In the process of aligning the European Union member directives, it is key to note the differences in how these countries manage early childhood education. The Italian model is based on integration and the sharing of responsibilities among various institutions, while the Spanish system is relatively decentralised, with considerable differences at the regional level. The findings highlight the necessity to evaluate and adapt ECEC policies in order to provide equality of access as well as quality for all children.

Keywords: Early Childhood Education, Pedagogical Coordination, Quality Assurance, Inclusive Practices, Community Engagement

Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open-access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Il contributo propone una comparazione tra le politiche di educazione e cura della prima infanzia italiane e spagnole, mettendo l'accento sul coordinamento pedagogico e sulla qualità dei servizi. Durante il processo di allineamento delle direttive tra i membri dell'Unione Europea, è particolarmente significativo evidenziare la differenziazione degli approcci tra i due Paesi. L'Italia ha adottato un modello basato sull'integrazione e sulla condivisione delle responsabilità tra diversi enti, mentre il sistema spagnolo è piuttosto decentralizzato con differenze a livello regionale. La ricerca si avvale di recenti modifiche legislative e di evidenze empiriche. I dati emersi evidenziano la necessità di valutare e adattare le politiche ECEC per garantire l'equità d'accesso e la qualità per tutti i bambini.

Parole Chiave: Educazione della Prima Infanzia, Coordinamento pedagogico, Quality Assurance - Assicurazione della Qualità, Pratiche Inclusive, Coinvolgimento della Comunità

Received: 10.06.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, che ne condividono l'impianto e i contenuti. In particolare, sono da attribuire a Ema Di Petrillo i paragrafi 1 e 2 e 3 a Graziella Falcone i paragrafi 4, 5, 6.

Citation:

Di Petrillo E. & Falcone G. (2025). Nuovi orizzonti: un'analisi comparativa in Italia e in Spagna. *Personae*, 4(1), 72-81.

1. Introduction

In recent years, the European Union has prioritised the enhancement of early childhood education and care (ECEC) as a fundamental component of social and educational policy among its member states. This emphasis grows as more research proves that high-level early education can significantly influence a child's cognitive, social, and emotional development, laying the foundation for further academic achievements and successful learning throughout life (Bennet et al., 2012; Dumčius et al., 2014).

To establish a more permanent and sustainable ECEC system, Spain and Italy have both implemented significant reforms. The Spanish and Italian national governments strongly recognise that ECEC is a key component in reducing social disparities. Still, there are major differences in how both countries approach early childhood education, and these differences originate from distinctive social and cultural frameworks as well as from different historical paths. The legal framework in Italy is now evolving towards a standardised approach that favours collaboration among all of these groups, inclusive of local authorities, as well as schools and families.

On the contrary, Spain's decentralised education system permits regional variation in the implementation of policies and provision of services. It creates a heterogeneous landscape that has the potential to both stimulate and hinder access to quality ECEC. The article undertakes a comparative and detailed examination of the ECEC regulatory frameworks in Italy and Spain, with particular focus on educational management models lying at the very heart of these systems. It uses empirical research findings, recent legislative developments, and case studies for contextual validation through content analysis.

2. The Importance of ECEC in Social Policy

Studies on Early Childhood Education and Care (ECEC) most often associate it with the policies of social equity and include high-quality programs as a means component in reducing the impact of socio-economic factors in achieving unhindered equal educational outcomes (Nores & Fernandez, 2018). This is in complete cohesion with several policy documents that have been reported

practices of the European Union by the Member States (European Commission, 2017). The integration of ECEC within broader community development programs emphasises both assistance to children in realising their full potential and the developmental effects thereof. Early childhood education lays the foundation for future learning desires. There is a desire for lifelong learning and development in early childhood. They become some sort of 'pre-competencies' for primary schooling that eventually should pervade them with a love to learn throughout life. The ECEC program will enable the development of critical thinking, creativity, and social skills under a nourishing environment. The program included positive high-quality Early Childhood Education and Care (ECEC) associations between children's later achievements, social competence, emotional regulation, and academic performance with larger household incomes and better-educated parents (Eadie et al., 2021). Viewing results like these, one can conclude that providing early childhood education is not just an educational policy issue but rather crucial for the future workforce and social fabric.

Providing good-quality ECEC for all children is the way forward to reduce disparities and achieve social cohesion. Moreover, families and communities have a significant role in shaping ECEC. Thus, involving families as active participants in the educational process proves more effective in the success of ECEC programs (Otero-Mayer et al., 2021). Children tend to prosper when families come together, as they receive support both at home and in the educational setting. More explicitly, this means that, besides enhancing children's learning, good familial-community partnerships foster goodwill by forming a solid network for supporting holistic child development; they also strengthen cultural ties (Balduzzi, 2021). In conclusion, the role of ECEC in social policy extends beyond short-term outcomes; it also yields long-term benefits, known as societal benefits, which contribute to the well-being of both individuals and the broader community. This factor will determine the success of the Italian and Spanish implementation of the ECEC reform as a transformative social policy.

2.1 A comparison of the legislative frameworks of Italy and Spain

Legislative frameworks remain one of the critical factors in delivering services for early childhood and in the quality of educational experiences. In Italy, reforms have led to the establishment of an integrated early childhood education system, as outlined in Legislative Decree DL 65/2017. This marks a significant shift in the philosophy governing early childhood education within the nation. The decree emphasises a coherent system covering care and education for the 0-6 age group, giving recognition to the interrelationship of these areas in holistic development (Lazzari, 2022).

The Italian model places local authorities in planning and managing Early Childhood Education and Care (ECEC) services at the core of cooperation among municipalities, schools, and families to adjust the service to both children's and communities' needs. In such a cooperative process, the model allows room for regional regulations to adapt any program's implementation by emphasising specific features of each area concerned. Novel ideas on young children's education can be adequately supported through such incidental elaboration.

On the contrary, there is a very high degree of decentralisation of the legislative framework for ECEC in Spain. Every autonomous community has the competence to establish and apply its educational policies, based on the Organic Law on Education (LOE, 2006), which was later codified in the General Law on Education, known as LOMLOE (2020). These, according to Sánchez-Moreno (2021), outline the general principles and objectives of early childhood education in Spain, emphasising inclusiveness, quality, and adequacy of education, as well as critical equity in access. The quality of ECEC is greatly affected by these legislative frameworks. In its general objectives, the integrated system of Finland fosters collaboration as a core operating culture among the various sectors within the system.

It is within this precisely defined program that DL 65/2017 training guidelines in Italy necessitate pedagogical coordinators to organise and pursue

cooperation and communication between teachers, parents, and local authorities. The government will share common goals more closely with kindergartens through documents on the quality system in various aspects of pre-primary education. Some of the significant funding programs initiated by the Italian government are aimed at improving the quality of early childhood education and care, especially in the most under-resourced communities, as an indication of their genuine commitment to both equity and excellence (Balduzzi, 2021).

The decentralised approach adopted by Spain presents both opportunities and challenges. It can be lobbied within a decentralised setting to address individual needs in a particular community, but disparities in quality regarding ECEC services will be somewhat extreme. Some autonomous communities have successfully implemented quality assurance mechanisms and quality education, preservice and in-service pedagogy. Others cannot mobilise such resources and pedagogical infrastructure, resulting in a fragmented system that may hinder educational equity (Molina & García, 2022).

The differences in the quality of ECEC across Spain's autonomous communities harbour deeper ramifications, particularly for the vulnerable population. Research has already proved that children coming from families with a disadvantaged background are exposed to a lower quality of educational settings, hence exacerbating the prevailing inequalities (Dumčius et al., 2014). In the lack of a strong national Early Childhood Education and Care plan in Spain, less rich regions may be assumed to receive support and resources as well as more affluent regions, and consequently highlight disparities in developmental outcomes.

The scenario also implies that when governance of the ECEC is decentralised in Spain, it may be accompanied by problems with application quality standards. This factor leaves educators, for instance, without the professional development opportunities through which they could upgrade their practice. There is no single common standard; without a uniform framework, the quality of teaching varies, and consequently, the quality of children's educational experience also varies.

Today, the two countries must meet their population requirements while respecting European directives on ECEC and ensuring full adaptation to their systems. The Italian Government argues for an integrated model that strengthens large-scale partnerships among stakeholders and fosters pedagogical milestones for high-quality learning services in all regions, including Spain. Quality standards have to be established at the national level, making a vocational training support system a requirement, reducing inequalities and guaranteeing consistency in ECEC service supply..

They should also conduct ongoing research to assess the impacts of their policies on early childhood education and care. By starting with successes and identifying best practices, makers can develop fact-based plans aimed at improving the quality and access to early childhood education, whereby weaker groups will benefit, but also raise the level of ECEC systems in Italy and Spain as a whole.

3. A Multi-faceted Exploration of Cooperative Pedagogical Practices

The pedagogical coordination models practised in Italy and Spain have a significant impact on the effectiveness of early childhood services. This involves the leadership pedagogical coordination task of encouraging the partnership among teachers, families, and the local community in Italy. Pedagogical actions should respond to the needs of the local area. However, national directives should also define the actions of these coordinators (Lazzari, 2020).

This model offers ample opportunities for the continuous training of teachers because it facilitates a process of reflective teacher collaboration and the enhancement of high-quality pedagogical experiences. In Italy, the pedagogical coordination model emphasises the development of close relationships among different participants in the education ecosystem. The work of fostering better group effort fosters an inviting community that motivates people to participate, particularly in preschools' involvement with them. Families, teachers, and local leaders form an innovative yet traditional system by sharing decisions on how best to address children's as well as families' evolving

requirements within a dynamic context; hence, they support the transformation needs for kids and families.

A key factor in pedagogical coordination is continuous professional development for educators within the context of contemporary pedagogical theories and practices. It enables educators to be adaptive and knowledgeable. In Italy, the training and support opportunities for educators are usually organised at the municipal level, thereby permitting a wide network of such opportunities to be formed. Educators can attend workshops and also have the possibility of participating in peer observation and collaboration learning communities (Fonsén et al., 2023).

These initiatives not only lead to improved quality in early childhood education but also foster innovation and reflective practice among educators. In Spain, though, the manner of professional development is uneven. Due to the devolved nature of the education system, some areas have robust plans for training and support. In contrast, others suffer from resource allocation woes and face an additional burden of administration (Egan et al., 2021).

This leaves an open professional competence gap for educators that eventually finds its way into the total quality package of ECEC services.

This shift is necessary to ensure that all settings, regardless of their resources and administrative challenges, have access to the high-quality career development opportunities they deserve. Community engagement is also a significant factor in teaching teamwork. The emphasis in Italy is on building strong links between pre-schools and communities to create a supportive climate where families feel involved in their children's education.

Programs which help parents participate, such as family groups and area shows, offer opportunities for sharing news and collaboration between families and teachers.

This improves children's learning, at the same time, it strengthens community bonds and eventually leads to a cohesive social environment. On the other hand, opportunities and challenges for community engagement are provided by Spain's decentralised system. Some regions are capable of developing initiatives that inform and involve parents, children or wards regarding

education. Others struggle due to a lack of adequacy, both in material terms as well as organisational support (Thorell et al., 2021).

Such activities are largely dependent on the capability of local leaders and the resources available to support them. For instance, where there is good collaboration between community-centred and schooling, families take an interest in education, and academic outcomes improve. The socio-economic environment in which pedagogical coordination occurs is another critical perspective. Both Italy and Spain have considerable disparities to overcome in the high-quality provision of ECEC for children from less fortunate backgrounds, as well as in general

In Italy, the unified approach to ECEC allows targeted interventions addressing the needs of at-risk families who eventually receive the support and resources required (Majcen & Drvodelić, 2022). The government's attention to fair access to quality education is evident through policies that allocate extra resources to underprovided areas, thereby improving social fairness. Spain's decentralised model, however, can bring out differences in wealth. The way local governments allocate resources and deliver services means that children in low-income areas may face challenges in accessing quality Early Childhood Education and Care (ECEC) services.

Solving these problems requires working diligently to create equitable financial plans and support systems that enable all children to receive a quality education, regardless of their socioeconomic background (Johansson et al., 2021). In its final analysis, the pedagogical coordination models in Italy and Spain are likely to be effective for early childhood educational services. More specifically, while the Italian model is based on a continuously improving and relatively loosely integrated system, the Spanish model is based on a *de jure* decentralised system. The professional development of the workforce, community relationships, and socioeconomic differences should be accentuated to improve the quality of ECEC services to children in need in either country.

4. Quality and Access to Education Services

Education provision and production are the most crucial aspects of early childhood education and care, as they directly impact learning outcomes and overall well-being. Italy and Spain have, over time, continuously demonstrated difficulties in promoting equal access to quality education for children from the poorest families. This is essential for the provision and delivery of educational services. This anomaly, however, has not only undermined these provisions but has also placed quality education in jeopardy. In rural and economically depressed areas, inequality is exacerbated because resources are scarce and widely distributed. One of the main priorities of the Italian government is to periodically implement various funding programs aimed at improving the availability of services, especially in the most disadvantaged areas in the south. This initiative aims to address the historical inequalities that have long characterised the Italian educational landscape, particularly the significant disparities between the northern and southern regions. Not only does the National Recovery and Resilience Plan (PNRR) emphasise the extension of service availability, but it also emphasises quality. Simply increasing place availability in early childhood settings is not enough to ensure favourable developmental outcomes for all children. Quality ranks first among the imperatives of the Italian ECEC framework because of the qualification and continuous professional development of educators. The Italian model requires that teachers working in these settings hold a degree in early childhood education and undergo continuous training to stay updated on contemporary pedagogical practices and research. The government guidelines establish an advocacy role for holistic education, integrating care and learning to create nurturing environments that enhance the child's emotional, cognitive, and social growth. On the contrary, the allocation of resources to Spain for accessibility assumed myriad forms. It is the most recent initiative taken to lower the economic barriers for families, allowing them to access ECEC services. The program, such as "Centros de Atención Infantil," provides low-threshold services that are easily accessible to those families in which the children may face challenges within the traditional educational setting (Otero-Mayer et al., 2021). Even though such inequalities are made concrete

through most efforts, for example, logistical ones, rural families have encountered an additional administrative obstacle that hinders them from securing the appropriate care and education their children require. Significant focus has been given to the entry of children with special educational needs in ECEC setups in both nations. Italy has taken significant steps in implementing inclusive practices, guided by the principles outlined in the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The Italian model helps the integration of SEN kids within regular educational settings, underpinned by well-trained staff and resources (Balduzzi, 2021). With the help of inclusive practices, not only can the educational development of children with special needs be improved, but also an environment of acceptance and understanding can be fostered among all learners. In Spain, the commitment to inclusive education is similarly reflected in the LOMLOE, which emphasises the imperative development of educational environments that cater to different learning needs. These inclusive practices depend on effectiveness, which may vary significantly, typically contingent on local resources and the availability of related training opportunities for teachers. For instance, some regions can implement a special-needs children program within regular classrooms, whereas others cannot support them appropriately, thus forming a basis for disparities in education (Egan et al., 2021). One of the critical success factors for the continuous improvement of ECEC policies in Italy and Spain is maintaining a constant balance between quality and accessibility. It is essential to ensure that both countries establish systems that not only expand access to services but also reinforce quality standards. The priority should be establishing systems that promote quality services for holistic child development. The focus of future research should be to test the outcomes of the current initiatives. It should further identify best practices with scalability potential that can be customised in different contexts by member states, ensuring equal access to quality early childhood education for all children. In conclusion, the interaction between quality and access in ECEC services presents a complex issue that requires targeted policy interventions and investment. By addressing the specific challenges faced by each country and building on best practices in both

contexts, Italy and Spain can move closer to creating equitable and high-quality systems of early childhood education that serve the diverse needs of all children.

5. Results and best practices: case studies from a cross-national perspective

Good practices in the implementation of early childhood education and care (ECEC) services are evident through empirical evidence from both Italy and Spain. A considerable amount of success has been achieved in Italy through various innovation projects that focus on creating inclusive environments. These environments support the development of the whole child and involve the family in their educational process. One such endeavour is the Buon Inizio project, which fosters a sense of community around early childhood education. According to Balduzzi (2021), providing parents with the opportunity to work with teachers creates the conditions for building the capacity of families to support children's learning at home, including workshops, parenting classes, and community events that foster stronger relationships between families and schools. Results from the Buon Inizio project have proven quite successful. Greater parental engagement, improved communication between families and teachers, and better learning experiences for children have been reported. These results speak of the value of community participation in enhancing the quality of services provided in the ECEC. The project demonstrates, in practice, how an effective partnership between the family and the scholastic staff can yield positive results in improving the quality of education. The main result suggests the potential for such initiatives in additional regions of Italy and beyond. Community engagement proves to be very formative in developing effective practices in Early Childhood Education and Care (ECEC). Italy's project, *Buon Inizio*, has proven successful in involving parents actively in the education process, thereby creating a sense of belonging and investment among parents in the educational process. Research by Nores and Fernandez (2018) supports these findings, suggesting that family participation in early childhood education is associated with higher academic and social performance outcomes in children. It has enabled

the creation of a supportive network, providing benefits for children while simultaneously enhancing community ties, thereby fostering social cohesion. Save the Children has implemented the “Burgos Early Childhood Education Project” in Spain, setting a leading precedent for integrated Early Childhood Education and Care (ECEC). It initiates the establishment of collaborative networks between different services and needs, such as education, health, or social welfare, for very vulnerable families (Molina & García, 2022). The care model for the youngest children offers an approach that fosters a supportive environment, enabling children to develop both academically and socially. The Burgos Early Childhood Education Project demonstrates how integrated services can effectively address the diverse needs of families. The partnership between learning places and health and social services ensures holistic support to families in matters such as healthcare, social work, and parent guidance. This model not only makes it easy to access important services but also provides a way to monitor a child's development, ensuring that education and social needs are addressed simultaneously. Initial evaluations of the Burgos project have shown positive results in terms of child well-being, educational engagement, and family empowerment. Moreover, the initiative places great emphasis on collaboration, resulting in a supportive community that involves families in their children's education, thereby fostering and sustaining family empowerment. Partnerships within and among the sectors involved have created a powerful support system for families, helping to improve the effectiveness of ECEC services. Both the *Buon Inizio* and the *Burgos Early Childhood Education Project* emphasise the importance of collaboration, inclusivity, and quality among stakeholders in achieving successful outcomes in the ECEC sector. These projects should further demonstrate that, apart from schools, successful results in early childhood education depend on the active involvement of families and community organisations. The results should act as useful guides for the governments of Italy and Spain in further improving and finalising their policies for early childhood development. Both countries should leverage their experiences to learn valuable lessons from the case studies, which they

can then apply further to enhance the quality and accessibility of early childhood education. The case studies should be followed by continuous monitoring and evaluation to ensure that they effectively adapt to the evolving needs of children and families. Africa also requires that collaboration and inclusivity be maintained between Italy and Spain in efforts to develop their respective Early Childhood Education and Care (ECEC) systems, meeting not only European standards but also addressing the specific challenges these systems pose to stakeholders. In conclusion, the optimal practices from Italy and Spain offer valuable insights into the implementation of effective Early Childhood Education and Care (ECEC) services. The successes of the *Buon Inizio* and *Burgos* projects highlight the importance of community involvement, integrated services, and collaborative networks in promoting high-quality early childhood education. As both countries work to enhance their Early Childhood Education and Care (ECEC) frameworks, these initiatives will serve as a model for effectively supporting children's development and empowering families through the educational process.

6. Conclusions and Recommendations

Italy and Spain have updated the requirements for enrolling in early childhood education programs. They've been working on this problem for a while to ensure the education is of high quality. The EU projects proposed may provide services while targeting vulnerable groups, which include low-income families, single-parent families, and families with special needs (Dumčius et al., 2014). Teachers in both countries should be adequately prepared to apply inclusive pedagogy, with a strong emphasis on continuous professional development for early childhood educators. Training programs should focus more on equipping teachers with pedagogical skills capable of addressing the diverse needs of children, specifically special educational needs and different cultural backgrounds (Balduzzi, 2021). An innovation and quality culture based on learning and sharing best practices between the two countries should be institutionalised so as to offer proper support for childcare in any area.

Research investment is another key recommendation for both Italy and Spain. Continuous funding for studies that review the effectiveness of existing ECEC policies and practices, in light of best practices and areas needing improvement, would provide comprehensive insights. The research should adopt a holistic perspective, encompassing the views of the educator, family, and child. Such comprehensive approaches will best inform policymakers on the complexity of early childhood education's impact on child development (Vandenbroeck et al., 2021).

Additionally, an increase in the participation rate of that segment of the public which gets informed through awareness campaigns about families' rights related to ECEC and associated services is observed (Molina & García, 2022). Such campaigns must aim at eliminating the stigma attached to support services, particularly for families from vulnerable groups. The campaigns aim to dismantle the stigma surrounding support services, building on the existing idea in both countries to encourage family participation in early childhood education and highlight its success. Lastly, Italy and Spain should continue to adopt an approach of inclusiveness and quality, applying it as they develop effective Early Childhood Education and Care (ECEC) policies. The aims can be achieved by ensuring continuous improvement in ECEC services through regular checkups to verify compliance with existing quality standards. A robust monitoring and evaluation scheme would enable both countries to identify areas where their ECEC frameworks excel or lack depth, highlighting strengths that need reinforcement and weaknesses that require improvement with dispatch (Silva, 2019). For Italy and Spain to fully leverage the new ECEC systems going forward, what is the path?

They must ensure equity of access to and quality and community participation. Creating ECEC systems that are fully responsive both to the letter of European directives and, more importantly, to the specific needs of their populations-considering the vulnerability of specific populations, support for educators' continuous professional development, and fostering collaboration among regions. Lessons will be derived from the successful implementation of programs such as the Buon Inizio project in Italy and the Burgos Early

Childhood Education Project in Spain. By working for significant social and educational development changes over the long term, it is guaranteed that the children will be able to fully develop to their potential in a caring and supportive environment. Italy's Buon Inizio project and Spain's Burgos Early Childhood Education Project, among other similar programs, will provide lessons to ensure a long-term significant change at the social and educational levels. That would guarantee the full potential development of children within a caring and supportive environment.

References

- Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bennet, J., et al. (2012). *Early Childhood Education and Care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies*. Brussels: European Commission.
- Dumčius, R., et al. (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving: Final report*. Brussels: European Commission.
- Eadie, P., Levickis, P., Murray, L., Page, J., Elek, C., & Church, A. (2021). Early Childhood Educators' Wellbeing during the COVID-19 Pandemic. *Early Childhood Education –journal*, 49(5), 903–913.
- Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C., & Beatty, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children. *Early Childhood Education –Journal*, 49(5), 925–934.
- Escolano-Pérez, E., Sánchez-López, C. R., & Herrero-Nivela, M. L. (2021). Early Environmental and Biological Influences on Preschool Motor Skills: Implications for Early Childhood Care and Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 725832.
- Falco, M., & Kishimoto, T. M. (2022). Pedagogical documentation for a more inclusive early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 251–264.
- Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2023). Teachers' Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. *Educational Research*, 65(1), 1-23.

- Johansson, I., Joseph, P., Balasubramanian, K., McMurray, J. J., Lund, L. H., Ezekowitz, J. A., ... & G-CHF Investigators. (2021). Health-related quality of life and mortality in heart failure: the global congestive heart failure study of 23,000 patients from 40 countries. *Circulation*, 143(22), 2129–2142.
- García-Juanatey, A., Jordana, J., & Sancho, D. (2025). Multi-level governance in higher education quality assurance: Agencification and policy coordination in Spain. *Review of Policy Research*, 42(3), 530–551.
- Lazzari, A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: Sfide e opportunità. *Pedagogia Oggi*, 20(2), 60–70.
- Majcen, S. A., & Drvodelić, M. (2022). Quality pedagogical practice in early childhood education institutions relating to children at risk of social exclusion. *Centre for Educational Policy Studies Journal*, 12(3), 81–101.
- Mentzelopoulos, S. D., Couper, K., Van de Voorde, P., Druwé, P., Blom, M., Perkins, G. D., ... & Bossaert, L. (2021). European Resuscitation Council Guidelines (2021). Ethics of resuscitation and end-of-life decisions. *Resuscitation*, 161, 408–432.
- Migliorini, L., Rania, N., & Tassara, T. (2016). An ecological perspective on early years workforce competences in Italian ECEC settings. *Early Years*, 36(2), 165–178.
- Nores, M., & Fernandez, C. (2018). Building capacity in health and education systems to deliver interventions that strengthen early child development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419(1), 57–73.
- Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., & Vélaz-de-Medrano, C. (2021). Family-school cooperation: An online survey of parents and teachers of young children in Spain. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 977–985.
- Sánchez-Moreno, M. (2021). The role of local policies in the development of early childhood education in Spain. *European Journal of Education*, 56(4), 509–523.
- Sanchez, M. D. C. G., De-Pablos-Heredero, C., Medina-Merodio, J. A., Robina-Ramírez, R., & Fernandez-Sanz, L. (2021). Relationships among Relational Coordination Dimensions: Impact on the Quality of Online Education with a Structural Equations Model. *Technological Forecasting and Social Change*, 166, 120608.
- Shahar, S., & Galai, C. (2023). *Childhood in the Middle Ages*. Routledge.
- Silva, C. (2019). The professionalisation of early childhood education, care educators and pedagogical coordinators: a key issue of adult education. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 377–392.
- Spiteri, J. (2021). Quality early childhood education for all and the Covid-19 crisis: A viewpoint. *Perspectives*, 51(1), 143–148.
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1–17.
- Soukakou, E., Dionne, C., & Palikara, O. (2024, February). *Promoting quality inclusion in early childhood care and education: Inclusive practices for every child*. UNESCO: World Conference on Early Childhood Care and Education.
- Thorell, L. B., Skoglund, C., de la Peña, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A. B., Groom, M. J., ... & Christiansen, H. (2021). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *European child & adolescent psychiatry*, 1–13.
- Viskovic, I. (2021). Inclusive Pedagogical Practice as a Predictor of Quality Early Childhood Education. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1711–1725.
- Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLoS One*, 18(5), e0285985.
- .

Curricolo verticale 0-6: criticità e prospettive di integrazione

Vertical Curriculum 0-6: Challenges and Integration Perspectives

Farnaz Farahi

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale

Università eCampus

farnaz.farahi@uniecampus.it



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

Legislative Decree No. 65 of 2017 introduced the integrated 0-6 system within early childhood educational services in Italy. From this perspective, nurseries and preschools are not to be considered as separate entities, but rather as segments of a single pedagogical continuum. This paper analyses the challenges encountered in developing the curriculum within the 0-6 system, both in terms of educational practices and the training of educators and teachers. Pedagogical approaches, which are at times distinct, can be reconciled by promoting the idea of a curriculum that is not only vertical, but also flexible, process-oriented, and context-sensitive.

Keywords: Curriculum, Integrated system, Training, Educational practices, Competences

Il D. Lgs. n. 65 del 2017 ha introdotto in Italia il sistema integrato 0-6 nell'ambito dei servizi educativi. Secondo tale prospettiva, il nido e la scuola d'infanzia non sono realtà indipendenti, ma segmenti di uno stesso *continuum* pedagogico. Il contributo analizza le criticità che incontra l'elaborazione del curricolo all'interno del sistema 0-6, sia sotto il profilo delle pratiche educative che della formazione di educatori/trici e insegnanti. Visioni pedagogiche talvolta distinte che trovano equilibrio valorizzando l'idea di un curricolo che sia non solo verticale, ma anche flessibile, processuale e contestualizzato.

Parole Chiave: curricolo, sistema integrato, formazione, pratiche educative, competenze

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Farahi F. (2025). Curricolo verticale 0-6: criticità e prospettive di integrazione. *Personae*, 4(1), 82-88.

1. Introduzione

Il curriculum è «una trama di interazioni in cui si articola l'insegnamento, vale a dire l'individuazione degli obiettivi educativi e didattici, l'articolazione dei metodi e delle procedure, la selezione dei materiali [...] più adeguati; i dati sulle condizioni di partenza degli allievi [...]; l'organizzazione didattica generale e la dimensione psico-sociale dell'istituzione formativa, norme, valori e attese degli insegnanti rispetto all'insegnamento, alla valutazione, all'innovazione; modalità interne ed esterne di verifica dei risultati conseguiti e possibili meccanismi di feedback su cui agisce [...] il contesto socio-culturale esterno» (Pontecorvo & Fusé, 1981, pp. 11-12).

Stante questa definizione, l'introduzione con il D.Lgs. 65/2017 del curriculum verticale 0-6 ha tuttavia messo in rilievo alcune criticità sull'utilizzo di tale dispositivo pedagogico nell'infanzia. Un'età, quest'ultima, in cui il curriculum dovrebbe essere inteso non solo nel senso didattico del termine, ma soprattutto come un'esperienza pedagogica che apre la strada allo sviluppo olistico del bambino (Scurati, 1970; Lazzari, 2016; Bobbio, Bondioli & Savio, 2024). Ne deriva una concezione di curriculum più ampia - e complessa - rispetto a quella tradizionale sopra riportata (Bondioli, 2018).

In riferimento al contesto 0-6, il curriculum deve integrare, da un lato, la cura dei bisogni primari della primissima parte di vita (la fascia 0-3), dall'altro l'orientamento alle competenze (la fascia 3-6) (Becchi, 2005; Baldacci, 2010; Bobbio, Bondioli & Savio, 2024). Il bambino, in età prescolare, non vive d'altronde solo di contenuti didattici. Piuttosto, è immerso in un mondo fatto di esperienze, dove ciò che più importa è sentire gli affetti, le relazioni e i sentimenti in maniera unisona e integrata (Dewey, 2016).

Partendo da una disamina normativa del curriculum verticale così come inteso dal D.Lgs. 65/2017 e da altre fonti normative afferenti, l'intenzione di questo contributo è fornire una nuova idea di progettazione curricolare. Non rigida e puramente didattica, ma flessibile, processuale, armonica e contestualizzata alle necessità pedagogiche dell'infanzia (Dewey, 1949; 2016). Un curriculum che salvaguardi il binomio tra "cura" e

"educazione", come suggerito dal *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Commissione Europea, 2014; Lazzari, 2016).

2. Fonti normative del curriculum 0-6

Sebbene in ambito italiano il riferimento normativo al curriculum per il periodo 0-6 è il D.Lgs. 65/2017, insieme alle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (MI, 2021) e agli *Orientamenti 0-3* (MI, 2022), è nel già citato *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Commissione Europea, 2014) che si devono ritrovare le sue origini concettuali.

In esso si dispone che il curriculum «dovrebbe stabilire obiettivi, valori e approcci condivisi che riflettano le aspettative della società rispetto al ruolo e alle responsabilità dei servizi per l'infanzia nel promuovere il pieno sviluppo delle potenzialità dei bambini» (Lazzari, 2016, p. 27).

Nel documento del 2014 della Commissione Europea, in altre parole, viene sottolineata l'importanza di non impostare il curriculum 0-6 né in forma esclusivamente di tipo assistenzialista, né unicamente educativo-didattica, ma piuttosto in maniera armonica tra le due. Il rischio, altrimenti, è agire secondo una logica curricolare classica che poco si adatta ai bisogni educativi dei bambini più piccoli (Bobbio, Bondioli & Savio, 2024).

Nelle *Linee pedagogiche 0-6* (MI, 2021) il curriculum verticale è per tale motivo recepito quale costruzione di un «continuum inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise» (MI, 2021, p. 16).

Un'idea di curriculum - e di apprendimento - che si immerge, pertanto, nei sistemi simbolico-culturali dei bambini e agisce «attraverso molteplici linguaggi che afferiscono alle dimensioni dell'esperienza umana. I linguaggi si offrono come spazi di ricerca e di dialogo tra adulti e bambini» (MI, 2021, p. 16).

Negli *Orientamenti nazionali 0-3 per i servizi educativi per l'infanzia* (MI, 2022) si riporta parimenti che «un curriculum verticale va contestualizzato in relazione alla grande variabilità

dello sviluppo tra zero e sei anni, particolarmente pronunciata nella fase 0-3, alle caratteristiche e alle potenzialità di ciascun bambino e del gruppo; si declina in scelte progettuali radicate nell'osservazione, nelle risorse e nelle opportunità dell'ambiente, nei talenti e nella cultura degli educatori, nel confronto collegiale» (MI, 2022, p. 50).

Come si nota, il proposito dei documenti è porre al centro del curriculum il bambino quale essere unico e originale. La progettazione educativa, in questo senso, deve considerare il bambino come un essere capace, dotato di risorse e soggetto di diritti, attorno al quale - e non su di esso - deve essere costruito il percorso curricolare che lo riguarda (Commissione Europea, 2014).

3. Le inderogabili componenti ecologiche del curriculum verticale

Nelle *Linee Pedagogiche 0-6* e negli *Orientamenti 0-3*, così come nel *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* della Commissione Europea, si rilevano due aspetti critici del curriculum: da un lato, l'indiscutibile necessità di essere verticale (e continuativo) tra le fasce d'età 0-3 e 3-6; dall'altro, il bisogno di adottare una progettazione educativa di stampo ecologico.

Per l'infanzia non si tratta di ammettere, come avviene per il periodo scolastico, percorsi pedagogici e didattici preimpostati. Piuttosto, occorre considerare le peculiarità anagrafiche, personologiche ed esperienziali del bambino sul quale il curriculum sarà adattato (Dewey, 1949; 2016).

Essendo il bambino inserito in un contesto di esperienze eterogenee e in continua trasformazione (Dewey, 2016), si tratta di sviluppare un curriculum sì verticale e sistematico, ma che favorisca al contempo un percorso conoscitivo sperimentale capace di integrare tra loro le dimensioni cognitive, emotive e sociali (Dewey, 1949; 2016). Tale percorso deve svilupparsi in modo creativo e non rigidamente predeterminato (Dewey, 1949; Bruner, 1997; Baldacci, 2013).

In questo senso, l'idea del curriculum verticale abbraccia l'impostazione ecologica data da Bronfenbrenner (1986). L'autore sottolinea che il bambino si sviluppa all'interno di un sistema complesso di relazioni interconnesse, che influenzano il suo percorso evolutivo. Si tratta di quattro sistemi: il microsistema, composto dall'ambiente più vicino, quale la famiglia e i pari; il mesosistema che comprende le relazioni tra i microsistemi; l'esosistema, che racchiude ambienti che il bambino non frequenta direttamente, ma che influenzano la sua vita; infine, il macrosistema, ovvero il contesto culturale, sociale ed economico in cui il bambino vive (Bronfenbrenner, 1986).

Ne deriva che, nella costruzione di un curriculum verticale 0-6, è un grave errore non considerare all'interno di esso la matrice relazionale in cui il bambino è inserito (Bateson, 1999). In altri termini, considerando la complessità dei molteplici fattori ecologici che caratterizzano l'esperienza infantile, risulta inadeguato ricondurre tali elementi a programmi curricolari standardizzati. Spazi, tempi e attività educative devono essere progettati e modulati in funzione delle reali necessità e delle diverse età. Un adattamento che richiede l'adozione di strategie e buone pratiche pedagogiche fondate, ad esempio, su un'alleanza collaborativa tra famiglie e operatori educativi, mantenendo costantemente il bambino come unico punto di riferimento (Bronfenbrenner, 1986; Bove, 2020).

Il curriculum verticale applicato all'infanzia, nella logica 0-6 del D.Lgs. 65/2017, non è più considerato una sequenza di contenuti da apprendere, bensì un percorso di co-costruzione identitaria (Bruner, 1997).

In tal senso, il curriculum prescolare oltre che "verticale" ed "ecologico" diventa finanche "orizzontale", poiché:

- a) promuove la costruzione di significati, più che di contenuti (Bruner, 1973; 1997);
- b) pone al centro del processo educativo il bambino, quale unico protagonista (Dewey, 2016);
- c) riconosce il ruolo fondamentale e insostituibile del contesto culturale e

sociale (Bronfenbrenner, 1986; Bateson, 1999);

- d) considera la pluralità delle identità e dei percorsi come una ricchezza da valorizzare, nell'ottica di un'armoniosa convivenza tra differenti età e prospettive evolutive (Rossini, 2018).

4. Intendere la verticalità come "continuità educativa"

La verticalità del curriculum 0-6 deve anche essere continuativa, dove per "continuità educativa" intendiamo una «ragione di essere di tipo psicopedagogico [...] intesa come risposta all'idea di unità della persona che si mantiene anche in contesti di vita e di socializzazione diversi e diacronici» (Bobbio, 2018, p. 216). Più approfonditamente, la continuità educativa è «un continuum di stili educativi, atteggiamenti, valori di fondo che dovrebbero permeare l'azione educativa raccordandola a tutti i suoi livelli ideali e operativi secondo una precisa sequenza pragmatica e valoriale» (Bobbio, 2018, p. 217).

Nel sistema integrato 0-6 la continuità educativa riguarda il passaggio dal nido alla scuola d'infanzia, ma anche tra diversi sottolivelli di ciascuna dimensione pedagogica (Bobbio, 2018).

Riflettendo l'approccio ecologico di Bronfenbrenner (1986) e Bateson (1999), il curriculum verticale deve allora prevedere, in primo luogo, una continuità curricolare in senso stretto, intesa come la capacità di raccordare tra loro tutte le articolazioni del sistema formativo, preservando, pur nella loro differenza, alcuni aspetti pedagogici fondamentali, tali da attivare nell'alunno le proprie risorse meta-cognitive, di orientamento e di transfert (Bobbio & Grange Sergi, 2020). In secondo luogo, una continuità professionale, cioè la sussistenza di competenze comuni, trasversali, che contrassegnano la funzione dell'educatore e dell'insegnante indipendentemente dall'età del bambino. Infine, una continuità di sistema: il livello di compatibilità e omologia tra l'offerta formativa assicurata da più istituzioni sul piano dell'educazione formale e il livello di collaborazione tra le istituzioni che si

occupano dell'educazione del bambino, come scuola, famiglia, enti locali (Bobbio, 2018).

Rendere continuativo, oltre che verticale ed ecologico, un curriculum per l'infanzia comporta agire, in definitiva, su determinati fattori pedagogici: intendere il nido e la scuola d'infanzia come luoghi di costruzione e ricostruzione di pratiche dell'accoglienza, individualizzazione, del prendersi cura nella prospettiva di una comune gestione di processi e intenti valoriali (Scurati, 2007); conoscere senza pre-giudicare, interpretare e comprendere piuttosto che definire, spiegare e reificare il bambino in modelli ipostatizzanti e predefiniti (Rosenthal & Jacobson, 1999); sperimentare modelli di transizione che ridefiniscano i legami tra apprendimento e sviluppo con una logica progettuale, ecologica, didattica e metodologica comune a tutte le fasi di vita 0-6 (Bobbio & Grange Sergi, 2020).

5. Gli strumenti del curriculum "flessibile"

Conseguenza di quanto riportato è che il curriculum 0-6 deve essere flessibile. Ciò implica la capacità di adattarsi ai bisogni evolutivi dei bambini, tenendo conto delle molteplici modalità di espressione dell'infanzia (Malaguzzi, 1995).

Ma perché tale adattamento curricolare avvenga, è indispensabile l'impiego di strumenti educativi che siano parimenti flessibili e in grado di accompagnare l'intero percorso 0-6. Strumenti pedagogici, ovvero, che si evolvano e modifichino in modo coerente con le trasformazioni personologiche, sociali e cognitive che caratterizzano lo sviluppo infantile.

Sono le *Linee Pedagogiche 0-6* (MI, 2021) e gli *Orientamenti 0-3* (MI, 2022) a porre in evidenza quali sono questi strumenti: il gioco, l'ambiente, l'organizzazione e la significazione degli spazi e del tempo (Bobbio, Bondioli & Savio, 2024).

Il gioco è una funzione imprescindibile per la buona crescita del bambino (Winnicott, 2005; Bettelheim, 1987; Vygotskij, 1981). Tutte le attività proposte in modo ludico, nella fascia d'età 0-6, presuppongono una finalità di apprendimento (Bettelheim, 1987). Il gioco, pertanto, diventa una componente esperienziale vitale poiché sostiene lo sviluppo del bambino sotto il piano cognitivo,

sociale e conoscitivo (Bettelheim, 1987; Piaget, 2011; Bondioli, 2018).

Lo fa agendo su precisi versanti educativi del curricolo. Da un lato quello ecologico pocanzi definito, implicando un contatto sociale con l'adulto, un altro bambino o l'ambiente, con uno sforzo di decentramento nel punto di vista altrui (Piaget, 2011). Dall'altro agisce nel senso continuativo del termine (seguendo, quindi, la logica curricolare integrata 0-6), in quanto è proprio a partire dal ludico che si rilevano gli interessi dei bambini e, a partire da questi, si elaborano e realizzano a loro volta percorsi sempre più centrati sul protagonismo del bambino, ma anche finalizzati - con l'avanzare dell'età - allo sviluppo futuro degli apprendimenti e delle competenze (Vygotskij, 1981; Baldacci, 2010; Bondioli, 2018; Bobbio, Bondioli & Savio, 2024). Ancora, per Bettelheim (1987) il gioco assume una funzione curativa, consentendo un dominio concreto di conflitti irrisolti a livello psicologico.

Il secondo strumento utile per concretizzare l'idea di curricolo verticale, continuativo ed ecologico nella fascia 0-6 è l'ambiente, da alcuni definito come "terzo educatore" (Bobbio, Bondioli & Savio, 2024). Il contesto ambientale è parte integrante della concezione di curricolo 0-6 perché influenza più o meno direttamente i processi di apprendimento che in esso avvengono (Bettelheim, 1982).

A tal proposito nelle *Indicazioni nazionali* del 2012 si leggeva che «la progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica. [...] L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica» (MIUR, 2012, pp. 17-18).

Interessante è la prospettiva offerta da Becchi e Bondioli (1989) che parlano di un ambiente come "luogo per crescere". Le autrici sostengono che per favorire una crescita del bambino secondo la logica verticale ed ecologica, occorre non attenzionare la progettazione educativa soltanto su questioni inerenti i contenuti e le competenze (Traverso, 2016; Baldacci, 2010). Piuttosto, allestire

«situazioni in cui mente e affetti possano svilupparsi in modo non irrelato e irrispettato, dove al bambino vengano dati strumenti per diventare grande a suo ritmo, dove il rapporto con l'adulto sia pari e non riproduca e prefiguri le relazioni pesanti di egemonia/subalternità proprie della realtà societaria» (Becchi & Bondioli, 1989, p. 36). Se ne deriva che l'ambiente è da considerarsi quale trama invisibile del curricolo, conducendo a un implicito direzionamento delle progettazioni educative sia nel nido che nella scuola d'infanzia (Bernstein, 1979; Goffman, 1981).

L'ambiente comporta, a sua volta, sapere organizzare in maniera coerente gli spazi e i tempi, poiché questo agevola il funzionamento della vita quotidiana e del benessere dei bambini, dando ordine e prevedibilità alle esperienze. I bambini saranno orientati nello sviluppo proprio «dagli spazi, dalla scansione dei tempi e dall'organizzazione della giornata a cogliere un disegno visibile, dinamico, nel quale si sentono riconosciuti e valorizzati» (MI, 2021, p. 24).

Il tempo educativo, in particolare, non è solo una cornice esterna, ma deve essere considerato, a livello curricolare, una dimensione qualitativa dell'esperienza, che favorisce nel bambino lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e della relazione (Bobbio, Bondioli & Savio, 2024).

6. Conclusioni

Quale idea di curricolo, dunque, per il sistema integrato 0-6? Per rispondere a questa domanda potremmo riprendere il pensiero di Bondioli (2018), sintetizzando al contempo quanto emerso da questa breve disamina del tema.

Essendo, come detto, l'infanzia un periodo di molteplici esperienze (Dewey, 1949; Bruner, 1973) e che il bambino è il principio inderogabile di qualsiasi progettazione sia didattica che educativa (Dewey, 1954; Becchi, 2005; Traverso, 2016), il curricolo integrato 0-6 deve essere considerato in termini olistici, emergenti e interattivi.

Il curricolo olistico si rifà alla sistematizzazione di un percorso educativo non orientato allo sviluppo di una particolare dimensione dell'esperienza - affettiva, cognitiva, sociale -

quanto a tutte le aree evolutive in cui il bambino è inserito (Bondioli, 2018).

La logica del curriculum emergente, invece, riprende il pensiero di Dewey (1954; 2016) riguardo al muovere, attraverso l'esperienza, gli interessi e le curiosità del bambino per mezzo di un *continuum* sperimentale. Il percorso educativo 0-6 deve ovvero possedere delle finalità curriculari generali, che via via si delineeranno. Alcune di queste aree aumenteranno, altre, invece, diminuiranno. L'idea del curriculum emergente è proprio quella di rimanere flessibile per adattarsi a ciò che avviene, spontaneamente, nel bambino.

La componente interattiva è parimenti indispensabile, specie nella prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1986; Bateson, 1999). Qualsiasi attività educativa presuppone una controparte relazionale. Considerato che la conoscenza e l'apprendimento si acquisiscono attraverso un'interazione con il mondo, il curriculum deve facilitare queste dinamiche interattive (Bruner, 1973; 1997), ma in rapporto alla peculiarità dell'utenza, dei destinatari e del territorio.

Inteso in questi termini - ecologici, olistici, emergenti e interattivi - il curriculum verticale non può più essere interpretato come un'interferenza o una forzatura rispetto al naturale processo di sviluppo infantile. Al contrario, diventa un valore aggiunto, poiché crea continuità tra le diverse fasi prescolari, senza perdere di vista il ruolo del bambino quale protagonista attivo del proprio percorso di crescita. Valore aggiunto che, dal punto di vista pratico, può essere conseguito, peraltro, grazie al ruolo svolto dal Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT).

Si tratta di uno strumento di governance locale per il sistema integrato 0-6 che ha l'obiettivo di garantire e rendere effettive la coerenza e la continuità tra i servizi educativi per l'infanzia (nido e scuola) dislocati sul territorio, così come riportato nel presente contributo. La funzione del CPT, infatti, come si legge nel D.Lgs. n. 65/2017, è promuovere, sostenere e armonizzare le iniziative pedagogiche e progettuali nei vari servizi educativi territoriali, sia pubblici che privati, attraverso: il coordinamento tra scuole e nidi (per garantire coerenza educativa e curricolare); la collaborazione tra educatori, insegnanti e istituzioni; il supporto alla progettazione

pedagogica condivisa; l'attività formativa e la ricerca-azione rivolta a tutti i professionisti coinvolti nei servizi per l'infanzia.

Bibliografia

Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.

Baldacci, M. (2013). *Didattica e curriculum in Dewey*. In E. Frauenfelder, M. Striano & S. Oliverio (Eds.). *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari* (pp. 271-277). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Bateson, G. (1999). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Original work published 1977).

Becchi, E. (2005). *Manuale della scuola e del bambino da tre a sei anni*. Milano: Franco Angeli.

Becchi, E., Bondioli, A. (1989). Luoghi per crescere o scuole pre-elementari? *Riforma della Scuola*, 7/8, 35-47.

Bernstein, B. (1979). *Classe e pedagogie: visibili e invisibili*. In E. Becchi (Ed.), *Il bambino sociale* (pp. 192-224). Milano: Feltrinelli (Original work published 1975).

Bettelheim, B. (1982). *L'influenza dell'ambiente sullo sviluppo del bambino*. In L. Burkhart (Ed.), *Abitare coi bambini* (121-133), Milano: Emme Edizioni.

Bettelheim, B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*. Milano: Feltrinelli.

Bobbio, A. (2018). *Continuità educativa*. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, & E. Musi (Eds.). *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 215-220). Brescia: Scholé.

Bobbio, A., & Grange Sergi, T. (Eds.) (2020). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: Scholé.

Bobbio, A., Bondioli, A., & Savio, D. (Eds.) (2024). *Materiali per il sistema integrato 0-6. Norma, curriculum e pensiero pedagogico*. Milano: Mondadori.

Bondioli, A. (2018). *Un curriculum per lo 0-6?* In A. Bondioli, & D. Savio (Eds.). *Educare l'infanzia* (pp. 17-75), Roma: Carocci.

Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Original work published 1974).

Bruner, J. S. (1973). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando (Original work published 1971).

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (Original work published 1996).

Commissione Europea (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Publications Office of the European Union. https://www.opgroei.eu/sites/default/files/documenten/eccec-quality-framework_en.pdf

Dewey, J. (1949). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1938).

Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1897).

Dewey, J. (2016). *Il bambino e il curriculum*. Milano: Università degli Studi di Milano Bicocca (Original work published 1902).

Goffman, E. (1981). *Il comportamento in pubblico*. Torino: Einaudi (Original work published 1963).

Lazzari, A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Città di Castello: Zeroseiup.

Malaguzzi, L. (1995). *La storia, le idee, la cultura*. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR. https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

MI (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*. Roma: Ministero dell'Istruzione. <https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>

MI (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Roma: Ministero dell'Istruzione. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>

Piaget, J. (2011). *La psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Giunti (Original work published 1950)

Pontecorvo, C., & Fusé, L. (1981). *Il curriculum: prospettive teoriche e problemi operativi*. Torino: Loescher.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1999). *Pigmalione in classe*. Milano: Franco Angeli.

Rossini, V. (2018). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.

Scurati, C. (1970). *Un nuovo curriculum nella scuola elementare*. Brescia: La Scuola.

Scurati, C. (2007). *Esperienza educativa e riflessione pedagogica. Analisi incontri commenti letture*. Brescia: La Scuola.

Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa: Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.

Vygotskij, L.S. (1981). *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*. Roma: Armando (Original work published 1933).

Winnicott, D. (2005). *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore (Original work published 1971).

Corresponsabilità educativa in età prescolare: il ruolo della narrazione nel patto genitori-insegnanti

Educational co-responsibility in pre-school the role of storytelling in the parent-teacher pact

Federica Illuzzi

Università degli Studi di Bari

Gianluca Viola

Università degli Studi di Ferrara



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

This work presents an educational intervention based on storytelling, aimed at promoting educational co-responsibility between school and family. Aimed at children in the final year of pre-school, the intervention is implemented jointly by teachers and parents. The participative setting facilitates the meeting between the parties and encourages processes of narrative co-construction. The final narrative represents the natural outcome of a sharing of roles and perspectives. The initiative aims to support the primary educational function of the family, consolidating the shared educational pact.

Keywords: storytelling, creativity, parents, childhood, co-responsibility

Questo lavoro presenta un intervento educativo basato sullo storytelling, finalizzato a promuovere la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. Destinato a bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, l'intervento è realizzato congiuntamente da docenti e genitori. Il setting partecipativo facilita l'incontro tra le parti e favorisce processi di co-costruzione narrativa. Il racconto finale rappresenta l'esito naturale di una condivisione di ruoli e prospettive. L'iniziativa intende sostenere la funzione educativa primaria della famiglia, consolidando il patto educativo condiviso.

Parole Chiave: Storytelling, creatività, genitori, infanzia, corresponsabilità

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori che ne condividono impianto e contenuti.

Citation:

Illuzzi, F., & Viola, G. (2025). Corresponsabilità educativa in età prescolare: il ruolo della narrazione nel patto genitori-insegnanti. *Personae*, 4(1), 89-98.

1. Introduzione - La narrazione come dispositivo pedagogico e ponte tra scuola e famiglia

In un'epoca in cui la relazione scuola-famiglia è spesso segnata da distanze comunicative e da una frammentazione dei linguaggi educativi, si fa urgente la necessità di rafforzare la corresponsabilità tra ambienti formali e informali.

Le rappresentazioni reciproche di educatori e genitori sono un ostacolo non secondario alla corresponsabilità educativa (Vinciguerra, 2023, p.77). Da un lato gli educatori tendono a sentire il peso di un'eccessiva delega educativa da parte dei genitori, dall'altro sperimentano un frequente sconfinamento ad opera della famiglia, caratterizzato da atteggiamenti polemici e conflittuali (Vinciguerra, 2020). Ciò che ne deriva è il rischio di un'idea diffusa sui genitori "utenti incompetenti" (Cardinali & Migliorini, 2013).

In un'ottica di continuità educativa, lo storytelling si configura non solo come strategia didattica efficace per favorire l'apprendimento, ma anche come linguaggio ponte tra i diversi attori coinvolti, poiché consente di valorizzare l'esperienza vissuta e co-costruita.

Nel quadro dell'educazione 0-6, l'edificazione di un'alleanza tra genitori ed educatori si configura come leva strategica per la promozione del benessere e della continuità formativa dei bambini. "Entrare in una storia significa accettare di stare al gioco...": identificarsi con i personaggi e condividere le loro emozioni favorisce nei bambini lo sviluppo dell'identità narrativa e delle social skills (Bruner, 2002).

Questa prospettiva trova radici profonde anche sul piano normativo: il ruolo della famiglia nell'istruzione e nell'educazione dei figli, nonché l'obbligo e la gratuità dell'istruzione inferiore sono sanciti già nella

Carta costituzionale, agli articoli 30 e 34. L'approccio normativo, in particolare negli ultimi decenni, è fortemente orientato alla valorizzazione e alla promozione di un vero e proprio ecosistema educativo. Infatti, partendo dal mero coinvolgimento delle famiglie alla partecipazione assembleare, tipico del secolo scorso, la legge Quadro n. 30 del 2002 ha proposto un ruolo attivo da parte dei genitori, di tipo cooperativo. In questa nuova visione "i genitori sono chiamati a collaborare con i docenti su piano del fare" (Pati, 2011, p.27). Il Decreto del Presidente della Repubblica n. 235 del 2007 ha introdotto formalmente il patto educativo di corresponsabilità, come vero e proprio contratto tra le parti, firmato da genitori e studenti.

Tuttavia, l'alleanza auspicata e promossa dalle normative recenti, non può concretizzarsi se non attraverso la crescente fiducia tra le parti, da costruire non su base contrattuale ma, quotidianamente, con il rafforzarsi della consapevolezza della necessità di "leggere la vita della scuola in una prospettiva comunitaria capace di far sperimentare alle nuove generazioni l'importanza di vivere e crescere con gli altri" (Triani, 2022, p.238). Ciò può essere reso possibile dalla promozione di iniziative atte a costruire percorsi di riconoscimento reciproco (Vinciguerra, 2023).

Come stabilito dal Decreto Legislativo 65/2017, il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni riconosce l'unitarietà del percorso educativo e promuove la continuità tra nido e scuola dell'infanzia, sostenendo la corresponsabilità educativa tra istituzioni scolastiche e famiglie. Il sistema, attuato attraverso la governance condivisa fra Stato e regioni, valorizza la funzione educativa primaria delle famiglie, il ruolo degli enti locali e il protagonismo delle comunità educanti, promuovendo un'alleanza

fondata su una progettazione condivisa degli interventi formativi.

Al fine di dare piena attuazione a tali principi, la narrazione può trovare largo spazio come uno degli strumenti pedagogici per promuovere processi di significazione, costruire legami tra soggetti educanti e sostenere lo sviluppo di competenze cognitive, linguistiche e socio-affettive. La prospettiva narrativa dell'apprendimento, proposta da Bruner (1991), sottolinea come la mente umana organizzi l'esperienza in forma di racconto, rendendo lo storytelling una modalità privilegiata per comprendere il mondo, attribuire senso agli eventi e costruire identità.

In ambito scolastico, costruire storie e raccontarle si configura come una pratica trasformativa, soprattutto quando coinvolge famiglie e insegnanti in un contesto di corresponsabilità educativa (Albanese et al., 2020). Tale patto – enfatizzato anche nelle attuali Indicazioni Nazionali per il curricolo – non può ridursi a una delega passiva o a forme burocratiche di partecipazione, ma va intesa come azione congiunta, fondata su dialogo, fiducia e co-costruzione di percorsi formativi. In questa direzione, la narrazione condivisa tra adulti e bambini si rivela uno spazio generativo in cui i ruoli si contaminano, le prospettive si moltiplicano e la scuola si apre alla complessità della vita familiare.

Come suggerisce Vygotskij (1934), il linguaggio è mediatore culturale che struttura il pensiero e consente il passaggio intersoggettivo tra diverse figure; in questa prospettiva raccontare ciò che accade nella scuola attraverso storie, immagini, piccoli diari narrativi, permette ai genitori di accedere al mondo dei figli, alimentando la generazione di identità socialmente funzionali e adattive.

Inoltre, come sottolinea Mortari (2007), la narrazione genera cura educativa in quanto restituisce valore all'esperienza e alle relazioni, aprendo spazi di riflessività critica.

In questa prospettiva, la narrazione di sé assume una valenza formativa e relazionale, in quanto consente ai soggetti di dare forma e significato alla propria esperienza. Come afferma Perla (2019), “si narra ma, in realtà, ci si narra. E narrandosi, ci si forma. E si dà forma al dis-ordine, al caos del vissuto” (p. 11).

Il valore trasformativo della narrazione è confermato anche sul piano empirico. In uno studio sperimentale condotto da Van der Meij, Maureen e de Jong (2020), 62 bambini di 5–6 anni sono stati coinvolti in attività di storytelling, sia in forma tradizionale sia digitale. In entrambi i gruppi sperimentali – rispetto al gruppo di controllo – sono stati osservati significativi miglioramenti nelle abilità di early literacy e digital literacy nel corso di sei settimane. Le attività erano basate sul framework di Gagné e includevano lo sviluppo di competenze narrative (caratterizzazione dei personaggi, struttura della storia, ambientazione), insieme ad abilità operative legate all'uso del digitale. Sebbene il gruppo “digital storytelling” non abbia mostrato un vantaggio statistico rispetto al gruppo tradizionale, è emerso un maggiore coinvolgimento motivazionale, segnalando il potenziale educativo dei media digitali come catalizzatori dell'apprendimento narrativo. Lo storytelling delle attività quotidiane, anche attraverso forme digitali o grafiche, diventa così un dispositivo relazionale capace di generare un senso comune, facilitando la lettura delle esperienze educative da parte dei genitori e rafforzando la sintonia affettiva e comunicativa tra adulto e bambino.

Questo approccio supporta l'idea che tale metodologia possa essere un dispositivo inclusivo, soprattutto quando progettato come esperienza plurale, ludica e multimodale, in grado di mettere in dialogo diversi linguaggi e di valorizzare le narrazioni soggettive dei bambini e delle famiglie. In

contesti educativi orientati all'inclusione e alla partecipazione attiva, la narrazione non si limita a veicolare contenuti, ma diventa essa stessa contenuto pedagogico, strumento per costruire relazioni e orizzonti di senso. La cooperazione scuola-famiglia, in questo senso, si configura come una pratica trasformativa concreta, che restituisce dignità e agency a ciascun attore del processo educativo, nell'ottica di costruzione di un saldo riconoscimento reciproco tra gli adulti di riferimento.

2. Il valore attuale della narrazione

“Troppo spesso la presunzione di poter definire, catalogare, quantificare le esperienze ha impedito di accorgersi che le narrazioni si definiscono all'interno di relazioni e di contesti” (Malaguti, 2020 p. 142). Elena Malaguti condensa efficacemente, in questo breve periodo, la crisi che la narrazione sta vivendo, che rimarca la crisi di tutto ciò che è analogico, ovvero qualitativo.

La digitalizzazione permette di rappresentare quantitativamente la complessità. Tuttavia, il costo di questa operazione è la semplificazione. Il rischio che ne consegue è l'iper-semplificazione, che snatura l'essenza di ciò che rappresenta, che diventa altro.

Anche Han ci mette in guardia sulle nuove forme di narrazione sempre più digitali, non tanto nella forma, quanto nelle caratteristiche (Han, 2024). Lo storytelling tipico della post-modernità è, secondo il filosofo tedesco, caratterizzato da un accumulo di informazioni, da un'esposizione “pornografica” di momenti slegati, ovvero privi dell'intreccio caratterizzante la narrazione; si limita a registrare e riportare ogni evento vissuto, in una rappresentazione piatta e senza nulla da raccontare (Han, 2024). Al contrario, “la prassi narrativa si basa sulla selezione e sul collegamento di eventi, procede in modo

selettivo” (Han, 2024 p.35). Di fronte alla crisi della narrazione, il dovere pedagogico è facilitare un'inversione di tendenza e coltivare momenti volti alla scoperta della bellezza autentica insita nel raccontare e nell'ascoltare i racconti. Educare attraverso lo storytelling, vuol dire anche educare allo storytelling, ma anche salvaguardarlo.

La narrazione si configura come un processo intrinsecamente radicato nell'esperienza umana, fungendo da meccanismo primario per l'elaborazione introspettiva, l'attribuzione di significato alle esperienze emotive e la costruzione di un'identità autonoma e metacognitiva. In quest'ottica, l'autonarrazione e lo storytelling collaborativo, specificamente contestualizzati in ambienti di apprendimento cooperativo, assumono un ruolo cruciale nello sviluppo di competenze trasversali. Tali contesti offrono un ambiente protetto e validante, in cui gli individui possono verbalizzare ed elaborare costrutti emotivi complessi e altrimenti difficilmente esprimibili.

Come asserito da Demetrio (1996), “Raccontiamo e così ci riempiamo di cose e di senso”, evidenziando come la narrazione trascenda il mero atto comunicativo per configurarsi quale processo costitutivo attraverso cui si struttura la realtà fenomenologica, si attribuisce significato alle esperienze vissute e si edifica l'identità personale.

La progettazione di narrazioni condivise promuove lo sviluppo di capacità di assunzione della prospettiva altrui (perspective-taking), una competenza socio-cognitiva essenziale per la comprensione delle dinamiche relazionali complesse. Attraverso l'immedesimazione vicaria nei personaggi, i bambini possono decodificare le motivazioni intrinseche, le risposte emotive e le conseguenze comportamentali delle azioni intraprese. Questa facilitazione del role-taking stimola e consolida la teoria della mente

(ToM) intesa come l'abilità di attribuire stati mentali (credenze, intenzioni, desideri) a se stessi e agli altri. (Premack, Woodruff, 1978). Lo sviluppo di una solida ToM è correlato all'acquisizione di competenze relazionali più adattive, contrastando l'insorgenza e il consolidamento di bias cognitivi e sociali. In un contesto globalizzato e caratterizzato da elevata stimolazione, tale competenza di vita alimentata dalla capacità di condivisione empatica delle esperienze per mezzo dello storytelling, emerge come elemento chiave per promuovere la coesione sociale e il rispetto delle diversità culturali e individuali.

Inoltre, la narrazione collettiva trascende la mera somma dell'individualità, emergendo come un potente processo di co-costruzione di significati condivisi e di negoziazione sociale. Tale dinamica si radica profondamente nella natura culturale dell'esperienza umana, come postulato da Bruner (1990), il quale afferma che "Le varie realtà sono il risultato di lunghi ed elaborati processi di costruzione e negoziazione, profondamente radicati nella cultura". In questo contesto, la collaborazione nella genesi delle storie non è solo un esercizio creativo, ma un laboratorio in cui gli individui sviluppano a rispettare e riconoscere la pluralità dei punti di vista e a convergere verso soluzioni comuni. Questo processo favorisce la formazione di una intersoggettività di senso, essenziale per la costruzione di comunità resilienti e per la comprensione delle dinamiche di gruppo. Lo storytelling, pertanto, diventa volano per l'internalizzazione di norme sociali, la risoluzione dei conflitti e l'edificazione di un tessuto relazionale più coeso.

Parallelamente tale metodologia si fa catalizzatore essenziale per lo sviluppo del senso di agency, ovvero la percezione e la capacità effettiva di esercitare un'influenza proattiva sulla propria vita e sul proprio ambiente. Gli individui diventano capaci di

immaginare e simulare mentalmente scenari alternativi, a esplorare un ventaglio di soluzioni potenziali e a sviluppare strategie cognitive e comportamentali per affrontare l'era della complessità sfidante. Questo processo immaginativo non è meramente ludico, ma costituisce un allenamento cognitivo ed emotivo che rinforza la self-efficacy e la capacità di problem solving nel mondo reale.

3. L'intervento educativo - "Inventiamo una storia"

L'intervento educativo proposto si può suddividere in due momenti principali.

Il primo, che ha come obiettivo l'invenzione di una storia di fantasia da parte dei bambini e la conseguente narrazione da parte dei genitori a insegnanti e bambini. È a livello progettuale un passaggio critico, in quanto vede gli insegnanti come osservatori mentre i genitori gestiscono le attività. Questo implica che tempi, modalità e attività debbano essere meticolosamente definite ex-ante, per rendere le lavorazioni adatte a adulti non "addetti ai lavori". Inoltre, è necessario che dal punto di vista organizzativo che contenutistico sia tutto alla portata dei genitori.

Il secondo momento è uno storytelling delle attività quotidiane di scuola che gli insegnanti narrano a genitori e bambini. Questa risposta all'intervento precedente dei genitori è un momento di condivisione e di racconto, quasi immersivo, di una quotidianità alla quale normalmente non si ha accesso come si vorrebbe.

Pertanto, l'intervento educativo è formato da tre parti complementari, una di natura "poietica" e due caratterizzate da momenti di narrazione, con la finalità di unire contenuti didattici di tipo creativo e metacognitivo con elementi di "avvicinamento", funzionali alla cooperazione tra i contesti educativi formali e informali. Una conciliazione precoce degli

adulti di riferimento agli ambienti scolastici può implicitamente fungere da intervento preventivo rispetto a futuri comportamenti ostativi tra le parti. Questo incontro, all'interno di un ambiente inclusivo e sostanzialmente privo di pregiudizi, concorre alla presa di coscienza che un buon percorso educativo per il bambino è una vittoria condivisa tra tutte le parti in gioco, che non sono affatto in competizione, ma perseguono un obiettivo comune.

E quell'obiettivo è un percorso individuale, unico e irripetibile, che ogni bambino compie e che porterà alla formazione della persona che sarà da grande. Tutti i compagni di scuola disegneranno percorsi diversi, non commensurabili tra loro, che saranno influenzati da inclinazioni e predilezioni innate, ma anche da fattori e contingenze ambientali e culturali. È proprio su questi ultimi che, secondo una lettura socio-costruttivista, si può lavorare per formare conoscenze e competenze. La scuola e la famiglia, colonne portanti dell'educazione, hanno il compito di attivare, supportare e facilitare gli apprendimenti.

Tuttavia, un ostacolo significativo a questa auspicabile collaborazione emerge quando la partecipazione si riduce a metriche superficiali. Come sostiene Corsini (2025) “Se la partecipazione alla vita scolastica di scuole e famiglie si riduce alla pretesa di una promozione o di buoni voti, non c'è alcuna possibilità che tale apporto possa rivelarsi di qualche utilità”. In effetti, molte famiglie tendono ad accontentarsi del voto perché tale “etichetta di merito” sembra assolverle dalla responsabilità di una relazione più profonda e significativa. Questa focalizzazione esclusiva sul risultato numerico marginalizza il valore intrinseco del processo di apprendimento e impedisce una collaborazione genuinamente costruttiva, trasformando la comunicazione in una transazione piuttosto che in una partnership basata sulla corresponsabilità

educativa. La passività che ne deriva mina al principio di una gestione condivisa dello sviluppo integrale del bambino, delegando implicitamente alla sola istituzione scolastica l'intera responsabilità educativa.

La consapevolezza che l'intelligenza non sia qualcosa di immutabile, ma in continuo divenire, è il primo passo per disinnescare quell'egocentrismo che porta spesso i genitori di oggi ad etichettare i propri figli come i migliori, intelligenti e meritevoli più di chiunque altro (Gramigna, 2021) e a difenderli da chiunque non riconosca questa superiorità. Il comportamento “sindacalista” di questi genitori (Galimberti, 2018 p.18), non solo non stimola i giovani ad impegnarsi per crescere e migliorarsi, perché sarebbe inutile date le premesse, in aggiunta tende a caricarli di enormi responsabilità (Gramigna, 2021).

L'età identificata come target per il progetto è 5 anni, in quanto il bambino da un lato dispone di un vocabolario sufficientemente ricco da poter rappresentare il frutto della propria immaginazione e, dall'altro esercita il pensiero magico, che, sebbene da un punto di vista meramente di sviluppo Piaget lo consideri un errore cognitivo nell'identificazione dei rapporti di causalità, ha un intrinseco e meraviglioso effetto collaterale (Miller, 2016): dal momento che i nessi eziologici, come naturali conseguenze logiche, non sono tra le competenze tipiche del bambino in età prescolare, la linearità che è alla base del pensiero razionale non può attenuare l'originalità del pensiero di quegli anni. Il pensiero nella scuola dell'infanzia ha, pertanto, caratteristiche genuine di creatività e di pensiero divergente. Il pensiero magico comincerà il suo declino quando le immagini nella mente cominceranno ad avere delle “didascalie”, per fare largo alle competenze tipiche della scuola primaria, dalla letto-scrittura alla sfera logico-matematica (Miller, 2016).

Nel contesto proto-logico tipico dello stadio che Piaget chiama pre-operatorio, la narrazione acquisisce un valore meta-formativo, in quanto da un lato il bambino non è in grado di cogliere in toto i significati narrativi, dall'altro riesce a comprendere il significato emotivo degli episodi: praticare la narrazione in tenera età favorisce l'alfabetizzazione emozionale (Gramigna, 2022), ovvero il riconoscimento delle proprie e delle altrui emozioni. E così, in questa fase fondamentale per la formazione della persona, "Il Magico e il surreale alimentano una percezione prospettica della realtà e così facendo pongono le prime basi del pensiero astratto" (Gramigna, 2022 p.76). Le storie inventate dai bambini portano traccia di ciò che stanno vivendo, peccando di logicità, ma straripando di fantasia.

4. L'intervento educativo - struttura e finalità

In un ambiente di educazione formale, nello specifico la scuola dell'infanzia, i bambini di 5 anni lavorano in gruppi da 4-5 alunni. La durata dell'esperienza è di circa 90-120 minuti, comprensiva di tutte le fasi e le pause, necessarie per mantenere il livello di attenzione.

Gli obiettivi didattici di breve termine sono lo sviluppo delle abilità di cooperative learning e l'allenamento del critical thinking e del pensiero divergente. Gli obiettivi di medio e lungo termine sono: imparare a lavorare per obiettivi, saper fronteggiare problemi aperti e l'acquisizione di competenze metacognitive e critiche per affrontare problemi complessi.

L'intervento si pone finalità che vanno oltre la didattica, ovvero creare e facilitare un clima di collaborazione tra gli adulti di riferimento dei bambini e in generale tra casa e scuola; prevenire rapporti conflittuali e diffidenza verso le istituzioni scolastiche, spesso conseguenza di una mancata conoscenza

reciproca tra le parti. Può essere utile inserire questo intervento in un contesto più ampio di progetti volti a favorire la corresponsabilità educativa.

Nella fase di attivazione o warm up, il compito del gruppo è quello di pensare all'ossatura della storia. Si tratta pertanto di definire l'intreccio principale. E' il momento in cui si gettano le basi del corpus della narrazione intesa come tessitura di una trama, una melting pot di spunti e idee condivise

I genitori (numericamente 1 o 2 per ogni gruppo) fungono da moderatori: il loro scopo è mediare gli scambi di idee e favorire la condivisione delle posizioni, nonché condurre alla conclusione delle attività nei tempi previsti. Il compito assegnato a ciascun gruppo consiste nella produzione di una storia di fantasia, con l'unico vincolo di non utilizzare nella narrazione contenuti violenti o offensivi. La consegna è volutamente generica e con poche costrizioni da un lato per lasciare spazio al flusso di idee, dall'altro per presentare un compito semplice e chiaro.

Ciascun gruppo dovrà identificare e inventare i protagonisti, gli antagonisti, le ambientazioni e, soprattutto, la trama. Tutto è allestito per attingere liberamente alle proprie esperienze e conoscenze, per svolgere un compito che ha lo scopo di essere puramente creativo e il più possibile aperto, per stimolare il pensiero fantastico e divergente, con un invito a violare il consueto per inseguire lo straordinario. Dopo brevi fasi di brainstorming, in cui l'adulto si accerta che tutti i bambini si sentano coinvolti, si cercano sintesi comuni. Contestualmente, i bambini possono disegnare gli oggetti della loro fantasia: personaggi, luoghi, dettagli del plot, schizzi e rappresentazioni visive che aiutano a dare forma ai personaggi, al setting e ai momenti topici del racconto. Il disegno funge da supporto iconico al processo di ideazione, rendendo i costrutti immaginifici più concreti e condivisibili.



Immagine 1 - Disegno di un bambino in età prescolare 1

Una volta generata la bozza e i primi disegni, si lavora per sintetizzare le diverse idee in una narrazione più coerente e avvincente. Si definisce un inizio, uno svolgimento e una conclusione



Immagine 2 - Disegno di un bambino in età prescolare 2

Alla fine delle attività di produzione, ogni gruppo avrà la sua storia da raccontare agli altri gruppi.

Ogni gruppo si prepara a presentare la propria storia agli altri gruppi e agli insegnanti. La

narrazione avviene in forma dramatizzata: i bambini, supportati dai genitori, possono recitare le parti dei personaggi, mimare le azioni, utilizzare le loro voci per interpretare le diverse scene. I disegni preliminari possono essere utilizzati come supporti visivi o scenografie improvvisate, amplificando l'impatto narrativo e coinvolgendo attivamente il pubblico. Questo aspetto performativo è cruciale per lo sviluppo delle social skills, dell'autostima e della capacità di espressione orale.

In seguito, trascritte le storie e ritagliati i disegni, le storie potranno prendere una forma permanente all'interno di un libro, per tenere traccia di un'esperienza in cui hanno creato qualcosa dal nulla. Questo momento è fondamentale per valorizzare il lavoro dei bambini e trasformare l'esperienza in un oggetto tangibile.

Il "Libro delle Storie" sottolineerà il valore della creazione manuale e del prodotto fisico come ricordo duraturo dell'esperienza collaborativa e creativa. Non è solo un compendio di racconti, ma una testimonianza di un'esperienza unica, un simbolo della loro capacità di immaginare, collaborare e dare forma alla fantasia.

Alla fine del racconto dei gruppi, gli insegnanti sono pronti per lo storytelling della vita quotidiana a scuola. Questo momento è dedicato a una rappresentazione narrata e trasparente di tutto ciò che avviene quando i bambini sono affidati alle cure degli educatori. Tutti i bimbi e i genitori sono chiamati all'ascolto attivo di una rappresentazione narrata di tutto ciò che avviene quando i bambini sono affidati agli insegnanti. Ogni domanda è ben accetta, per uno scambio aperto e trasparente.

L'apertura al dialogo permette ai genitori di accedere a una quotidianità alla quale normalmente non hanno accesso, fornendo loro una visione più completa e autentica

dell'esperienza scolastica dei figli. Raccontare ciò che accade nella scuola, anche attraverso forme narrative che possono includere elementi visivi, digitali o grafici, permette ai genitori di entrare nel mondo dei figli, non solo attraverso il racconto dei bambini stessi, ma anche dalla prospettiva degli educatori. Questo scambio profondo e reciproco alimenta la generazione di identità socialmente funzionali e adattive nei bambini, che percepiscono una continuità e una coerenza tra i diversi ambienti di crescita, sentendosi supportati e compresi in ogni contesto della loro vita.

5. Conclusioni e sviluppi futuri

Lo storytelling è una strategia didattica molto efficace, ma ciò che lo rende idoneo ad essere un punto cardine nell'attuazione del patto di corresponsabilità educativa è la capacità della narrazione di creare un linguaggio ponte tra le parti, che permette di condividere esperienze vissute e co-costruire significati comuni, in un mix di contenuti raccontati ed emozioni trasportate.

La proposta pedagogica presentata coniuga finalità didattiche con obiettivi volti ad accrescere la natura cooperativa dei rapporti tra casa e scuola. Tuttavia, affinché un intervento di questo tipo possa ottenere i benefici previsti, è necessario sia strutturalmente integrato in un sistema di interventi mirati ad avvicinare le due realtà, in un continuum educativo negli anni. Se da un lato la corresponsabilità educativa è riconosciuta dal punto di vista normativo, dall'altro va supportata con interventi pedagogico-sociali ad hoc nella prassi.

Solo con una consapevolezza di questa necessità educativa, si potrà coltivare un rapporto costruttivo tra le parti, mantenendo le giuste distanze nel rispetto reciproco.

Diversamente, senza un impegno per una progettualità mirata, gli interventi come quello studiato rimangono episodici isolati.

Bibliografia

Albanese, M., & Cappuccio, G. (2020). La corresponsabilità educativa scuola-famiglia-società e la prospettiva montessoriana: per un ritorno all'autenticità del fatto educativo., 30, 28-43.

Bruner, J. S. (1992). La ricerca del significato: Per una psicologia culturale (E. Prodon, Trad.). Bollati Boringhieri. (Original work published 1990)

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>

Bruner, J. (2002). La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita. Editori Laterza.

Cardinali, P., & Migliorini, L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze* (pp. 5-158). Carocci Ed.

Corsini, C. (2025). *La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*. Laterza.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.

Galimberti, U. (2018). *La parola ai giovani: Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Feltrinelli Editore.

Gramigna, A. (2021). La fabbrica delle idee. A proposito di educazione e intelligenza (collana Le emergenze dell'educazione). Biblion.

Gramigna, A. (2022). *Pedagogia della fantasia: L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli*. Tab Edizioni.

Han, B. C. (2024). *La crisi della narrazione*. Einaudi.

Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Aras Edizioni.

- Maureen, I., Van Der Meij, H., & De Jong, T. (2020). Migliorare le attività di narrazione per supportare lo sviluppo precoce dell'alfabetizzazione (digitale) nell'educazione della prima infanzia. *International Journal of Early Childhood*, 52, 55-76. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00263-7>.
- Miller, P. H. (2016). *Theories of developmental psychology (6th ed.)*. Worth Publishers Macmillan Learning
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). 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 maggio 2017. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017;65>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo Ciclo di Istruzione. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Pati, L. (2011). *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra cultura educative*. In P. Dusi & L. Pati (Eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 11-48). La Scuola.
- Perla, L. (2019). *Tessere la vita. Scrittura e Sessantotto in cinque microstorie da leggere a scuola: una ricerca didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Triani, P. (2022). Scuola-Famiglia: le vie di una possibile alleanza educativa. *Rivista lasalliana*, 89(2), 235-246.
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory Into Practice*, 59(2), 109–118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- Vinciguerra, M. (2020). Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel “sistema0-6”. *La Famiglia*, 54, 229-249.
- Vinciguerra, M. (2023). Servizi educativi e scuole dell'infanzia: le vie per una nuova corresponsabilità educativa con le famiglie. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 074-080.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio* (L. Mecacci, a cura e trad.). Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1934).

Corporeità e processo educativo: il bambino in relazione con il mondo tra apprendimento, dimensione cognitiva e affettiva

Corporeality and the educational process: the child in relation to the world between learning, cognitive and affective dimensions

Rosa Indellicato
Università Mercatorum



ABSTRACT

The contribution explores the foundational role of the body in child development, highlighting its centrality in the processes of learning, relating and identity construction in early childhood. Far from being an accessory element, the body is recognised as the primary mediator of the educational experience, in which cognitive, affective and relational dimensions are inseparably interwoven. Through a theoretical analysis that interweaves pedagogy, psychology and neuroscience, the article highlights how bodily experience represents a primary route to knowledge and intersubjectivity. The reflections of classical authors - including Montessori, Piaget, Vygotsky - are placed side by side with the more recent contributions of affective neuroscience and the pedagogy of care, confirming the urgency of rethinking educational contexts in an integrated way.

Keywords: Embodiment, Early childhood, Learning, Intersubjectivity, Pedagogy of care.

Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Il contributo esplora il ruolo fondativo della corporeità nello sviluppo infantile, evidenziandone la centralità nei processi di apprendimento, relazione e costruzione dell'identità nella prima infanzia. Lungi dall'essere un elemento accessorio, il corpo viene riconosciuto come primo mediatore dell'esperienza educativa, in cui si intrecciano in modo inscindibile dimensioni cognitive, affettive e relazionali. Attraverso un'analisi teorica che intreccia pedagogia, psicologia e neuroscienze, l'articolo mette in luce come l'esperienza corporea rappresenti una via primaria di conoscenza e intersoggettività. Le riflessioni di autori classici - tra cui Montessori, Piaget, Vygotskij - si affiancano agli apporti più recenti delle neuroscienze affettive e della pedagogia della cura, confermando l'urgenza di ripensare i contesti educativi in chiave integrata.

Parole Chiave: Corporeità, Prima infanzia, Apprendimento, Intersoggettività, Pedagogia della cura

Received: 01.01.2025

Accepted: 01.02.2025

Published: 03.01.2025

Citation:

Indellicato R. (2025). Corporeità e processo educativo: il bambino in relazione con il mondo tra apprendimento, dimensione cognitiva e affettiva. *Personae*, 4(1), 99-107.

1. Introduzione

La consapevolezza del ruolo fondativo della corporeità nello sviluppo infantile ha assunto, negli ultimi decenni, un rilievo crescente nei documenti normativi nazionali relativi alla scuola dell'infanzia. Progressivamente, si è affermata una visione che riconosce al corpo non una funzione meramente strumentale o accessoria, bensì un ruolo di primaria mediazione nella costruzione dell'identità personale e nella relazione con il mondo esterno. In particolare, all'interno del campo di esperienza "Il corpo e il movimento", delineato dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), si sottolinea come l'esperienza corporea costituisca il primo e imprescindibile linguaggio attraverso il quale il bambino esplora l'ambiente, struttura forme iniziali di comunicazione intenzionale e sviluppa modalità autonome di conoscenza e interazione. Attraverso il movimento e l'azione, il bambino non soltanto affina abilità motorie, ma stabilisce nessi profondi con il contesto fisico e sociale, interiorizzando schemi percettivi, affettivi e cognitivi che orientano la sua crescita globale. L'esperienza corporea rappresenta pertanto una dimensione originaria e unitaria, entro cui si intrecciano conoscenza sensibile, emozione, relazione e apprendimento. Il corpo, in questa prospettiva, non è il semplice "contenitore" dell'esperienza educativa, bensì il suo luogo primario di manifestazione.

Tuttavia, la crescente valorizzazione della corporeità ha sollecitato anche una riflessione critica all'interno della ricerca pedagogica più recente. Vi è, infatti, il rischio che la corporeità venga concepita in modo riduttivo, come un dominio separato o secondario rispetto allo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale del soggetto. Questa impostazione rischia di riproporre, seppure in forma aggiornata, antichi modelli dualistici che separano corpo e mente,

natura e cultura, sentimento e pensiero. A tale deriva si sono opposti numerosi autori, tra cui spiccano Perniola (1995) e Gallese (2003), i quali, da prospettive differenti, hanno sottolineato l'urgenza di un ripensamento della corporeità come nodo essenziale di ogni esperienza educativa e formativa.

In questa direzione si collocano le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 anni* (MI, 2020), che rappresentano un importante avanzamento concettuale. In esse, il riferimento alla corporeità non è confinato all'ambito motorio o ludico, bensì viene organicamente inserito nella sezione dedicata alla "centralità del bambino", con particolare attenzione all'intreccio tra educazione e cura. Tale scelta redazionale riveste un significato profondo: essa intende riconoscere la corporeità come dimensione strutturale dell'esistenza infantile, in cui si congiungono, in modo inscindibile, la dimensione fisica, relazionale ed emotiva dell'esperienza. La cura educativa, così intesa, si configura non soltanto come soddisfacimento di bisogni primari, ma come prassi capace di accogliere e accompagnare la crescita globale del bambino, nella sua imprescindibile unità di corpo, mente ed emozione.

In tal modo, si recupera anche il senso pieno di quanto già espresso nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012), ove si sottolineava come il corpo rappresenti fin dai primi mesi di vita il primo strumento di appropriazione del sé e della realtà esterna. L'educazione alla corporeità si configura, dunque, non come un settore specifico dell'azione educativa, bensì come orizzonte trasversale, capace di attraversare e fondare ogni processo di apprendimento e di socializzazione.

All'interno di un approccio pedagogico integrato, la corporeità si presenta come spazio di incontro, di scoperta emozionale, di apprendimento incarnato (Riva, 2018). Non si tratta di concepire interventi educativi settoriali, mirati esclusivamente allo sviluppo

motorio, bensì di promuovere esperienze che valorizzino la dimensione corporea nella sua intrinseca connessione con i linguaggi affettivi, comunicativi e cognitivi. In tale ottica, le pratiche educative devono riconoscere il valore pedagogico delle attività ludiche, espressive e sensoriali, considerate non come meri strumenti accessori, ma come dispositivi fondamentali per la costruzione di sé e per l'apertura al mondo dell'altro.

A sostegno di questa impostazione, i successivi approfondimenti teorici prenderanno in esame alcune prospettive che, con particolare rigore, hanno evidenziato il valore educativo della corporeità. Il contributo delle neuroscienze affettive e della pedagogia fenomenologica appare in tal senso particolarmente fecondo: entrambe le linee di ricerca riconoscono il corpo come fondamento esperienziale imprescindibile della crescita personale e sociale. Esse sottolineano come ogni processo conoscitivo ed educativo si radichi originariamente in una dimensione corporea, emozionale e relazionale, rendendo necessaria una revisione profonda dei modelli educativi tradizionali in favore di una concezione autenticamente integrata e globale della formazione umana.

2. La corporeità come fondamento relazionale, affettivo e cognitivo nello sviluppo del bambino

La corporeità rappresenta il primo e imprescindibile mediatore attraverso cui il bambino instaura un rapporto significativo con l'ambiente. Ancor prima che le neuroscienze attestassero l'intima connessione tra mente e corpo, la riflessione pedagogica e psicologica aveva già riconosciuto nella dimensione corporea un elemento costitutivo del processo di sviluppo. Autori come Maria Montessori (1912), Jean Piaget (1936) e Lev Vygotskij

(1978) hanno evidenziato come il bambino, sin dai primissimi momenti di vita, si configuri come soggetto attivo nell'interazione con il contesto, elaborando conoscenze, costruendo rappresentazioni e strutture cognitive attraverso l'esperienza corporea.

In particolare, l'approccio montessoriano pone l'accento sull'importanza dell'ambiente preparato e della libertà di movimento come strumenti privilegiati per favorire lo sviluppo dell'autonomia, della volontà e della competenza cognitiva. Piaget, dal canto suo, ha descritto la costruzione della conoscenza come un processo attivo di assimilazione e accomodamento, radicato nella percezione e nell'azione corporea. Anche Vygotskij ha attribuito un ruolo centrale all'interazione sociale mediata, sottolineando come il linguaggio e il pensiero emergano a partire da esperienze concrete e condivise, ancorate all'agire corporeo.

Parallelamente, le riflessioni psicoanalitiche hanno portato in luce la dimensione affettiva della corporeità. Autori come René Spitz, Donald Winnicott (1971) e Wilfred Bion (1962) hanno descritto il neonato come un essere profondamente immerso in un universo sensoriale e affettivo, in cui le prime relazioni si strutturano attraverso scambi corporei primari — il tocco, la voce, il contenimento fisico — che plasmano la qualità della vita emotiva e relazionale futura. Secondo Winnicott, il concetto di "holding" (sostegno fisico ed emotivo) è cruciale per comprendere come la stabilità corporea offerta dall'adulto favorisca la nascita di un senso di continuità dell'essere, premessa indispensabile per l'emergere di un sé integrato.

Negli anni Settanta, Daniel Stern (1985) ha rinnovato la comprensione delle dinamiche relazionali precoci, evidenziando il ruolo attivo e intenzionale del neonato. Attraverso la sua partecipazione attenta alla relazione diadica, il bambino manifesta, fin dai primi mesi,

competenze comunicative sofisticate che si esprimono prevalentemente attraverso modalità non verbali: posture, gesti, mimica facciale, vocalizzazioni. Le sue ricerche sull'intersoggettività primaria hanno dimostrato che il bambino non è un ricettore passivo di cure, bensì un co-costruttore attivo della relazione, capace di influenzare e orientare il comportamento dell'adulto attraverso segnali corporei immediati.

La qualità della risposta dell'adulto a queste iniziative — risposta che deve essere sensibile, contingente e sintonizzata — gioca un ruolo decisivo nella costruzione dell'esperienza di sé come soggetto dotato di efficacia relazionale. La reciprocità che si instaura tra bambino e adulto costituisce, infatti, la base per la costruzione della fiducia, dell'autoefficacia e della capacità di attribuire significato alle proprie emozioni e intenzioni.

Le scoperte più recenti in ambito neuroscientifico hanno ulteriormente corroborato queste intuizioni teoriche. In particolare, la teoria dei *neuroni specchio* proposta da Vittorio Gallese (2003), e approfondita successivamente con Corrado Sinigaglia (2011), evidenzia come la comprensione delle intenzioni e delle emozioni altrui si basi su meccanismi di *simulazione incarnata*. Tali processi, che si attivano attraverso l'osservazione delle azioni e delle espressioni degli altri, dimostrano che la capacità empatica affonda le sue radici in una modalità di conoscenza pre-riflessiva, immediatamente corporea. È il corpo che, già a partire dall'età prenatale, ci consente l'incontro con il mondo. Siamo "menti incarnate" e i processi mentali si sviluppano e sono modulati dalla nostra corporeità e i dati empirici mostrano che l'intercorporeità è alla base dell'intersoggettività (Gallese 2016).

La simulazione incarnata conferma l'idea che il bambino, già a partire dalle prime esperienze relazionali, utilizza il corpo come principale

veicolo di interazione e comprensione intersoggettiva. Il linguaggio corporeo non è dunque un semplice preludio allo sviluppo linguistico-verbale, ma costituisce una forma primaria e autonoma di costruzione di significati condivisi.

Da un punto di vista pedagogico, queste evidenze impongono una riflessione profonda sull'organizzazione degli ambienti educativi e delle pratiche didattiche. L'educazione deve riconoscere e valorizzare la corporeità come dimensione fondativa dello sviluppo, predisponendo contesti che favoriscano il movimento, l'espressione motoria, il gioco simbolico e la comunicazione non verbale. Gli educatori sono chiamati a leggere e rispondere ai segnali corporei dei bambini, promuovendo pratiche di cura che sappiano integrare attenzione fisica, emotiva e cognitiva.

In conclusione, il corpo non è un semplice strumento funzionale al raggiungimento di competenze astratte, ma il primo spazio di significazione e di relazione attraverso cui il bambino costruisce se stesso, il mondo e l'altro. Una pedagogia della corporeità implica dunque il riconoscimento del bambino come soggetto globale, in cui mente, corpo e affettività sono inscindibilmente intrecciati in un processo di crescita continua e dialogica.

Gli orientamenti teorici già menzionati offrono una lente privilegiata per analizzare la relazione educativa nella prima infanzia, non come un semplice intervento finalizzato all'istruzione, ma come un processo complesso di accompagnamento allo sviluppo integrale del bambino. La pedagogia contemporanea, infatti, ha superato l'idea di un bambino da "istruire" e lo riconosce come soggetto competente, capace di costruire attivamente significati attraverso l'esperienza, l'esplorazione e la relazione. In questa visione, l'educazione si configura come cura della crescita, intesa nella sua globalità: fisica, cognitiva, affettiva, simbolica, relazionale (Edwards, Gandini & Forman, 2012).

Il bambino, dunque, è portatore di una soggettività piena, che esige di essere riconosciuta nella sua interezza. Non può essere ridotto a corpo da gestire o mente da allenare, ma va accolto come persona che apprende, comunica e si trasforma attraverso molteplici linguaggi: corporeo, verbale, iconico, musicale, affettivo. L'adulto educante è chiamato a essere parte attiva di questo processo, non come trasmettitore di saperi, ma come mediatore di contesti di senso, promotore di relazioni significative e costruttore di ambienti capaci di sostenere il desiderio di apprendere e il bisogno di essere riconosciuto (Vecchi, 2019).

Nel momento in cui il bambino entra nei servizi educativi, egli porta con sé una storia: un bagaglio relazionale, emotivo e cognitivo stratificato, già in costruzione fin dai primi momenti di vita. Come sottolinea Colwyn Trevarthen (2017), il neonato è dotato di una competenza intersoggettiva primaria che si manifesta attraverso una forma precoce di dialogo emotivo e corporeo con l'adulto. Le prime esperienze di cura e le risposte dell'ambiente — siano esse fisiche, affettive o simboliche — costituiscono la matrice originaria attraverso cui il bambino costruisce la fiducia di base, elabora rappresentazioni del mondo e struttura le prime forme di comunicazione.

Nel quadro della pedagogia della cura, centrale è il concetto di responsabilità educativa come presa in carico dell'altro nella sua vulnerabilità e unicità. Secondo Luigina Mortari (2021), la cura educativa implica un atteggiamento intenzionale e riflessivo che si traduce nella capacità di offrire al bambino un ambiente affettivamente sicuro, esteticamente curato, eticamente fondato. Prendersi cura significa dunque generare condizioni di benessere, facilitare l'espressione dell'identità, accogliere il ritmo individuale dello sviluppo, e, soprattutto, comunicare attraverso la relazione educativa il

valore intrinseco del bambino: “sei importante per me, sei degno di attenzione e ascolto”.

Questo messaggio di riconoscimento non si esprime solo verbalmente, ma si incarna nelle posture, nei gesti, negli sguardi, nella qualità della presenza dell'adulto. La corporeità, nella prima infanzia, non è un elemento accessorio, bensì il primo canale comunicativo, il linguaggio fondamentale attraverso cui il bambino entra in relazione con il mondo. L'adulto, attraverso il “dialogo corpo a corpo”, trasmette sicurezza, disponibilità, empatia e rispetto. È proprio in questa interazione che si attua una delle forme più autentiche di cura: quella che non si limita al fare, ma che nasce da un modo di essere con l'altro.

Perché tale cura sia effettivamente generativa, essa deve radicarsi in un'attenta progettazione pedagogica, fondata su un pensiero riflessivo e situato. Ogni scelta educativa — dalla strutturazione degli spazi alla composizione dei gruppi, dalla gestione dei tempi alle modalità di osservazione — veicola implicite rappresentazioni del bambino e dell'apprendimento. È pertanto necessario che l'educatore si interroghi continuamente: che idea di bambino guida le nostre azioni? Quale concezione dell'apprendimento informano le nostre scelte? Siamo consapevoli delle immagini implicite che traducono le nostre pratiche? (Hoyuelos, 2020).

La disposizione dell'ambiente educativo, ad esempio, può favorire oppure ostacolare l'autonomia, la cooperazione, l'esplorazione. Allestire angoli morbidi, atelier espressivi, spazi polifunzionali per il gioco simbolico o motorio, non è solo un'operazione tecnica, ma una dichiarazione pedagogica. Analogamente, la scelta di articolare i tempi in modo flessibile, con momenti di compresenza fra adulti, permette di ampliare lo sguardo sul gruppo, offrire letture plurime del comportamento infantile e costruire alleanze educative tra professionisti. Si tratta, in definitiva, di

progettare un'organizzazione che parli al bambino di fiducia, accoglienza, possibilità. Questa consapevolezza pedagogica è la cifra di una professionalità educativa che si costruisce nel tempo, attraverso la riflessione, il confronto, la documentazione, ma soprattutto attraverso un atteggiamento di apertura permanente all'ascolto del bambino. Ascolto inteso non come passiva ricezione, ma come intenzione epistemica: disposizione a lasciarsi interrogare, a mettere in discussione le proprie certezze, a co-costruire significati partendo dall'esperienza concreta dei bambini e dalle relazioni che si sviluppano nei contesti educativi.

3. Un ambiente educativo orientato alla cura e all'apprendimento

Costruire un contesto educativo autenticamente orientato alla crescita integrale della persona richiede una riflessione preliminare e costante sull'immagine di bambino che si assume come riferimento. Ogni scelta didattica, ogni gesto educativo, ogni predisposizione ambientale discende direttamente da questa visione, che non è mai neutra, bensì culturalmente, antropologicamente e pedagogicamente situata (Malaguzzi, 1996; Milani, 2021). La cura del contesto, intesa non solo come organizzazione funzionale degli spazi e dei tempi, ma come espressione di una postura educativa consapevole, diventa allora il fondamento di un ambiente generativo di apprendimenti significativi e relazioni autentiche.

La letteratura pedagogica recente sottolinea l'importanza di considerare i contesti educativi come "ambienti capacitanti", ovvero spazi in cui il soggetto – sin dalla primissima infanzia – possa sperimentare la possibilità di esprimersi, esplorare, apprendere e co-costruire senso insieme agli altri (Nussbaum, 2011; Benasayag & Schmit, 2005). In questa prospettiva, la

relazione educativa non può prescindere dalla dimensione affettiva e corporea, che rappresenta la base primaria dell'esperienza umana. Secondo gli studi delle neuroscienze affettive (Damasio, 2010; Siegel, 2012) e della psicologia dello sviluppo (Trevvarthen, 2011), il bambino apprende e si sviluppa all'interno di un intreccio dinamico di emozioni, percezioni e relazioni incarnate.

In tale orizzonte, il corpo non è un semplice oggetto di cura, ma il primo strumento simbolico-relazionale attraverso cui il bambino entra in contatto con il mondo e costruisce significati. Le modalità con cui l'adulto si avvicina al corpo del bambino – nel prenderlo in braccio, nel consolarlo, nel sostenerlo nei momenti di transizione – parlano una lingua pedagogica potente, che trasmette sicurezza, riconoscimento e appartenenza (Rinaldi, 2001; Mortari, 2006). Ogni gesto di cura quotidiana diventa così occasione educativa, portatrice di un senso che va ben oltre la sua funzione immediata.

Interrogarsi sul modo in cui ci rivolgiamo ai bambini, sul tempo che dedichiamo alle pratiche di cura quotidiana e su come strutturiamo gli spazi educativi in rapporto alla corporeità significa adottare una prospettiva pedagogica centrata sul riconoscimento dell'integrità e della soggettività infantile. Tale approccio si discosta da modelli educativi adultocentrici, orientati all'efficienza o alla performance, per dare invece valore alla lentezza, all'ascolto autentico e alla qualità della relazione educativa (Lippitz 2017; Bertolini 2005).

La centralità del corpo implica anche una revisione critica della progettazione ambientale. Gli spazi, infatti, non sono mai neutri: essi parlano, orientano comportamenti, trasmettono visioni

implicite dell'infanzia. Progettare ambienti educativi che riconoscano il corpo come soggetto significa creare luoghi flessibili, accoglienti, capaci di stimolare la sensorialità e il movimento, ma anche il raccoglimento e la costruzione simbolica (Vecchi, 2010). La disposizione degli arredi, la scelta dei materiali, l'accessibilità degli oggetti devono essere pensati in modo tale da sostenere l'autonomia e la competenza del bambino, fin dai primi mesi di vita (Goldschmied & Jackson, 2006).

Inoltre, riconoscere il corpo come primo mediatore relazionale implica il dovere etico e pedagogico di restituire al bambino il diritto a partecipare, in forme adeguate alla sua età e al suo livello di sviluppo, alla costruzione del proprio percorso educativo (UNICEF, 2023; Moss, 2021). Il concetto di *agency* infantile, oggi ampiamente discusso nella letteratura internazionale, ci invita a considerare il bambino come soggetto attivo, competente, capace di esprimere bisogni, intenzioni e desideri attraverso modalità plurime, verbali e non verbali (Clark, 2020). In questa prospettiva, la cura non è mai assistenzialismo, ma accompagnamento rispettoso, volto a sostenere la crescita nella direzione dell'autonomia e della partecipazione.

Conclusioni

La pedagogia della cura, dunque, non si esaurisce nel soddisfacimento dei bisogni primari, ma si configura come una vera e propria etica della relazione educativa (Mortari, 2017), in cui l'incontro con l'altro – nella sua vulnerabilità e potenzialità – è riconosciuto come momento generativo di senso. Educare nella logica della cura significa valorizzare l'unicità di ogni bambino, costruire alleanze educative fondate sulla fiducia e sul dialogo, progettare contesti in grado di accogliere l'alterità come risorsa. In questa prospettiva, un contesto educativo

attento alla dimensione corporea e relazionale non è soltanto luogo di trasmissione di conoscenze, ma spazio di costruzione condivisa dell'esperienza. È un ambiente che promuove benessere, senso di appartenenza e significatività, riconoscendo che l'apprendimento autentico nasce solo dove il bambino si sente accolto, ascoltato e riconosciuto nella sua interezza. Tale consapevolezza può oggi trovare un ulteriore sviluppo attraverso la sinergia con i Centri per la Promozione Territoriale (CPT), luoghi di raccordo e innovazione pedagogica nati per favorire la cooperazione tra scuola dell'infanzia e servizi educativi 0-6. Alla luce della prospettiva integrata delineata dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 anni* (MI, 2020), i CPT possono diventare spazi privilegiati per la costruzione di una cultura condivisa della corporeità, in cui educatori, insegnanti, famiglie e comunità locale cooperano alla definizione di pratiche comuni di cura, relazione e apprendimento. L'educazione alla corporeità, collocata in questo quadro sistemico, assume il valore di principio unificante: attraverso il corpo, il bambino partecipa alla vita sociale e simbolica del mondo, sviluppa la propria identità e apprende a riconoscere quella dell'altro. Promuovere una pedagogia della corporeità nei CPT significa allora sostenere un approccio educativo che intreccia affettività, cognizione e socialità, restituendo alla prima infanzia un ruolo centrale nella costruzione di una cittadinanza educativa diffusa.

In prospettiva, i CPT possono farsi promotori di ricerca pedagogica e formazione congiunta, orientata alla valorizzazione della corporeità come via privilegiata per l'apprendimento incarnato, la cooperazione interprofessionale e la costruzione di una comunità educante inclusiva. Una simile visione permette di superare le frammentazioni tra scuola e servizi, tra teoria e prassi, rilanciando una pedagogia

integrata della corporeità che riconosca il corpo del bambino come primo luogo di incontro, conoscenza e partecipazione al mondo.

Riferimenti bibliografici

Benasayag, M., e G. Schmit. (2005). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Bertolini, P. (2005). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Bion, W. R. (1962). *Learning from Experience*. London: Heinemann.

Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Clark, A. (2020). *Listening to Young Children: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. London: NCB.

Dallari, M. (2018). *Pedagogia del corpo*. Milano: FrancoAngeli.

Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York: Pantheon.

Edwards, C., L. Gandini, e G. Forman (a cura di). (2012). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia nell'educazione della prima infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Gallese, V. (2003). "The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity." *Psychopathology*, 36(4), 171–180.

Gallese, V. (2003). *La relazione empatica*. Torino: Einaudi.

Gallese, V. (2016). *Il corpo non dimentica. Empatia, neuroni specchio e relazioni umane*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Gallese, V., e C. Sinigaglia. (2011). *Neurofenomenologia dell'intersoggettività. La simulazione incarnata e l'origine dei rapporti sociali*. Milano: Raffaello Cortina.

Goldschmied, E., e S. Jackson. (2006). *Persone da zero a tre anni*. Trento: Erickson.

Hoyuelos, A. (2020). *La pedagogia come scienza relazionale*. Bergamo: Edizioni Junior.

Lippitz, W. (2017). *L'infanzia tra educazione e*

potere. Pisa: ETS.

Malaguzzi, L. (1996). *Una città con cento linguaggi*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Milani, P. (2021). *La qualità pedagogica nei servizi educativi per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Ministero dell'Istruzione (MI). (2020). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0–6 anni*. Roma: Ministero dell'Istruzione.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR.

Montessori, M. (1912). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma: Maglione & Strini.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Mortari, L. (2017). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2021). *La pratica della cura. Etica e politica del prendersi cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Moss, P. (2021). *Transforming Early Childhood in England: Towards a Democratic Education*. London: UCL Press.

Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Perniola, M. (1995). *Il sentire estetico*. Torino: Einaudi.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Rinaldi, C. (2001). "Reggio Emilia: The Image of the Child and the Child's Environment." In G. Gandini, L. Hill, L. Cadwell, e C. Schwall (a cura di), *Insights and Inspirations from Reggio Emilia*. Davis: Davis Publications.

Riva, G. (2018). *Il corpo digitale. Mente, emozioni, identità nell'era delle tecnologie*. Milano: Raffaello Cortina.

Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind*. New York: Guilford Press.

Spitz, R. (1945). "Hospitalism: An Inquiry into

the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood.” *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53–74.

Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.

Trevarthen, C. (2011). “What Young Children Give to Their Learning, Making Education Work to Sustain a Community and Its Culture.” *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 173–193.

Trevarthen, C. (2017). “The Psychobiology of Speech Development.” In *Early Development and Its Disturbances*. London: Routledge.

UNICEF Office of Research – Innocenti. (2023). *Children’s Well-Being in Rich Countries. Comparing Child-Focused Policies*. Florence: UNICEF Innocenti Report Card.

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. London: Routledge.

Vecchi, V. (2019). *L’estetica nell’educazione. Arte, cura, apprendimento*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.

Formare educatori ed insegnanti nella prospettiva 0-6: distintività e appartenenza comunitaria

Educator and teacher training within the 0–6 framework: fostering Professional Identity and Community Belonging

Elisabetta Madriz

Università degli Studi di Trieste



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

One of the most significant challenges after the Legislative Decree No. 65 of April 13, 2017, is the promotion of integrated training pathways for early childhood educators and preschool teachers. In light of the 0–6 educational continuum—which embraces the vision of the child as a developing individual within a coherent and unified growth process—this paper aims to examine in-service professional development, proposing generative criteria for the design of joint training programs.

Keywords: In-service training, early childhood, preschool age, educators, teachers.

Una delle sfide più interessanti, all'indomani dell'uscita del Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, è senz'altro quella di promuovere percorsi formativi congiunti destinati ad educatori/educatrici dei servizi alla prima infanzia e agli insegnanti della scuola dell'infanzia. Nell'ottica della continuità evolutiva 0-6, che ci consegna l'immagine di *un bambino che cresce in maniera unitaria*, il saggio intende discutere la formazione in servizio dei professionisti, proponendo criteri generativi per i percorsi congiunti.

Parole Chiave: Formazione in servizio, prima infanzia, seconda infanzia, educatori, insegnanti.

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Madriz E. (2025). Formare educatori ed insegnanti nella prospettiva 0-6: distintività e appartenenza comunitaria. *Personae*, 4(1), 108-114.

1. Introduzione

Il 2017 sarà ricordato come un anno importante per le professioni educative e per i contesti all'infanzia. In quello stesso anno, infatti, a distanza di pochi mesi, il Decreto Legislativo n. 65 ha istituito il Sistema di educazione e istruzione dalla nascita a 6 anni la L. 205 (nei suoi commi dal 594 al 601) ha normato la figura dell'educatore socio-pedagogico, che si forma nei corsi di laurea L-19, nonché quella del pedagogo, come professionista dell'educativo a livello apicale. Tra aprile e dicembre 2017 il nostro paese ha raggiunto traguardi che non solo allineano il suo sistema formativo a quello della maggior parte dei paesi europei, ma soprattutto richiede per i professionisti di entrambi i segmenti educativo-scolastici (e non solo) una laurea da conseguire attraverso percorsi accademici definiti, i soli a consentire l'esercizio della professione educativa e insegnante.

I nidi di infanzia e le scuole dell'infanzia hanno avuto, storicamente, nascite e sviluppi molto diversi che fino a quell'anno hanno contrassegnato, per ciascuno, un'immagine di contesto educativo separato dall'altro, legato forse solo e semplicemente dal fatto di condividere, come proprio interlocutore, un tempo della vita (l'infanzia) caratterizzato dal precedere il processo di apprendimento formale della scuola primaria.

Nei prossimi paragrafi daremo conto di alcune ragioni storiche per cui questa separazione arriva, appena con il Decreto Legislativo n. 65, a trovare una sua composizione e proporremo alcuni criteri di natura pedagogica che riteniamo imprescindibili nella formazione del personale educativo ed insegnante all'interno della continuità 0-6.

2. Dal lascito storico e alle prefigurazioni di attualità

Non è facile, in pochi passaggi, sintetizzare l'attenzione che i grandi pedagogisti hanno dato alle figure educative impiegate nei luoghi che storicamente hanno accolto l'infanzia. Sebbene la storia della pedagogia dell'infanzia si caratterizzi per una ricchezza di contributi intesi a delineare le caratteristiche (oggi diremmo "professionali") di chi educa i bambini e le bambine, di fatto non

possiamo non riconoscere che gli anni di nascita formalmente intesi (quindi con un riconoscimento esplicito da parte dello stato) delle scuole e dei nidi di infanzia sia piuttosto recente. Anzi: dovremmo dire che colpisce, e allo stesso tempo interroga, il fatto che mentre le esperienze educative abbiano inizio nel Settecento, l'attenzione legislativa (per lo meno nel nostro paese) si manifesti soltanto tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento.

Questa specifica attenzione, beneficia di una significativa premessa che è costituita dal D.P.R. 11 giugno 1958 n. 784, con cui il Ministro della Pubblica Istruzione, Onorevole Aldo Moro, siglava i "Programmi didattici per le scuole materne", che andavano a sostituire il Decreto luogotenenziale 24 maggio 1945 n. 459 sull'attività didattica delle scuole materne (che già fungevano da orientamento all'educatrice "nello svolgimento della sua attività, che deve mirare alla formazione unitaria della personalità infantile").

C'è un passaggio particolarmente significativo nel D.P.R. n. 784 legato alla figura e alla preparazione dell'educatrice: "all'educatrice della scuola materna si richiede, infatti, di partecipare alla vita dei bambini con amore materno, ma anche con illuminata cultura generale e specifica, che consenta una chiara coscienza dei fini e dei mezzi dell'educazione infantile. La preparazione dell'insegnante, così, dovrà essere continuamente rinnovata dallo studio costante del bambino e dalla ricorrente meditazione delle grandi opere degli scrittori, dei testi dei maggiori pedagogisti ed educatori, inseriti in un versatile e sempre vivo spirito di iniziativa didattica". L'aspetto interessante è legato al richiamo ad una cultura "illuminata" sia generale sia specifica che si accompagni ad una "coscienza" educativa rispetto a cui la preparazione sia legata ad un continuum formativo ed autoformativo, fondato sulle teorie pedagogiche e validato nella quotidianità della pratica didattica. Procedendo in questa breve rassegna storica, evidenziamo che solo 10 anni più tardi, con la legge n. 444 del 18 maggio 1968, verrà istituita la scuola materna statale, con cui lo stato si fa carico dell'educazione dei bambini che fino a lì era stata impartita per lo più da enti religiosi. In questo caso, la parte per noi interessante è quella che si snoda tra gli articoli 9 e 16, in cui vengono definiti requisiti e ruoli delle varie figure

professionali che operano nella scuola materna, ovvero ispettrici, direttrici, insegnanti e assistenti

La legge ci presenta una scuola materna, pur facoltativa, che è dotata di una chiara intenzionalità educativa (non più esclusivamente assistenziale) e che richiede figure formate, dotate di specifici titoli di studio e atte a presidiare tutti gli aspetti specifici della vita scolastica: dalle funzioni organizzative e di vigilanza (in carico alle ispettrici), a quelle relative al funzionamento e alle attività scolastiche (compito delle direttrici), alla responsabilità educativa delle sezioni (affidata alle insegnanti) per arrivare alle assistenti, incaricate di coadiuvare le insegnanti nella vigilanza ed assistenza dei bambini, la comunità scolastica si fonda già sulla diversità dei profili.

Se queste due date storiche fondano la trincea educativa 3-6, sarà solo con la L. 1044 del 6 dicembre del 1971 che nasceranno gli asili nido, che pure avendo trovato, nell'esperienza dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia¹, le loro radici, acquisiranno da ora in poi la loro identità specifica, nel dichiarato intento di configurarsi quali "servizi sociali di interesse pubblico", realizzati "nel quadro di una politica per la famiglia". In 11 articoli concisi e chiari, relativi al "piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello stato", la legge attrae un particolare interesse di tipo pedagogico specialmente nell'articolo 6, in cui vengono fissati i criteri generali per la realizzazione di questi servizi: il comma 3 dispone, infatti, che vi sia una dotazione di "personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psicopedagogica del bambino". Se fino ad ora i nidi ONMI si erano occupati prevalentemente di ottemperare ai bisogni di tipo assistenziale e sanitario dei bambini, con la L. 1044 la richiesta di personale qualificato, entro un servizio che pur intenzionalmente mira a "provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare una adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale", inizia tuttavia a orientarsi verso un processo di

affermazione verso l'identità educativa, che porterà questo servizio a qualificarsi così come lo conosciamo oggi.

Come è evidente, i nidi di infanzia e le scuole dell'infanzia hanno proseguito, dai loro *certificati di nascita* in poi, a costruirsi un'identità specifica in maniera separata e poco dialogica:

- basandosi su una cultura legata alle nascenti esperienze dei territori da un lato, i nidi, e attenendosi alle indicazioni ministeriali che via via si avvicinavano dall'altro, le scuole dell'infanzia;
- costruendo una professionalità dal basso, secondo i titoli indicati dalle regioni, i nidi, e rispettando pedissequamente le indicazioni di legge sui requisiti professionali dall'altro, le scuole dell'infanzia;
- lavorando in una direzione chiaramente di cura educativa da un lato, i nidi, e operando secondo una logica didattica dall'altro, le scuole dell'infanzia;
- continuando a caratterizzarsi come servizi a richiesta individuale da un lato, i nidi, e configurandosi come la prima fase del sistema scolastico italiano dall'altro, le scuole dell'infanzia.

Quella differenza di natura semplicemente storico-genetica, potremmo dire, è stata nel tempo alimentata per acquisire (fatte salve le numerose e virtuose esperienze di continuità naturale presenti nei diversi territori) la forma di un solco di sistema, di tipo culturale, di pensiero e di azioni.

A parere di chi scrive, il Decreto 65/2017 e soprattutto le successive Linee Pedagogiche (da qui in poi. L. P.) per il sistema integrato zero sei si offrono quale preziosa occasione per sanare lo strappo che questo solco culturale ha generato: forse proprio attraverso i percorsi formativi è possibile operare, in una prefigurazione virtuosa, a rigenerare un tessuto identitario congiunto delle figure professionali che, nella distintività dei relativi profili, sappiano condividere non tanto teorie quanto un *telos* culturale pedagogico in

¹ Nata con L. 2277 del 10 dicembre 1925 "Protezione e assistenza della maternità e dell'infanzia", sarà poi regolata nel "Testo Unico delle leggi sulla protezione ed

assistenza della maternità ed infanzia", R.D. 24 dicembre 1934, n. 2316.

grado di misurarsi con le sfide educative del presente e del futuro immediato.

3. Il tema formativo: radici storiche

Il già citato D.P.R. 11 giugno 1958 n. 784 si chiudeva con questa affermazione: “Questi orientamenti didattici tratteggiano la vita religiosa, morale, intellettuale, sociale e le attività del bambino, ma non impegnano ad un metodo didattico piuttosto che ad un altro. È da desiderare anzi, che la ricerca nel campo dell'educazione prescolastica, che costituisce per tanta parte una gloria italiana, basti ricordare i nomi dell'Aporti, delle Agazzi e della Montessori, sia intensificata in armonia col crescente sviluppo della scuola materna”. Il testo, che da un lato auspica la continuità della gloriosa ricerca educativa italiana, dall'altro invita esplicitamente a reperire nei grandi autori, che ne hanno fatto la storia, quegli elementi di fondamento che potranno misurarsi nel tempo con lo sviluppo della scuola materna e, in un certo qual modo, continuare a qualificarla a servizio della crescita delle nuove generazioni.

Consapevoli dell'arbitrarietà della scelta, vogliamo reperire proprio in questi tre grandi autori alcuni elementi che ci faranno da sponda per giungere, nel paragrafo successivo, a delineare alcuni imprescindibili criteri utili a guidare i percorsi formativi in servizio per gli educatori e gli insegnanti di nidi e scuole dell'infanzia.

L'esperienza educativa di Ferrante Aporti apre una stagione educativa destinata a continuare con quelle che sono forse le istituzioni per la prima infanzia (la Scuola materna agazziana e la Casa dei bambini montessoriana) più significative della storia italiana.

Il primo asilo aportiano, nato nel 1828 a Cremona (cui seguirono nel tempo molti altri tanto da segnare una diffusione capillare in tutto il Nord Italia e parlare del “modello aportiano”), segna una innovazione non solo sul piano dell'educazione per i bambini, ma anche per quel che attiene alle figure educative, che prima di allora non ricevevano alcuna formazione specifica. Formatosi presso il Frintaneum di Vienna (dove oltre alla formazione teologica viene in contatto con gli studi pedagogici dei più illustri pensatori del tempo) e convinto sostenitore della necessità di essere preparati

all'ufficio educativo (prova ne siano i due principali testi che compone, il “Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili” del 1834 e “Elementi di pedagogia” del 1847), Aporti nel 1844 ebbe a Torino l'incarico di presidiare il primo corso di metodo per insegnanti, in un'epoca in cui gli asili erano gestiti da persone (per lo più donne) totalmente impreparate, che non riuscivano nemmeno a garantire igiene e ordine nella quotidianità di quei luoghi. Ricordato come uno dei primi pedagogisti sociali, Aporti ha portato in prima linea l'impegno educativo ad occuparsi della questione sociale del tempo, lasciando in eredità a chi si occupa di educazione il compito di saper leggere sempre con attenzione il contesto sociale e politico del tempo, reperendo in qualche modo nell'attualità le ragioni del proprio agire educativo.

Un contributo ancora più incisivo, rispetto alla figura e alla preparazione delle educatrici dell'infanzia, ci viene offerto dalla pedagogia agazziana, quando nel 1932 Rosa Agazzi pubblica la “Guida per le educatrici dell'infanzia”. In questo scritto, che si presenta come la summa dell'opera educativa agazziana, la figura educativa viene così descritta: “vivificatrice di anime, l'educatrice è impegnata a sollecitare il vero maestro interiore, a promuovere la personalità del bambino accompagnandolo a realizzare il suo ordine interiore, facendogli esprimere liberamente le sue idee” (Madriz, 2022, p. 83). È a partire dalla domanda “Sono io nata per educare?” (Agazzi, 1932, p. 10) che l'educatrice agazziana compie il suo percorso formativo, in cui né la giovinezza né la cultura bastano: “ciò che occorre è qualche cosa che il libro non vi può dare, è l'intima conoscenza del vostro pensiero, delle vostre abitudini” (Agazzi, 1932, p. 10), una sorta di *habitus* riflessivo professionale che abbraccia il tempo della continuità nel misurarsi con la consapevolezza di agire nei confronti di quel “germe vitale che aspira al suo intero sviluppo” (Agazzi, 1937, p. 10).

Sarà Maria Montessori a fornire forse il più alto tributo a chi opera in educazione, insistendo sul fatto che il maestro è “scienziato”: egli “deve essere preparato nello spirito dello scienziato piuttosto che nel meccanismo” (Montessori, 1909), sviluppando un *habitus* mentale fondato sull'osservazione e sull'ascolto del bambino, sull'attesa e sull'attenzione sensibile rispetto al

manifestarsi del suo sviluppo. Come abbiamo scritto in altra sede, “l’educatore montessoriano si trova davanti ad un nuovo bambino, competente, curioso, sperimentatore [...]: per questa ragione egli deve essere attento, vigile, acuto nelle sue osservazioni, socratico nel modo di portare alla luce le disposizioni del bambino e coltivarle per quella via che, nell’ambiente per lui predisposto, il bambino stesso indica” (Madriz, 2022, p. 88). Con la sua consueta chiarezza, scrive Montessori del maestro che “non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza oculata nell’osservare, ben servire, nell’accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi e i bisogni” (Montessori, 1950, p. 165).

In che modo questi passaggi storici della nostra cultura pedagogica dell’infanzia divengono attuali rispetto all’istituzione del Sistema Zero-Sei e soprattutto alla qualità della professionalità che in esso opera? Alcuni elementi ci paiono imprescindibili e non negoziabili:

- una solida idea di bambino (nella continuità del suo processo di crescita), guidata da un’antropologia di fondo imprescindibile;
- una formazione, iniziale e continua, che sia pienamente declinata su quella antropologia e ne resti fedele dal punto di vista educativo;
- uno sguardo continuo ed attento al contesto sociale e culturale in cui le esperienze educative si offrono all’interno dei servizi e delle scuole dell’infanzia.

4. Nella distintività dei profili: elementi di composizione per l’appartenenza comunitaria

Spesso la contemporaneità ci fa pensare che il passato non abbia nulla da consegnarci rispetto alla complessità che viviamo e che, al limite, possano arrivarci da esso dei moniti utili alla riflessione generale ma non dei criteri incisivi per una vera intenzionalità da tradurre nella concretezza. Ci spieghiamo: nel riportare alcuni prelievi dai nostri classici della pedagogia dell’infanzia, saremmo portati a pensare che essi siano una sorta di lascito culturale, necessario alla

formazione iniziale, ma poco significativo per coloro che oggi operano all’interno dei contesti 0-6. La sosta storico-tematica che, invece, abbiamo deciso di fare all’interno del contributo mira a ricordarci la profondità di queste radici storiche nella nostra attualità e l’incisività con cui esse ci parlano dei fabbisogni formativi attuali dei professionisti dell’educazione.

In particolare, dall’istituzione del Sistema 0-6 nel 2017 si è andata manifestando la necessità che il personale impiegato in questi contesti possa beneficiare, con una cadenzata continuità, di percorsi di formazione e di autoformazione congiunti, che restituiscano il senso di quella unitarietà dello sviluppo infantile che non solo è stata centrale nelle esperienze educative dei grandi nomi, di cui sopra si è detto, ma che altresì rappresenta la via necessaria di investimento scientifico e culturale del prossimo futuro.

Le L. P. (allegato del Decreto Ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021) definiscono le coordinate della professionalità, affidando all’attività collegiale del gruppo di lavoro il ruolo attorno a cui ruota l’impianto professionale. La formazione continua in servizio, in particolare, è obiettivo strategico del D. 65/2017 e viene definita come “lo strumento principale per sostenere e alimentare la professionalità educativa, intesa come padronanza e riflessione sugli strumenti di progettazione, documentazione, monitoraggio e valutazione dei percorsi educativi, nonché sulle dimensioni relazionali e comunicative attivate con e tra i bambini. La formazione in servizio di tutto il personale costituisce uno degli obiettivi strategici dal decreto legislativo 65/2017, perché rappresenta lo strumento principale per sostenere e alimentare la professionalità educativa, “intesa come padronanza e riflessione sugli strumenti di progettazione, documentazione, monitoraggio e valutazione dei percorsi educativi, nonché sulle dimensioni relazionali e comunicative attivate con e tra i bambini”. Il tema principale che la formazione congiunta deve garantire ruota intorno al concetto di continuità, che non è negazione della specificità dei due profili professionali (educatori ed insegnanti), ma al contrario contrassegna, coerente con l’intero impianto del sistema 0-6, la capacità di “costruire e pensare pratiche che siano innovative e congruenti con

l'idea di una traiettoria coerente, progressiva e graduale di socialità e di apprendimenti. [...] Per realizzarla è indispensabile creare un incontro tra professionisti che provengono da esperienze diverse e il primo passo è la conoscenza reciproca e il reciproco riconoscimento. L'incontro implica momenti di formazione comune tra operatori dei due segmenti, per condividere un linguaggio e una visione sui bambini, i contesti, gli apprendimenti". Per la prima volta, nella storia di questi due segmenti educativo-scolastici, la formazione è pensata come processo di percorsi congiunti in cui l'occhio attento ai due tempi, della prima e della seconda infanzia, si fanno sguardo condiviso e contiguo, impegnati più a restituire, nella specificità delle due tranches, l'idea armonica della continuità di sviluppo che a rimarcare le differenze in essa naturalmente insite. Formarsi con lo sguardo alla continuità dello sviluppo 0-6 significa abbracciare le dimensioni più sopra ricordate della *conoscenza reciproca* e del *reciproco riconoscimento*.

Ci soffermiamo su tre concetti che, presi nella loro singolarità, assumiamo come criteri distintivi e generativi della formazione continua per educatori ed insegnanti:

- la conoscenza: come leggiamo ancora nelle L. P. "la conoscenza diretta e reciproca dei diversi contesti (servizi educativi e scuole), motivata da progetti da realizzare insieme, accelera il processo di confronto e di riconoscimento delle rispettive competenze professionali". Conoscere i contesti in cui i bambini e le bambine crescono da 0 a 6 anni aiuta a non perdere la finalità prima dell'azione educativa, ovvero predisporre contesti che accompagnino il loro sviluppo con continuità, senza segmentarlo in maniera brusca;
- il riconoscimento della distintività dell'altrui professione: consegue alla conoscenza di cui sopra e diviene un tratto fondamentale e generativo di quell'appartenenza comunitaria che, se a livello organizzativo trova nel coordinamento il suo garante, chiede poi nella quotidianità di apprezzare la specifica competenza di chi opera nell'altra tranche

educativa, evidenziando elementi di continuità dell'operato;

- la reciprocità: essa tiene in sé etimologicamente due dimensioni di movimento, *recus* (indietro) e *procus* (avanti), configurandosi come azione continua di scambio che non sopporta le resistenze e gli arroccamenti su posizioni di principio. La reciprocità consiste nell'apertura verso il punto di vista dell'altro (pensiamo quanto è utile, ad esempio, trovare modo di scambiare osservazioni sui diversi tempi di crescita dei bambini) e nell'offerta di contributo di pensiero che sia utile non solo all'azione ma anche alla riflessione.

Conoscenza e riconoscimento reciproco diventano, nei processi formativi congiunti del personale, dei presidi in grado di promuovere la loro qualità così come di innescare processi di innovazione nelle pratiche educative rivolte ai bambini e alle loro famiglie (Balduzzi, 2021).

Negli intendimenti delle L.P. questi virtuosi dispositivi di collegialità trovano nelle occasioni formative un fulcro di qualità: la formazione, intesa "come strumento di apprendimento organizzativo e culturale, non può che essere sistematica e collegiale, sollecitando il confronto tra tutti gli operatori della struttura educativa, affinché le scelte professionali siano comuni e condivise e ciascun operatore possa apportarvi il proprio contributo. In tal modo le competenze dei singoli si traducono in evoluzione e crescita di ogni servizio scuola, anche attraverso il consolidamento di un linguaggio e di un'identità educativa comune".

6. Conclusioni

Per superare la "discontinuità culturale" (Savio, 2006, p. 24) che ha contraddistinto nidi e scuole dell'infanzia, la via della formazione congiunta diventa lo strumento principe per affrontare il futuro dell'educazione, auspicando che "il sistema faccia integrazione tra tutti i soggetti esistenti, che diventi la messa in rete di un *cervello comune* sull'età prescolare, che tuteli il pluralismo mantenendo la varietà delle storie e delle culture dei servizi e delle Scuole dell'Infanzia. L'obiettivo è

quello, prima di tutto, di generare una nuova cultura dell'infanzia risultante dalla relazione delle diverse esperienze di educatori e insegnanti, che promuova una flessibilità di postura educativa di fronte ai cambiamenti che si sono dati e che ancora si daranno" (Madriz, 2018, p. 218).

7. Bibliografia

- Agazzi R. (1932). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Brescia: Edizione Scholè Editrice Morcelliana (2023).
- Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bossio F. e Madriz E. (2022). *Pedagogia dell'infanzia. Teorie, metodi, contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Madriz E. (2018). *La continuità 0-6: natura, cultura e potenzialità educative*. In Madriz E. e Manighetti Della Libera I., *La scuola che... osserva, progetta, valuta e include*. Monte San Vito (AN): Gruppo Editoriale Raffaello.
- Montessori M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Savio D. (2006). Guardare un pò di più "verso il basso". La continuità nido-scuola dell'infanzia: elementi psicologici e prospettive didattiche. *Bambini*, a 22, 4, p. 24-28.

Oltre i "bambini-valigia": la Metodologia Pedagogia dei Genitori come buona prassi di coordinamento nei servizi 0–6

Beyond the “suitcase-children”: the Pedagogy of Parents Methodology as a best practice for coordination in 0–6 services

Giuseppe Piazzolla

Università degli Studi di Foggia



ABSTRACT

The educational relationship between school and family plays a crucial role in building the integrated 0–6 system. In this context, the pedagogical coordinator emerges as a key figure in mediating between educational cultures, promoting quality, and structuring inclusive reflective practices. To overcome the still latent welfare-based approach in early childhood services, a rethinking of forms of participation is needed. The Pedagogy of Parents Methodology, implemented in some Montessori-based settings in the Foggia area, offers tools for building bridges between families and institutions (Moletto & Zucchi, 2013). Narrative groups, in particular, restore to parents an active and competent role, supporting children and adults in the educational transition from 0–3 to 3–6. In response to the image of the “suitcase children” evoked by Grazia Honegger Fresco (2002), narration emerges as a generative practice, capable of re-signifying the educational alliance and restoring relational depth to early childhood services.

Keywords: Integrated 0–6 system, Pedagogical coordination, Educational alliance, Pedagogy of Parents Methodology; Suitcase children

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

La relazione educativa tra scuola e famiglia assume un ruolo decisivo nella costruzione del sistema integrato 0–6 anni. In questo contesto, il coordinatore pedagogico si configura come figura cardine nella mediazione tra culture educative, nella promozione della qualità e nella strutturazione di pratiche riflessive inclusive. Per superare l'impostazione assistenziale ancora latente nei servizi all'infanzia, è necessario un ripensamento delle forme di partecipazione. La Metodologia Pedagogia dei Genitori, attuata in alcune realtà montessoriane del territorio foggiano, offre strumenti per costruire ponti tra famiglie e istituzioni (Moletto & Zucchi, 2013). I gruppi di narrazione, in particolare, restituiscono ai genitori un ruolo attivo e competente, accompagnando bambini e adulti nella transizione educativa dallo 0–3 al 3–6. In risposta all'immagine dei “bambini-valigia”, evocata da Grazia Honegger Fresco (2002), la narrazione si configura come pratica generativa, capace di risignificare l'alleanza educativa e di restituire profondità relazionale ai servizi per l'infanzia.

Parole Chiave: Sistema integrato 0–6, Coordinamento pedagogico, Alleanza educativa, Metodologia Pedagogia dei Genitori, Bambini-valigia

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation: Piazzolla G. (2025). Oltre i “bambini-valigia”: la Metodologia Pedagogia dei Genitori come buona prassi di coordinamento nei servizi 0–6. *Personae*, 4(1), 115-121.

1. Introduzione

Il sistema integrato di educazione e istruzione per la fascia 0–6 anni, avviato in Italia con il Decreto Legislativo 65/2017, ha segnato una svolta culturale significativa. Più che una semplice continuità tra segmenti istituzionali, la prospettiva zero-sei implica una nuova alleanza educativa fondata su responsabilità condivise e coprogettazione tra servizi, famiglie e territorio (Zaninelli, 2017; Rosa & Filomia, 2022).

In tale prospettiva, questo contributo adotta una prospettiva pedagogico-ermeneutica, con fondamento storico-culturale, volta a interpretare dispositivi e pratiche educative in chiave riflessiva, partecipativa e trasformativa.

Si parte dal pensiero di Maria Montessori, che considera i primi sei anni un tempo privilegiato per lo sviluppo e fornisce ancora oggi orientamenti significativi per la costruzione di un curriculum verticale e coerente (Zaninelli, 2010; Bobbio, 2023). La riflessione si arricchisce del contributo di Grazia Honegger Fresco, che nel solco montessoriano denuncia la frammentazione dei percorsi educativi e l'approccio assistenziale ancora diffuso, evocando con forza l'immagine dei "bambini-valigia" (2002).

In questa direzione si inserisce la Metodologia Pedagogia dei Genitori, dispositivo che valorizza il sapere esperienziale delle famiglie e promuove forme narrative e dialogiche di partecipazione (Moletto & Zucchi, 2013). Le esperienze condotte in alcune realtà del territorio foggiano mostrano la possibilità di un'integrazione virtuosa tra il pensiero montessoriano e la Metodologia Pedagogia dei Genitori, in un'ottica di continuità educativa e corresponsabilità.

Alla luce di queste pratiche, il contributo intende riflettere sul ruolo del coordinatore pedagogico come promotore di accoglienza, garante della continuità e facilitatore di processi di formazione congiunta, per una concreta attuazione del sistema integrato 0–6.

2. Il pensiero di Maria Montessori e la sfida della continuità educativa 0–6

Il pensiero montessoriano, sin dalle sue prime elaborazioni, offre una visione organica dello sviluppo umano, fondata sull'osservazione dei bisogni evolutivi del bambino.

Nella sua opera *"La mente del bambino. Mente assorbente"* (*The Absorbent Mind*, 1949), Maria Montessori identifica il periodo 0–6 anni come il primo periodo della crescita, suddiviso in due sottofasce: 0–3 e 3–6 anni. A partire da queste riflessioni, elabora la teoria dei "quattro piani di sviluppo", che è stata graficamente raffigurata e esposta nel 1950 durante alcune lezioni tenutesi a Perugia.

I quattro piani, che si estendono dalla nascita fino ai 24 anni, descrivono un'evoluzione continua e progressiva della persona: infanzia (0–6), fanciullezza (6–12), adolescenza (12–18) e maturità (18–24) (Allegri, 2024).

2.1 La mente del bambino nel primo piano di sviluppo

La mente infantile, definita come "mente assorbente", consente al bambino di costruire la propria individualità attraverso l'interazione con l'ambiente.

Nel primo triennio di vita, è descritta da Montessori come una struttura inaccessibile agli adulti, ma capace di un'attività inconscia sorprendente. Secondo l'autrice, «Egli apprende tutto inconsapevolmente, passando a poco a poco dall'inconscio alla coscienza, avanzando per un sentiero tutto gioia e amore» (1949/2021, p. 26).

Superata la soglia dei tre anni, la mente assorbente evolve verso una forma più organizzata e cosciente, in cui la mano assume un ruolo centrale.

È in questo scenario che, come osserva Bobbio (2023), si delinea la possibilità di articolare un «curricolo 0–6 organizzabile in un sessennio unitario e integrato» (p. 200), in cui le dimensioni del linguaggio e del movimento agiscono come fonti generative dell'esperienza educativa.

2.2 Montessori e la verticalità delle classi

L'idea di continuità è visibile anche nella struttura degli ambienti educativi montessoriani, fondati sulla verticalità dei gruppi. Montessori nota come «I bambini sono sempre classificati per età; solo in poche scuole troviamo questo raggruppamento *verticale* nella stessa classe» (1949/2021, p. 220).

A differenza delle pluriclassi tradizionali, dove la convivenza di età diverse nasce da necessità organizzative, le classi miste Montessori si fondano su una scelta pedagogica intenzionale e democratica, pensata in cicli triennali per sostenere lo sviluppo individuale, l'autonomia e l'autoeducazione (Sablić, Miroslavljević, & Bogatić, 2025).

Nelle *Case dei Bambini*, l'eterogeneità per età riflette il contesto familiare e favorisce apprendimenti tra pari: i più piccoli apprendono per imitazione, i più grandi consolidano il proprio sapere facendo da guida (Zaninelli, 2010).

Zaninelli evidenzia come il tema del raggruppamento dei bambini con piccole di età ravvicinata sia stato oggetto di approfondimento anche da parte di altri studiosi (p. 91). In particolare, richiama la ricerca condotta da Verba e Isambert sulle dinamiche relazionali all'interno di un piccolo gruppo di bambini di età compresa tra i due e i quattro anni.

In questa prospettiva, la verticalità può dunque divenire un criterio organizzativo anche tra nido e scuola dell'infanzia, rispondendo alla natura continua dello sviluppo infantile, dove la mente assorbente assume i caratteri di un filo conduttore che attraversa l'intera fascia 0–6.

2.3 Discontinuità e delega nelle riflessioni di Grazia Honegger Fresco

In continuità con il pensiero della sua maestra, Grazia Honegger Fresco – allieva diretta di Maria Montessori – ha criticato con lucidità la discontinuità che caratterizza i percorsi scolastici.

La frammentazione tra i diversi ordini, disorienta il bambino, che percepisce ogni passaggio come una rottura non mediata.

Anche per Honegger Fresco «lo sviluppo è continuo, un processo inarrestabile» (2002, p. 92): ogni cesura può interrompere il fluire dell'esperienza e costringe forzatamente il bambino ad adattarsi a nuovi codici esterni.

Honegger Fresco dedica inoltre una riflessione attenta ai vissuti delle famiglie, sottolineando come, soprattutto nei primi anni, permanga un atteggiamento ambivalente nei confronti della separazione. L'immagine dei «bambini-valigia [...] depositati con sensi di colpa al mattino, ritirati di pomeriggio, all'ora casuale che fa comodo agli adulti [...]» (p. 81), evoca un approccio ancora assistenziale, privo di autentico riconoscimento.

L'autrice auspica invece a "*Una visione più ampia di servizio sociale*", come titola un paragrafo del suo volume, promuovendo contesti educativi capaci di sostenere adulti e bambini attraverso scelte psicopedagogiche consapevoli che considerino i vissuti, i pregiudizi e le fragilità che spesso ostacolano l'instaurarsi di relazioni autentiche.

Da qui emerge un interrogativo cruciale: come superare la delega educativa per costruire una corresponsabilità capace di valorizzare la continuità dello sviluppo infantile? A questa domanda si cercherà di rispondere approfondendo il contributo offerto dalla Metodologia Pedagogia dei Genitori.

3. La Metodologia Pedagogia dei Genitori: un dispositivo di alleanza e partecipazione

Nel contesto odierno, segnato da cambiamenti profondi nei legami familiari e nei rapporti intergenerazionali, il tema della responsabilità educativa torna centrale.

Balzano (2024) sottolinea l'urgenza di superare l'atteggiamento di delega da parte delle famiglie, rilanciando la funzione generativa della figura adulta e valorizzando la famiglia come luogo fondativo dell'identità. In questa direzione, «i servizi per l'infanzia dovrebbero essere progettati in collaborazione con le famiglie e la loro azione educativa dovrebbe fondarsi su relazioni di fiducia e rispetto reciproco» (Lazzari, 2016, p. 24).

In tale prospettiva, la partecipazione dei genitori diventa indicatore di qualità educativa, espressione di una visione relazionale fondata sulla corresponsabilità. Questo implica, come suggerisce Rossini (2025), un'evoluzione delle pratiche di collaborazione verso forme di *leadership* diffusa.

La relazione tra genitori ed educatori assume la forma di *partnership*, caratterizzata da equità, responsabilità reciproca, dialogo continuo e impegno verso obiettivi comuni, che consente ai genitori di contribuire secondo il proprio punto di vista (Višnjić Jevtić, 2023).

È in questo quadro teorico che si colloca la riflessione sulla Metodologia Pedagogia dei Genitori, come proposta capace di valorizzare il sapere familiare, promuovere la partecipazione consapevole e rafforzare la qualità dei servizi.

3.1 Origini e basi epistemologiche della Pedagogia dei Genitori

I principi fondativi della Metodologia Pedagogia dei Genitori si sono formalizzati a metà degli anni Novanta, trovando sistematizzazione teorica nell'opera di Augusta Moletto e Rizio Zucchi *"La Metodologia Pedagogia dei Genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza"* (2013).

Questo impianto epistemologico ruota attorno a un cambio di sguardo: la famiglia non è più vista come destinataria passiva, ma come soggetto competente, portatore di un sapere situato.

Qui la narrazione assume un ruolo centrale, fungendo da ponte tra il sapere esperienziale dei genitori e quello professionale degli educatori e degli insegnanti: due saperi che non si annullano, ma si riconoscono come complementari, dando vita a un processo condiviso. In questo senso, la narrazione si configura come uno strumento generativo di legami, di senso e di continuità educativa.

Come ha evidenziato Rossini, «quando la famiglia insegna, non insegna agli insegnanti come fare il loro lavoro, così come quando la scuola educa, non educa i genitori a svolgere le funzioni materna e paterna» (2024, p. 37).

Entrambe le agenzie educative, attraverso il dialogo e il confronto, danno forma a una consapevolezza condivisa del loro compito

formativo, fondando una relazione di co-educazione basata sul riconoscimento reciproco delle competenze.

3.2 Pratiche e strumenti della Metodologia Pedagogia dei Genitori

La Metodologia si traduce in azioni concrete volte a valorizzare il sapere esperienziale delle famiglie e a promuovere un patto di corresponsabilità. Tra queste, si annoverano la raccolta e la pubblicazione delle narrazioni genitoriali, la formazione di operatori sociali attraverso gli itinerari educativi dei genitori e la diffusione di studi e ricerche scientifiche (Moletto & Zucchi, 2013, p. 53).

Tra gli strumenti più significativi emergono i *Gruppi di narrazione* e *Con i nostri occhi*, entrambi fondati sulla narrazione come strumento di condivisione e riconoscimento.

I *Gruppi di narrazione* costituiscono spazi dialogici a struttura orizzontale, in cui i genitori, disposti in cerchio, condividono liberamente i propri vissuti, a partire da stimoli tematici dei propri figli, in un clima di ascolto empatico, privo di giudizio e mediatori esperti. La partecipazione non si limita alla sola figura del genitore, ma coinvolge chiunque, infatti, in quanto "figlio", ogni individuo porta con sé un sapere genitoriale. La narrazione, da orale, si trasforma in testimonianza scritta tramite la trascrizione, la lettura collettiva e la pubblicazione, creando così una rete territoriale di genitorialità collettiva.

Lo strumento *Con i nostri occhi* si fonda sulla presentazione del figlio o della figlia da parte dei genitori, i quali offrono un ritratto del bambino descrivendo caratteristiche individuali, preferenze, modalità comunicative e relazionali. Il registro adottato è semplice, accessibile e privo di tecnicismi: «Con il linguaggio della quotidianità, genitori, zii, nonni presentano una visione empatica del bambino agli insegnanti e agli altri genitori» (De Rosa, 2017, p. 42). Lo strumento può essere esteso anche ad altri componenti significativi della famiglia, valorizzando la pluralità degli sguardi educativi.

Entrambi gli strumenti riconoscono la narrazione come un dispositivo pedagogico che favorisce il riconoscimento reciproco,

l'attivazione di consapevolezze e la costruzione di una comunità educante fondata sulla fiducia e sulla valorizzazione dei saperi.

3.3 Tra Pedagogia dei Genitori e Montessori: esperienze di continuità educativa a Foggia

La città di Foggia è diventata un punto di riferimento per la diffusione della Pedagogia dei Genitori grazie alla costituzione, nel 2019/2020, della Rete di scopo *“Metodologia Pedagogia dei Genitori – Con i nostri occhi”* (Altamura, 2024). Composta da scuole, enti del terzo settore e associazioni locali, la Rete promuove una collaborazione stabile tra scuola, famiglia e comunità. Vi aderiscono anche scuole riconosciute dall'*Opera Nazionale Montessori*¹, le cui esperienze sono state documentate dalla Rete nel volume *“I genitori raccontano i figli: il valore educativo e sociale delle narrazioni”* (AA.VV., 2021), che include narrazioni genitoriali raccolte presso realtà montessoriane foggiane.

Tra queste figurano la scuola dell'infanzia S.C.S. Casa dei Bambini Onlus e la Direzione Didattica IX Circolo “Manzoni”, quest'ultima comprendente anche la scuola primaria.

Inoltre, nell'ambito della collaborazione tra l'Università di Foggia, l'APS Sacro Cuore di Gesù e la S.C.S. Casa dei Bambini Onlus, quest'ultima ha coinvolto anche le famiglie della fascia 0–3 anni nei gruppi di narrazione promossi dal Centro Nascita Montessori di Foggia².

Da queste esperienze emerge un dialogo fecondo tra pensiero montessoriano e Pedagogia dei Genitori, che si traduce in pratiche educative capaci di valorizzare la continuità ben oltre la fascia 0–6 anni.

4. Verso un sistema integrato 0–6: il coordinatore pedagogico e la Metodologia Pedagogia dei Genitori

La figura del coordinatore pedagogico risulta centrale nella costruzione di processi

autentici di partecipazione nei servizi educativi per l'infanzia. È il coordinatore, infatti, a promuovere l'incontro tra educatori, insegnanti e genitori, favorendo relazioni significative orientate alla condivisione educativa e alla co-progettazione.

Al contempo, questa figura professionale assume un ruolo strategico nel raccordo con i servizi sociali e sanitari, contribuendo così alla costruzione di una rete territoriale (Antonacci, Guerra & Zabalza-Cerdeiría, 2024).

Attraverso una *leadership* relazionale, orienta le comunicazioni interne, garantisce qualità nei rapporti con l'utenza e valorizza l'identità del servizio (Reggio, 2008).

In questa prospettiva, l'attuazione della Metodologia Pedagogia dei Genitori rappresenta per il coordinatore pedagogico un'opportunità concreta per trasformare il servizio educativo in una comunità di pratiche, fondata sull'incontro autentico.

Come evidenzia Traverso (2016), tra i compiti propri di una comunità di pratiche si riconoscono: «una reale prossimità tra i membri [...]; una circolazione spontanea delle informazioni; [...] l'avvio di una narrazione comune che nel tempo possa divenire memoria collettiva [...]; una partecipazione che tiene egualmente in considerazione tutti i membri» (p. 130).

In questo compito, la Metodologia Pedagogia dei Genitori offre strumenti e buone pratiche a supporto del coordinamento pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia 0-6.

4.1 Il coordinatore pedagogico tra accoglienza e riconoscimento reciproco

Moletto e De Rosa (2021) definiscono l'accoglienza come la capacità di «avvertire la differenza sostanziale dell'altro come valore, è fondare su quella che viene definita *epistemologia ospitale*, l'epistemologia dell'ascolto empatico» (2021, p. 130).

Con l'avvio dell'anno scolastico, le scuole organizzano un primo incontro con le famiglie,

¹ Per consultare l'elenco aggiornato delle istituzioni montessoriane riconosciute dall'O.N.M., si può visitare il sito ufficiale all'indirizzo: <https://operanazionalemontessori.it/trova-scuola-montessori/>

² Per maggiori informazioni sul Centro Nascita Montessori, si rimanda alla pagina istituzionale del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia: <https://www.studiumanistici.unifg.it/it/ricerca/strutture-di-ricerca/centro-nascita-montessori>

volto a presentare l'organizzazione complessiva del servizio e gli aspetti amministrativi. In tale occasione, il coordinatore pedagogico introduce la Metodologia Pedagogia dei Genitori, illustrandone il valore formativo e le modalità di attuazione.

Tra le prime proposte figura il *Gruppo di narrazione*, spazio privilegiato di accoglienza e di costruzione di una relazione educativa tra scuola e famiglia, fondata su ascolto, fiducia e reciprocità (p. 136). A questo dispositivo può partecipare anche il coordinatore pedagogico, assumendo un ruolo rinnovato: non più figura distante, ma presenza prossima e autorevole, capace di adottare una postura relazionale aperta al decentramento, accogliendo tempi, vissuti e prospettive dell'altro, in un processo di guida reciproca.

4.2 Il coordinatore pedagogico e la continuità educativa 0–6

In riferimento al passaggio da un segmento scolastico all'altro, Moletto e Zucchi (2013) evidenziano come spesso vengano considerate solo le relazioni elaborate dagli educatori e dai docenti sul bambino, trascurando invece l'elemento di continuità costruito dalle famiglie.

Proprio per questo, il ricorso alle narrazioni scritte dai genitori, raccolte attraverso i *Gruppi di narrazione* o *Con i nostri occhi*, risulta fondamentale per restituire un'immagine più completa e autentica del bambino.

In questo processo, il coordinatore pedagogico agisce da facilitatore e garante della continuità, promuovendo un dialogo costante tra famiglia, nido e scuola dell'infanzia, sostenendo una visione integrata del percorso educativo.

4.3 Il coordinatore pedagogico e la formazione congiunta

Un'azione cardine della Metodologia Pedagogia dei Genitori è la formazione congiunta di operatori e genitori, fondata sull'incontro tra saperi: quello sistematico dei professionisti e quello situato delle famiglie.

In questo scenario, il coordinatore pedagogico assume il ruolo di mediatore e

promotore di processi che valorizzano la pluralità dei saperi.

Affinché possa assumere con consapevolezza e responsabilità questa funzione, è però necessario che il coordinatore pedagogico sia adeguatamente formato sulla Metodologia, ne conosca in profondità i presupposti teorici, le azioni fondamentali e gli strumenti operativi.

5. Conclusioni

La costruzione di un sistema educativo integrato 0–6 richiede un cambiamento culturale che riconosca nella partecipazione delle famiglie una risorsa fondamentale per la qualità dei servizi. In dialogo con il pensiero montessoriano, la Metodologia Pedagogia dei Genitori offre strumenti per promuovere continuità educativa, corresponsabilità e formazione congiunta.

In questo scenario, il coordinatore pedagogico assume un ruolo strategico nel garantire accoglienza, coerenza del curriculum verticale e mediazione tra i diversi attori educativi.

Superare la logica della delega significa attivare comunità educanti capaci di documentare e sperimentare buone prassi condivise, sostenendo lo sviluppo continuo del bambino lungo l'intero percorso educativo.

6. Bibliografia

AA.VV. (2021). *I genitori raccontano i figli. Il valore educativo e sociale delle narrazioni*. Edizioni del Rosone.

Allegri, D. (2024). Zero-Sei: norme, servizi e convergenze montessoriane. *Vita dell'infanzia*, 73(11–12), 14–28.

Altamura, A. (2024). La Metodologia Pedagogia dei Genitori: una buona prassi per ri-fondare l'alleanza educativa scuola-famiglia. *Dirigenti Scuola*, 43, 134–137.

Antonacci, F., Guerra, M., & Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2024). La partecipazione promossa dall'Europa nella normativa scolastica 0-6: un confronto tra Spagna e Italia. In B. De Serio & L. Odi (a cura di), *Educazione e partecipazione. Criticità e*

prospettive storico-culturali (pp. 51–64). FrancoAngeli.

Balzano, V. (2024). *La famiglia come gruppo sociale di base. Una riflessione sui nuovi scenari nell'evoluzione del contesto educativo informale intenzionale*. *Studium Educationis*, 25(1), 91–105. <https://doi.org/10.7346/SE-012024-07>

Bobbio, A. (2023). Maria Montessori e il sistema integrato 0–6. Scenari e prospettive. In T. Pironi (a cura di), *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero* (pp. 195–208). FrancoAngeli.

De Rosa, R. (2017). *Narrare l'esperienza: metodologia pedagogia dei genitori*. Edizioni del Rosone.

Honegger Fresco, G. (2002). *Essere genitori* (8ª ed.). red edizioni.

Lazzari, A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: Proposta di principi chiave*. Zeroseiup.

Moletto, A., & De Rosa, R. (2021). Le azioni e gli strumenti della Metodologia Pedagogia dei Genitori. In A. G. Lopez (a cura di), *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori* (pp. 101–148). Edizioni del Rosone.

Moletto, A., & Zucchi, R. (2013). *La Metodologia Pedagogia dei Genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*. Maggioli Editore.

Montessori, M. (2021). *La mente del bambino: mente assorbente*. Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1949)

Reggio, P. (2008). Il coordinamento di servizi e progetti tra funzione e ruolo. In S. Premoli (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi* (pp. 178–198). FrancoAngeli.

Rosa, A., & Filomia, M. (2022). Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato “zerosei”: una figura in evoluzione. *IUL Research*, 3(5), 373–389.

Rossini, V. (2025). *La relazione scuola-famiglia tra irresponsabilità e corresponsabilità*. Vol. 17(29), 91–105.

Rossini, V. (2024). Quando la partecipazione fa uno strano rumore. Prevenire la misofonia educativa tra famiglie e servizi 0-6. In P. Molina & G. Nuti (a cura di),

La partecipazione delle famiglie nello 0-6 (pp. 31–42). FrancoAngeli.

Sablić, M., Miroslavljević, A., & Bogatić, K. (2025). Multigrade education and the Montessori model: A pathway towards inclusion and equity. *International Journal of Educational Research*, 131, 102600. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102600>

Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*. Carocci.

Višnjić Jevtić, A. (2023). Collaboration Theory: ECEC Leading Families to Lead Their Own Partnerships with ECEC. In: Sadownik, A.R., Višnjić Jevtić, A. (eds) *(Re)theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 40. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-38762-3_7

Zaninelli, F. L. (2017). Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 12(2), 185–198. <https://doi.org/10.13128/RIEF-22399>

Zaninelli, F. L. (2010). Tra “gruppi” di bambini nel nido e nella scuola dell'infanzia. In F. L. Zaninelli (a cura di), *Pedagogia e infanzia: Questioni educative nei servizi* (pp. 75–91). FrancoAngeli.

Formazione professionale e continuità educativa nel sistema integrato 0–6. Risultati di un progetto di ricerca-formazione

Professional Development and Continuity in the Integrated 0–6 System. Findings from a Research-Training Project

Francesco Pizzolorusso

Università degli Studi "Link Campus University"

f.pizzolorusso@unilink.it



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 article presents the outcomes of a three-year research-training (Asquini, 2018) project carried out in Putignano (Bari), aimed at fostering structured collaboration between early childhood educators and preschool teachers. In accordance with Legislative Decree 65/2017 and the principles set out in the Pedagogical Guidelines for the Integrated 0–6 System (Ministerial Decree 334/2021), the participatory investigation promoted reflective processes (Biesta, 2009) on key themes such as play, environment, time, and STEAM languages (Bondioli, Savio, 2018). Findings highlight the strengthening of professional agency and vertically integrated planning skills, revealing the transformative potential of communities of practice (Balduzzi, Manini, 2013) and the need to design dialogic pathways supported by coherent and long-term local education policies.

Keywords: childhood, research-training, integrated 0–6 system, educational continuity, agency.

Il contributo presenta gli esiti di un progetto triennale di ricerca-formazione (Asquini, 2018) attivato nel comune di Putignano (BA) e volto a promuovere l'interazione tra educatrici impegnate nei servizi 0-3 e insegnanti di scuola dell'infanzia. In linea con il D. Lgs. 65/2017 e con le indicazioni promosse dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (D.M. 334/2021), l'indagine, di tipo partecipativo, ha favorito processi riflessivi (Biesta, 2009) rispetto a tematiche quali gioco, spazio, tempo e linguaggi STEAM (Bondioli, Savio, 2018). I risultati evidenziano un rafforzamento dell'agency e della progettualità educativa in ottica verticale, mostrando il potenziale trasformativo delle comunità di pratica (Balduzzi, Manini, 2013) e la necessità di strutturare percorsi dialogici sostenuti da politiche territoriali strutturali.

Parole Chiave: infanzia, ricerca-formazione, sistema integrato 0-6, continuità educativa, agency.

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Pizzolorusso, F. (2025). Formazione professionale e continuità educativa nel sistema integrato 0–6. Risultati di un progetto di ricerca-formazione. *Personae*, 4(1), 122-129.

1. Introduzione

La storica separazione tra servizi per l'infanzia (0–3) e scuola dell'infanzia (3–6) ha prodotto in Italia una frattura non solo organizzativa, ma anche epistemologica: nido e scuola dell'infanzia sono stati per lungo tempo concepiti come realtà parallele, con identità professionali, finalità educative e approcci metodologici spesso distanti, a cui si sono sommate difficoltà nel costruire riferimenti culturali comuni, con ripercussioni sulla qualità dell'esperienza educativa di bambini e famiglie (Lazzari, 2016). Con l'istituzione del sistema integrato zero-sei, l'Italia si è allineata alla prospettiva europea, ma resta il divario tra due segmenti educativi diversi per storia, normativa e gestione. Nonostante il recente aggiornamento del quadro normativo delinei chiaramente tale direzione, però, la piena attuazione del sistema integrato zero-sei rappresenta, ancora oggi, una sfida complessa, tanto sul piano istituzionale quanto su quello pedagogico.

2. La formazione nei servizi zero-sei: realizzare la continuità attraverso una postura epistemica condivisa

La Legge 107/2015 e il Decreto Legislativo 65/2017 hanno segnato una svolta culturale e normativa nel riconoscere l'unitarietà del percorso educativo 0–6, in piena sintonia con la visione promossa dal framework *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). La continuità, in tale prospettiva, non si riduce a mero raccordo istituzionale, ma si configura come visione organica e coesa dell'educazione nella prima infanzia. In particolare, il D. Lgs. 65/2017 esplicita l'obiettivo di garantire la continuità, individuando nella formazione continua, nel coordinamento pedagogico e nella progettazione condivisa le leve fondamentali. Analogamente, le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (MIM, 2021) sottolineano come la qualità del sistema dipenda dall'investimento nella professionalità degli operatori.

In questo scenario, la formazione in servizio assume, dunque, un ruolo strategico: non solo dispositivo tecnico, ma pratiche trasformatrici, spazi di co-costruzione di significati, di dialogo tra saperi e di trasformazione culturale orientati al miglioramento (Egert et al., 2020; Syslová, 2019). In ragione di questo, il legislatore (MIM, 2021) invita a ripensare la formazione proprio come strumento di convergenza professionale tra educatrici e insegnanti, promuovendo processi di confronto guidati da esperti e finalizzati alla costruzione di una cultura condivisa della continuità. Per raggiungere questo obiettivo, però, è indispensabile tenere insieme tre dimensioni chiave: riflessività, *agency* e professionalità educativa.

La riflessività, concepita come «*a self-critical, investigative process wherein teachers consider the effect of their pedagogical decisions on their situated practice with the aim of improving those practices*» (Tripp & Rich, 2012, p. 678), consente a educatrici e insegnanti di interrogarsi sulle proprie scelte educative, attivando percorsi di apprendimento situato. Non si tratta solo di uniformare competenze, dunque, ma di promuovere un cambio di paradigma: dalla routine alla progettazione intenzionale, dalla trasmissione all'ascolto, dalla riproduzione alla meditazione, contribuendo al miglioramento della qualità didattica, al rafforzamento delle competenze pedagogiche, alla costruzione dell'identità docente e al benessere professionale (Han, Blank & Berson, 2020; Cigala, Venturelli & Bassetti, 2019).

L'*agency* non coincide con la mera efficacia dell'azione (Biesta, 2009), ma si sostanzia nella facoltà di agire intenzionalmente, trasformare le pratiche e partecipare attivamente alla costruzione dei contesti, tenendo insieme valori, fini e scelte operative (Molla & Nolan, 2020). Accanto alle letture psicologiche dell'*agency* - incentrate su aspetti motivazionali e di autoefficacia (Bandura, 2009) - si affermano in modo deciso approcci socioculturali e critico-riflessivi - ne è un esempio l'*Ecological Agency Model* (Leijen et al., 2020, 2022) - che sottolineano l'influenza delle condizioni - tanto relazionali quanto

strutturali e organizzative - sull'agire professionale (Juutilainen et al., 2018).

Il concetto di professionalità, infine, emerge dall'intreccio tra saperi teorici, esperienze pratiche e confronto orizzontale; nell'ambito dello zerosei, ciò implica il coinvolgimento di tutte le figure educative. Promuovere la professionalità, quindi, significa riconoscere educatrici e insegnanti come soggetti attivi, in grado di sviluppare giudizio, responsabilità e riflessione critica attraverso dispositivi formativi condivisi. Balduzzi e Manini (2013), a tal proposito, sottolineano come la costruzione dell'équipe rappresenti una condizione imprescindibile per l'evoluzione professionale: si cresce attraverso il confronto, il disaccordo creativo, la narrazione delle esperienze. In tale ottica, la formazione si configura come spazio generativo in cui si elabora un linguaggio pedagogico comune e si costruisce riconoscimento reciproco. Bondioli e Savio (2018), a loro volta, evidenziano come la qualità nei servizi educativi sia strettamente legata alla capacità degli adulti di progettare insieme tempi, spazi e relazioni, dando forma a una professionalità fondata sulla cura condivisa delle condizioni educative.

Per superare le storiche divisioni e promuovere una reale continuità pedagogica, dunque, è indispensabile progettare una formazione non più ridotta a sporadiche forme di collaborazione operativa, ma concepita come spazio di convergenza epistemologica, in cui riflessione teorica e pratica educativa si alimentano reciprocamente, connettendo sguardi, saperi e linguaggi diversi al fine di promuovere il benessere dei bambini e alla crescita professionale degli adulti.

3. "Tra Zero e Sei": un progetto di Ricerca-Formazione

Nel quadro di un sistema integrato chiamato a confrontarsi con la complessità dei contesti e nel tentativo di superare le difficoltà nella realizzazione effettiva della continuità educativa, è stato sviluppato un progetto di Ricerca-Formazione (R-F) intitolato *Tra Zero e Sei*, avviato nel contesto educativo del comune di Putignano (BA)¹ nel triennio 2022–2025. Il percorso ha coinvolto 12 educatrici di nido o servizi per l'infanzia e 28 insegnanti di scuola dell'infanzia, con il supporto scientifico di formatori dell'Università degli Studi di Bari «Aldo Moro»².

L'obiettivo primo del percorso formativo è stato quello di promuovere il potenziale trasformativo della comunità educativa nel suo insieme, affrontando i processi – culturali prima ancora che tecnici – necessari a dare forma concreta a un sistema integrato 0-6, in linea con le recenti istanze normative. L'idea, infatti, è stata quella di promuovere un'interazione professionale fondata su pratiche riflessive condivise, orientate alla costruzione di un curriculum educativo coerente lungo l'intero segmento zerosei.

L'impianto metodologico, concepito sin dall'inizio come *emergente* (Mortari, 2004), è riconducibile all'approccio partecipativo e quali-quantitativo della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). Questo paradigma, come è noto, si configura come strumento privilegiato per attivare cambiamenti autentici, attraverso l'indagine su temi socialmente rilevanti, la connessione tra teoria e prassi e la costruzione e valorizzazione dell'idea di comunità educante. Elemento distintivo della R-F, inoltre, è il coinvolgimento diretto dei professionisti nella definizione degli oggetti di indagine, nella raccolta e analisi dei dati, nella progettazione educativa e nella valutazione dei processi (Nigris, 2004). La scelta di questo approccio si radica nella consapevolezza delle condizioni connesse ai modelli formativi

1 A tal proposito si ringrazia la Dirigente Scolastica Prof.ssa Mariana Buttiglione (I.C. Alcide De Gasperi-Stefano da Putignano), le insegnanti della scuola dell'Infanzia "M. Hack" e le educatrici delle strutture: Nido Comunale "Francesca Antoniano", Centro Ludico Prima Infanzia "Fantabosco" e Centro ludico per la prima infanzia "VoltiRivolti" del comune di Putignano.

2 La responsabilità scientifica dell'intero percorso di R-F è stata affidata alla Prof.ssa Valeria Rossini,

professoressa associata di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"; oltre allo scrivente, nel ruolo di formatori si sono alternati il Prof. Vito Balzano e la Dott.ssa Teresa Di Spiridione (dottoranda di ricerca), in servizio presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

tradizionali – spesso incapaci di generare trasformazioni durature – e nei limiti propri dei modelli tecnicistici – centrati sul trasferimento unidirezionale di conoscenze e inefficaci nello stimolare innovazioni professionali. La R-F, al contrario, valorizza l'esperienza pregressa e la conoscenza tacita, attivando un apprendimento trasformativo basato sulla riflessività e sulla valutazione condivisa (Schön, 2006).

Il percorso si è articolato in più fasi: una ricognizione iniziale dei bisogni formativi ha preceduto attività laboratoriali, momenti di confronto tra pari, incontri di documentazione, progettazione e osservazione partecipata. Durante le prime due annualità si è lavorato sui documenti fondativi del sistema integrato zero-sei, con particolare attenzione a tematiche come ambienti educativi, esperienze di cittadinanza, corresponsabilità, costruzione dell'équipe e progettazione condivisa. L'ultima annualità è stata dedicata alle giornate di *visiting*: educatrici e insegnanti hanno condiviso le progettazioni elaborate nei due anni precedenti, invitando i formatori a osservare le pratiche nei contesti educativi. Tali momenti sono stati seguiti da incontri di restituzione e riflessione critica, finalizzati a problematizzare la presenza dell'osservatore esterno e a ragionare sull'impatto delle attività per i bambini. A chiusura di ciascuna annualità, è stato somministrato un questionario valutativo e si è svolto un confronto finale tra formatori e partecipanti, utile a individuare punti di forza, criticità e traiettorie future. Questa impostazione circolare – dal bisogno alla riflessione, dalla pratica all'elaborazione – ha permesso di alimentare un processo formativo autenticamente trasformativo, coerente con i principi metodologici della R-F.

4. Risultati e ricadute formative

L'elaborazione collettiva delle esperienze ha generato una serie di nuclei tematici ricorrenti, emersi non come categorie predefinite ma come aree di senso co-costruite attraverso la narrazione, la documentazione pedagogica e il dialogo tra educatrici e insegnanti. Per ragioni di spazio questo contributo si concentrerà su quattro

ambiti emersi con particolare evidenza: gioco, spazio, tempo e linguaggi STEAM, intesi dalle partecipanti come «*nuovi sentieri dell'educazione e della scoperta*».

Il gioco è stato identificato come terreno privilegiato di convergenza educativa, superando la tradizionale distinzione tra *gioco libero* e *gioco strutturato*. Come osservano Bondioli e Savio (2018), il profilo di un servizio educativo 0–6 di qualità deve fondarsi su una profonda comprensione del significato del gioco per il bambino: esso costituisce una fonte di benessere, un canale di espressione affettiva e simbolica, uno spazio di condivisione culturale (p. 200). Le riflessioni emerse hanno portato a concepire il gioco come principio ordinatore della progettazione educativa, guidando la definizione di materiali, gruppi e interventi dell'adulto coerenti con le esigenze evolutive dei bambini. Le riflessioni condivise e le testimonianze documentate nel corso del *visiting* hanno evidenziato che, in entrambi i segmenti, il gioco rappresenta un «*contesto privilegiato per l'educazione alla relazione e alla scoperta*», in cui la regia educativa si fonda sul rispetto dell'autonomia e dell'intenzionalità. Come sottolineato da molte partecipanti, il gioco si configura come autentico «*mediatore di continuità*», capace di sostenere processi di esplorazione, costruzione del sé e appartenenza al gruppo.

Il secondo ambito ha riguardato l'ambiente educativo, ripensato alla luce del *modello INDIRE degli 1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio*. A partire da un'indagine partecipata sulla percezione degli spazi da parte delle figure professionali, è emersa l'esigenza di progettare «*ambienti flessibili e responsivi*», capaci di accompagnare i bambini nelle transizioni e nei processi di crescita. Le narrazioni hanno messo in evidenza le difficoltà legate alla «*gestione di aule sovraffollate e inadeguate*», che ostacolano la qualità dell'esperienza educativa; in questo caso, l'intervento dei formatori si è orientato a sostenere una visione ampliata dello spazio, inteso non come singola aula, ma come edificio scolastico e territorio cittadino nella sua interezza.

Il tempo educativo ha rappresentato un terzo nodo riflessivo; le partecipanti hanno evidenziato la difficoltà nel promuovere un

«tempo lento, attento all'osservazione, all'attesa e alla costruzione delle relazioni tra bambini e con le figure educative». È stata criticata l'eccessiva frammentazione della giornata educativa e si è discusso su come riorganizzare i tempi per garantire esperienze significative, soprattutto nei momenti di passaggio tra nido e scuola dell'infanzia; le pratiche discusse e la ristrutturazione delle giornate – osservata durante il visiting – ha posto in luce l'attenzione crescente alla qualità temporale come *«dimensione pedagogica e come strumento di coerenza tra i segmenti».*

Il quarto ambito ha riguardato i linguaggi STEAM, interpretati *«non come anticipazione disciplinare»* ma come *«approcci esplorativi, capaci di attivare la curiosità, l'indagine e la scoperta».* Dopo l'approfondimento delle indicazioni ministeriali (MIM, 2023) e l'analisi dei recenti studi internazionali (Wu et al., 2024), grazie ad attività di co-progettazione – i cui risultati sono stati documentati durante le giornate di visiting – educatrici e insegnanti hanno evidenziato come l'approccio STEAM possa costituire un *«terreno fertile per una didattica laboratoriale»*, sensibile all'intreccio tra linguaggi, emozioni e conoscenza, *«favorendo nuovi strumenti attraverso cui sperimentare la continuità educativa».*

L'analisi dei materiali prodotti – documentazioni fotografiche, griglie osservative, schede progettuali – insieme ai dati raccolti tramite i questionari di valutazione, hanno permesso di individuare risultati rilevanti, sia a livello individuale che collettivo, in termini di rafforzamento dell'agency, trasformazione delle pratiche e revisione dei rapporti interistituzionali. Alcune partecipanti hanno sottolineato che *«le attività proposte e le discussioni emerse nel corso delle giornate di formazione hanno avuto sempre un taglio concreto, con una chiara ricaduta operativa sul nostro lavoro»*, che *«il percorso svolto è stato arricchente e occasione di autoanalisi»*, o ancora che *«abbiamo avuto finalmente la possibilità di metterci in discussione come persone e come professioniste, di riflettere maggiormente su alcuni aspetti e di migliorarci».* In linea con quanto evidenziato dalla recente letteratura (Oosterhoff et al., 2020), si è osservato un passaggio da un'agency passiva – legata

all'attuazione di indicazioni esterne – a una forma attiva e riflessiva, fondata sulla possibilità di *«prendere parola, problematizzare, sperimentare e negoziare scelte educative all'interno dell'équipe».* I dati raccolti tramite una versione adattata dello strumento internazionale *EDUcational Course Assessment TOOLkit* (Matolic et al., 2023) confermano questa tendenza: oltre il 90% delle partecipanti ha espresso il massimo grado di accordo (valori “4” o “5” su scala Likert 1–5) all'item *«Il percorso ha contribuito ad accrescere il mio coinvolgimento e la mia curiosità verso le questioni educative proposte»*, mentre l'88,5% ha attribuito gli stessi valori all'item *«Ritengo che questo percorso formativo abbia avuto un impatto positivo sul mio sviluppo professionale».* Più articolate le risposte all'item *«La partecipazione a questo percorso ha portato benefici all'intera comunità scolastica presso la quale sono inserita»*, con una distribuzione più omogenea su valori centrali (“3” per il 33,3%, “4” per il 42,9%, “5” per il 23,8%).

Altre riflessioni hanno evidenziato l'orizzonte generativo del percorso in ottica di continuità: *«nei prossimi anni la continuità zerosei sarà il fulcro da cui partire per riorganizzare l'idea di scuola e di infanzia a Putignano»* oppure *«questo percorso di formazione ha permesso di riflettere su aspetti didattici, organizzativi e relazionali che serviva migliorare».* In molti contesti, infatti, sono stati attivati o consolidati tavoli permanenti di progettazione condivisa, con effetti positivi sull'organizzazione dei tempi, sulla gestione delle transizioni e sulla definizione di obiettivi educativi a medio-lungo termine, formalizzati in strumenti di osservazione co-costruiti; si è assistito, di fatto, a un passaggio da pratiche episodiche di continuità a forme più strutturate di *corresponsabilità pedagogica e coerenza educativa* (Bobbio & Savio, 2019, p. 220).

Le attività di visiting partecipato, inoltre, hanno permesso di mettere in discussione aspetti spesso trascurati: organizzazione delle routine, disposizione degli arredi, strumenti per la documentazione e coinvolgimento delle famiglie; in diversi casi, queste riflessioni hanno generato modifiche operative, espressione di un'innovazione dal basso

sostenuta da un dialogo costante tra teoria e prassi.

Infine, il triennio di R-F ha anche consentito la costruzione di una *comunità educativa e professionale estesa sul territorio cittadino*, capace di interrogarsi collettivamente sulle prassi e di supportarsi nella ricerca di soluzioni comuni.

Accanto agli esiti positivi, però, il progetto ha anche fatto emergere alcune criticità: la frammentazione istituzionale tra enti gestori, l'assenza di un coordinamento pedagogico stabile e la debolezza delle politiche territoriali nel sostenere progettualità in ottica di continuità. Inoltre, disomogeneità nella preparazione delle figure educative alla riflessione critica e vincoli temporali hanno ostacolato l'integrazione sistematica della pratica riflessiva; tali ostacoli richiedono investimenti intenzionali in politiche formative distese nel tempo, supervisioni esperte – più volte richieste dalle partecipanti – e alleanze interistituzionali solide. Anche queste criticità sono divenute oggetto di riflessione pedagogica e di proposta operativa per futuri sviluppi formativi.

5. Conclusioni

Il rafforzamento dell'*agency*, la strutturazione di linguaggi condivisi, la trasformazione delle pratiche quotidiane e il riconoscimento delle criticità rappresentano esiti significativi dell'esperienza di formazione descritta, sollevando due interrogativi.

Il primo concerne le condizioni necessarie affinché simili percorsi di formazione si radichino e diventino pratiche diffuse e sostenibili, riconoscendo la cultura professionale delle educatrici e delle insegnanti e la formazione in servizio nello zeroisei come *bene comune educativo*. In un contesto segnato da trasformazioni istituzionali e da richieste sempre più complesse rivolte al mondo dell'infanzia, la professionalità degli operatori è attraversata da tensioni significative: senso diffuso di spaesamento professionale, crescente burocratizzazione del lavoro, pressioni valutative e scarsa valorizzazione sociale del ruolo educativo (Ben-Peretz & Flores, 2018). In risposta a tali criticità si è sviluppato il

progetto di ricerca-formazione descritto, spazio di significazione, di costruzione identitaria e di responsabilità pubblica attraverso la strutturazione del gruppo. La prospettiva *comunitaria* che emerge dal progetto invita, dunque, a concepire la formazione come pratica gruppale e realmente generativa, in cui l'ascolto, la narrazione professionale e la condivisione delle esperienze restituiscono valore e dignità all'agire educativo, conducendo educatrici e insegnanti a riscopersi come *intellettuali riflessive*, capaci di interrogare criticamente la realtà e di incidere sui contesti (Giroux, 1992).

Il secondo interrogativo, strettamente connesso al precedente, riguarda il ruolo delle politiche educative nel sostenere una continuità reale tra nido e scuola dell'infanzia. A fronte di un sistema ancora segnato da discontinuità, risulta evidente come la costruzione di un'autentica integrazione non possa essere affidata alla sensibilità di singole figure, ma debba poggiare su visioni sistemiche, condizioni strutturali adeguate e scelte politiche lungimiranti. L'esperienza condotta mostra che il radicamento territoriale e il sostegno istituzionale possono garantire la continuità come processo reale e non come mera dichiarazione d'intenti; tuttavia, in assenza di un coordinamento pedagogico stabile, di spazi formativi garantiti nel tempo e di regole condivise tra enti, ogni tentativo di continuità rischia di rimanere episodico.

Le comunità di pratica hanno bisogno di inserirsi in un'architettura formativa sistemica, in grado di valorizzare e sostenere i servizi educativi nella loro interezza; per questo motivo, appare urgente continuare a investire in percorsi di formazione che restituiscano ai professionisti dell'educazione la possibilità di conoscersi, collaborare, interrogarsi, immaginare e trasformare i propri contesti. Attraverso questa visione potrà dirsi possibile la costruzione di un sistema zeroisei autenticamente integrato, in cui la continuità non sia un semplice obiettivo normativo, ma una pratica condivisa, dinamica e generativa di futuro.

6. Bibliografia

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L., & Manini, M. (a cura di) (2013). *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bandura, A. (2009). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75–78.
- Ben-Peretz, M. & Flores, M.A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213.
- Biesta, G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21: 33-46.
- Bobbio, A. & Savio, D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema educativo integrato per l'infanzia*. Milano: Mondadori Education.
- Bondioli, A., Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Cigala, A., Venturelli, G., & Bassetti, C. (2019). A longitudinal training for educators in early childhood education and care centres: Effects on their perceived self-efficacy, sense of belonging, and agency. *Frontiers in Psychology*, 10: 2574.
- Egert, F., Dederer, V., & Fukink, R.G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, in <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4bda53c1-7352-11e5-86db-01aa75ed71a1/language-en>.
- Giroux, H.A. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- Han, H. S., Blank, J., & Berson, I. R. (2020). Reforming early childhood teacher education in the policy context: A self-study of teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(4), 306–324.
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.L., & Poikkeus, A.M. (2018). Becoming agentic teachers: experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education*, 76, 116–125.
- Lazzari, A. (a cura di) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68, 295–310.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2022). Supporting teacher agency during a collaborative inquiry-based in-service teacher education course. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 769–786.
- Matolic, T., Jurakic, D., Greblo Jurakic, Z., Marsic, T., & Pedisic, Z. (2023). Development and validation of the EDUcational Course Assessment TOOLkit (EDUCATOOL). *Frontiers in Education*, 8(1314584), 1-9.
- MIM (2023). *Linee guida per le discipline STEM*, in <https://www.mim.gov.it/web/guest/-/nota-prot-4588-del-24-ottobre-2023>.
- MIM, *Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 65 - Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>.
- MIM, *Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334 - Adozione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, in <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>.
- MIM, *Legge 13 luglio 2015 n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, in <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Legge+n.+107+-+13+luglio+2015+art.+1,+commi+45->

52.pdf/b2c4e165-6680-4a96-b183-d464abe8d169?version=1.0&t=1494852903793.

Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87.

Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Nigris, E. (a cura di) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.

Oosterhoff, A.M., Oenema-Mostert, Ineke, C., & Minnaert, A. (2020). Aiming for agency. The effects of teacher education on the development of the expertise of early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96: 103176.

Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Syslová, Z. (2019). The relation between reflection and the quality of a preschool teacher's education performance. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(4), 1-21.

Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704.

Wu, Z., Huang, L. A., Liu, Y. K., & Chiang, F. K. (2024). Developing a framework of STEM literacy for kindergarten children. *Research in Science Education*, 54(4), 621-643.

Il ruolo del coordinatore pedagogico e del *conseiller pédagogique*. Professioni a confronto.

The role of the pedagogical coordinator and the *conseiller pédagogique*. Comparing Professions.

Maria Vincenza Raso
Université de Sherbrooke, QC



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

In a comparative perspective, starting from international educational realities, this article aims to bring in elements to clarify about the pedagogical coordinator role in Italy. Particularly, the profession of *Conseiller pédagogique à l'éducation préscolaire*, which is spreading in Québec to implementing the quality of pre-school education, will be examined.

This contextualized analysis will point out the action axes of this emergent profession and compare them to the Integrated System 0-6 needs.

Keywords: Pedagogical Coordinator, Integrated System 0-6, *Conseiller pédagogique*, Educational Policies, Comparative Approach.

In una prospettiva comparata, il presente contributo intende apportare degli spunti di riflessione sul ruolo del coordinatore pedagogico in Italia muovendo da realtà educative internazionali. In particolar modo, verrà esaminata la professione del *Conseiller pédagogique à l'éducation préscolaire* che, in un'ottica d'implementazione della qualità dell'educazione prescolare, si sta diffondendo in Québec. Tale analisi contestualizzata consentirà di mettere in evidenza gli assi di azione di questa emergente figura professionale e di confrontarli alle esigenze del Sistema integrato 0-6.

Parole Chiave: Coordinatore pedagogico, Sistema integrato 0-6, *Conseiller pédagogique*, Politiche educative, Approccio comparato.

Received: 13-07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Raso, M.V. (2025). Il ruolo del coordinatore pedagogico e del *conseiller pédagogique*. Professioni a confronto. *Personae*, 4(1), 130-136.

1. Introduzione

Il d.lgs. 65/2017, in attuazione della legge 107/2015, istituisce in Italia il Sistema integrato 0-6, prospettando la realizzazione di Coordinamenti Pedagogici Territoriali volti all'implementazione della qualità dei servizi educativi destinati all'infanzia. Nonostante le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (MIUR, 2021) forniscano degli elementi di indirizzo per definire la funzione e il profilo del coordinatore pedagogico, varie interpretazioni permangono rispetto alle azioni e alle competenze di questa figura professionale.

Il presente contributo s'inserisce all'interno di tale riflessione, nutrendola con apporti comparativi desunti da realtà educative internazionali. Segnatamente, verrà presa in considerazione una professione propria delle aree francofone, quella del *conseiller pédagogique*, che svolge un ruolo non riducibile alla sola consulenza didattico-pedagogica. A tale riguardo, appare rilevante l'esperienza della provincia canadese del Québec, che a sostegno delle più recenti trasformazioni istituzionali del segmento prescolare, ha visto il diffondersi di un *conseiller pédagogique* specializzato nell'ambito dell'educazione all'infanzia.

Secondo un approccio comparativo, l'analisi proposta accosterà le due figure professionali, tanto sul piano diacronico, tratteggiandone l'evoluzione nei corrispettivi contesti istituzionali e educativi, che sul piano sincronico, facendone emergere i tratti salienti in termini di funzioni, di competenze e di sfide a fronte della complessità dei scenari educativi odierni e delle relative trasformazioni del segmento prescolare.

Tale analisi, che verte sui più recenti documenti ministeriali e su studi condotti in Canada e in Italia, consentirà di suggerire alcuni spunti di sviluppo per "l'agire competente" (Le Boterf, 2013) del coordinatore pedagogico nel Sistema integrato 0-6.

2. Il coordinatore pedagogico in Italia: genesi, evoluzione e sfide

2.1 Il coordinamento in origine

Il coordinatore pedagogico non è certo una figura professionale nuova sullo scenario educativo italiano. Ciò che si presenta di attualità è la riconfigurazione delle sue funzioni all'interno di un ecosistema educativo inedito, quale il Sistema integrato 0-6.

In effetti, i primi coordinatori pedagogici fanno la loro apparizione negli anni '70-'80, in uno spaccato storico caratterizzato da grandi movimenti sociali, che contribuiscono ad apportare un'attenzione rinnovata verso l'infanzia e la sua educazione. Sarà dunque in quelle realtà territoriali particolarmente sensibili ai diritti dell'infanzia, che vedono nella sua educazione il fulcro di una società nuova, che nascono le reti di asili nido e di scuole materne. Tali reti prevedono un coordinamento pedagogico *all'interno* dei servizi educativi (Zanelli, 2018). Il coordinatore pedagogico svolge prioritariamente il compito di accompagnare e di formare il personale educativo nella costruzione di un progetto educativo adeguato allo sviluppo e ai bisogni delle bambine e dei bambini, e altresì aperto alle esigenze socio-culturali delle famiglie. In tal senso, dai tratti decisamente pionieristici è l'operato di figure emblematiche, quali Loris Malaguzzi a Reggio Emilia e Bruno Ciari a Bologna, che restituiranno un'immagine del coordinatore pedagogico in grado di combinare prassi educativa e riflessione pedagogica, capacità gestionale e progettualità politico-sociale, apertura sul territorio e innovazione pedagogica.

Tuttavia, lo sviluppo di tale professionalità avviene in maniera disorganica, con modalità e tempistiche differenti nei diversi Comuni e Province italiani (Bondioli, 2002), sia per la mancanza di un quadro legislativo condiviso, che per scelte economiche e politiche diverse da parte delle amministrazioni locali. Malgrado l'eterogeneità territoriale, è comunque possibile identificare negli ultimi trent'anni una linea di indirizzo nell'evoluzione di questa identità professionale. Di fatti, di fronte a fenomeni strutturali e socio-culturali (come l'aumento e la diversificazione, anche gestionale, dell'offerta dei servizi educativi per la prima infanzia; le trasformazioni dell'istituto familiare; la digitalizzazione dei sistemi, etc.), si è reso necessario lo sviluppo

di competenze a largo spettro, a carattere interdisciplinare, riflessivo e manageriale (Buccolo, 2024).

2.2 Le esigenze di coordinamento nel Sistema integrato 0-6

Il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) costituisce uno degli interventi strategici decretati dal d.lgs. 65/2017, per la creazione del sistema integrato 0-6. Nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* il CPT è definito 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, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della *governance* locale del sistema integrato svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello zero-sei attraverso il confronto professionale collegiale. (MIUR, 2021, p. 37).

All'interno dei CPT opera quindi il coordinatore pedagogico, riconosciuto così ufficialmente, per la prima volta sul piano nazionale, come figura professionale appartenente all'organico dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia (Silva, 2023). La sua funzione è garantirne la qualità, sulla base dei principi avanzati nel *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care (ECEC)* (2014), quali:

- accessibilità dei servizi;
- professionalità degli operatori, supportata dalla formazione continua e dal lavoro di gruppo;
- curriculum e progetto educativo, flessibili, aperti, “olistici”, inclusivi e frutto di pratiche collaborative e partecipate (Bondioli & Savio, 2018);
- monitoraggio e valutazione, compiuti con sistematicità e secondo logiche multilivello (comunale, regionale e nazionale);
- *governance* di sistema, necessitante la partecipazione dei vari *stakeholders*.

Secondo l'analisi proposta da Zanelli (2018), tali azioni di qualificazione dello zero-sei richiedono un coordinamento complesso, che si realizza su tre livelli in interazione sinergica.

Il primo livello convoglia le funzioni originarie del coordinatore pedagogico, relative ai singoli servizi educativi a cui è a capo. Le principali azioni sono orientate alla gestione del lavoro di gruppo, alla formazione del personale educativo, alla consulenza alle famiglie, alla supervisione e alla valutazione del progetto educativo, oltre al consolidamento della rete dei servizi territoriali.

Il secondo livello mobilita l'insieme dei coordinatori pedagogici del CPT, affinché avvenga lo scambio e la co-costruzione di pratiche e di saperi. Questa attività è fondamentale per dare stimolo all'innovazione pedagogica e per evitare ogni sorta di appiattimento alla mera “funzione strumentale” di coordinamento (Benedetti, 2021, p. 68).

Infine, il terzo livello volge alla promozione di una progettualità di più ampio respiro - sociale, educativa e politica -, che sottintende il confronto con altri sistemi, territoriali, scolastici, educativi, sanitari, sociali, per la costituzione di percorsi di continuità verticale e orizzontale.

Il Sistema integrato 0-6 introduce quindi forme di coordinamento inedite, che esigono la creazione di nuove forme di leadership educative, capaci di catalizzare molteplici competenze.

3. Il “conseiller pédagogique à l'éducation préscolaire” in Québec

3.1 Evoluzione di un profilo professionale

Nelle aree francofone europee e nord-americane, la figura del *conseiller pédagogique* (CP) è in genere associata all'accompagnamento e alla formazione del personale insegnante titolare o novizio.

Nella provincia del Québec, tale professione fa capolino negli anni Sessanta, in un contesto di grandi cambiamenti sociali e politici, alimentati da un attivismo intellettuale che rivendica i diritti delle categorie sociali più marginalizzate. In questo spaccato storico, prende avvio un'importante riforma del sistema scolastico, volta alla democratizzazione dell'educazione. I primi CP giocano così un ruolo importante come “agenti di cambiamento”, la cui missione è trasformare le pratiche pedagogiche (Tardif &

Lessard, 2004) in una prospettiva di rinnovo societario.

Riconosciuta ufficialmente come professione nel 1972, il CP viene incaricato direttamente dalle commissioni scolastiche territoriali con la funzione di accompagnarle nell'attuazione delle politiche educative, dunque di programmi e di riforme (MEQ, 1972). Inoltre, egli ha il compito di supervisionare le attività, i metodi e le strategie di insegnamento, entrando direttamente in contatto con le realtà scolastiche e gli allievi. Nel 1987, un rinnovo del profilo professionale ne accentua i caratteri di “accompagnatore all'insegnamento”, con particolare attenzione alle azioni di monitoraggio e di valutazione. Infine, l'ultimo aggiornamento del 1997 lo definisce come “collaboratore”, che offre sostegno e consulenza agli insegnanti, al personale amministrativo e alle famiglie. La collaborazione si realizza inoltre con le altre figure professionali interne ed esterne alla commissione scolastica, con i servizi territoriali coinvolti nel progetto educativo, e altresì con le istituzioni e gli organismi di ricerca.

Il mandato del CP evolve, dunque, ampliando il suo raggio di azione, diversificando le competenze e gli interlocutori con cui collabora. Secondo una ricerca di Duchesne (2016) i ruoli che questa professione riveste oggi sono: formatore, accompagnatore, consulente, agente di cambiamento, esperto di contenuti, esperto di terreno, collaboratore, professionista riflessivo, *manager*.

Ogni commissione scolastica, in funzione dei bisogni delle proprie realtà educative, recluta dei consulenti pedagogici esperti in un determinato settore scolastico, in un dato ambito disciplinare o per un preciso obiettivo strategico.

3.2. Le peculiarità del CP all'educazione prescolare

Il *conseiller pédagogique à l'éducation préscolaire* è una professione relativamente giovane, che fa la sua comparsa in Québec a seguito di recenti riforme che hanno interessato il segmento prescolare, in una

logica di democratizzazione e d'implementazione dei servizi educativi per l'infanzia. La prima riforma consiste nell'introduzione del tempo pieno per le «classi 5 anni» (1997), fino ad allora presente nel solo settore privato. La seconda concerne l'istituzione delle «classi 4 anni» pubbliche e a tempo pieno su tutto il territorio provinciale (2019). Precedentemente, le «classi 4 anni» pubbliche accoglievano esclusivamente specifiche categorie di popolazione, con bisogni educativi peculiari o residenti in zone “svantaggiate”. Infine, il recente *Programme-cycle* (MEQ, 2021) valorizza l'educazione prescolare come prerogativa per la riuscita educativa, conferendole un duplice mandato: da un lato, sostenere lo sviluppo integrale di tutti i bambini; dall'altro intervenire in maniera preventiva sulle possibili forme di svantaggio precoce¹.

In tale contesto, le commissioni scolastiche più avvedute e sensibili all'educazione delle bambine e dei bambini, impiegano progressivamente i CP all'educazione prescolare, per la realizzazione dei seguenti compiti²:

- sostenere la commissione scolastica nella creazione delle «classi 4 anni», sul piano educativo-pedagogico, ma anche amministrativo-gestionale (es. orario del personale; iscrizione dei bambini; promozione dell'offerta formativa, etc.);
- formare il personale insegnante ed educativo;
- accompagnare le insegnanti, con interventi mirati in classe o con azioni concertate con le altre figure

¹ Per un approfondimento sull'evoluzione dell'educazione prescolare in Québec, cfr. Bobbio, A. & Raso, M.-V. (2025). Québec-Italia: gioco e servizi prescolastici a confronto. Un approccio storico-comparativo. *Orientamenti pedagogici*, 72(2), 43-55.

² Sulla base delle indicazioni fornite dalla *Fédération du personnel professionnel de l'éducation du Québec* (FPPE): *Conseillère ou conseiller à l'éducation préscolaire – FPPE*

professionali (socio-sanitarie ed educative), al fine di favorire l'inclusione e la riuscita educativa di tutti i bambini;

- promuovere l'innovazione pedagogica;
- proporre consulenza pedagogica e attività socio-culturali ai genitori, per accompagnarli nel loro ruolo di educatori e per porre le basi della collaborazione scuola-famiglia;
- diffondere una cultura dell'infanzia nella comunità.

Gli assi di azioni prioritari si rivolgono dunque a bambini, famiglie e personale insegnante, con un'estensione che si opera all'intera comunità educante. Le competenze richieste convogliano l'ambito pedagogico-educativo, relazionale, amministrativo, gestionale, informatico, organizzativo, mobilitanti saperi di diversa natura. I requisiti di profilo richiesti combinano l'esperienza lavorativa nell'educazione prescolare ad un percorso di studi universitario nelle discipline pedagogiche, psicologiche e sociologiche.

4. Coordinatore pedagogico e conseiller pédagogique: verso un agire competente

L'analisi fino a qui avanzata consente di tracciare l'evoluzione delle due professioni prese in esame nei corrispettivi contesti, evidenziandone i profili istituzionalmente configurati, in termini di ruoli, di funzioni e di sfere di competenza. Pur muovendosi in realtà prescolastiche diverse per storia, per retaggio culturale e tradizione pedagogica, per filosofia politico-educativa e ancora per organizzazione politico-amministrativa, entrambe le figure professionali si trovano a dover affrontare la ridefinizione del loro mandato, la cui complessità è indubbia.

Per ovviare alla sterile enunciazione di molteplici competenze teoriche e con l'intento di fornire una guida di indirizzo spendibile in ambito lavorativo e nella formazione, un gruppo di ricercatori del Québec propone un quadro di riferimento dell'agire competente in consulenza pedagogica (Guillemette, Vachon & Guertin, 2019), che poggia sul concetto di "agire competente" di Le Boterf (2013). Secondo questo autore, l'agire competente si definisce come la capacità di mobilitare

diverse risorse interne e esterne al fine di risolvere una situazione problematica o di agire in contesti complessi. Tale processo, in alcuni casi, richiede una fase di distanziamento e di riflessione per analizzare le proprie risorse e per identificare le modalità di impiego. A seguito dell'esperienza diretta, il soggetto costruisce degli schemi di azione, che reinvestirà in nuove situazioni e contesti. L'agire competente si sviluppa allora durante, mediante e per l'azione. Il che significa che l'agire competente non può realizzarsi e manifestarsi se non nel quadro di realtà concrete. Muovendo dunque dall'analisi di situazioni professionali reali, Guillemette, Vachon e Guertin (2019) tracciano una cartografia rappresentativa di queste, identificando quattro "situazioni professionali emblematiche"³ per la professione di CP: *consigliare*, *formare*, *accompagnare*, *innovare*. Per ogni situazione professionale emblematica, viene restituito un quadro sinottico comprensivo di: espliciti contesti; esigenze professionali specifiche; risorse da mobilitare; azioni-chiave. Inoltre, vengono individuate tre competenze trasversali, indispensabili alla realizzazione di un agire competente: l'etica professionale, la comunicazione e l'intelligenza situazionale (Jonnaert, 2006), intesa quest'ultima come un atto di comprensione allo stesso tempo analitico, in quanto consente di prendere in considerazione il punto di vista delle diverse parti, e globale di una situazione. Secondo un approccio dialettico tra ricerca, formazione e realtà professionali, molte università offrono oggi in Québec dei master specialistici (Microprogramme) in consulenza pedagogica per le commissioni scolastiche, rivolti sia agli aspiranti CP che a coloro che già possiedono un'avviata esperienza lavorativa, al fine di accompagnarli nello sviluppo di un agire professionale che risponda alle nuove esigenze del mondo educativo-scolastico.

In una stessa logica di ricerca-azione, in Italia, s'inserisce il progetto In-TRANS, pilotato da un gruppo di ricerca dell'Università di Bologna, che ha sperimentato un percorso di formazione destinato a "figure di sistema", quali coordinatori pedagogici, funzioni

³ Termine introdotto da C. Guillaumin (2012). Altri autori parlano di "situazione professionale-tipo" (Le Boterf, 2013) o di "famiglie di situazioni" (Jonnaert, 2006).

strumentali per la continuità educativa, dirigenti scolastici, in servizio presso nidi, scuole dell'infanzia e servizi 0-6 presenti sul territorio della Regione Emilia-Romagna (Balduzzi & Lazzari, 2023). Gli esiti della ricerca mettono in risalto due aspetti particolarmente pertinenti in questa sede. In primo luogo, emerge come la riflessività non abbia solo una valenza formativa, ma sia una competenza-chiave per il rinnovo della professionalità di coordinatore pedagogico nei singoli contesti istituzionali e educativi:

[...] la scelta di adottare strategie formative di matrice riflessiva, incentrate sull'apprendimento tra pari all'interno dei gruppi di lavoro territoriali, ha contribuito a sostenere il protagonismo di tutte le figure coinvolte nel percorso di sviluppo professionale intrapreso, valorizzando l'agentività di ciascun soggetto nel promuovere processi di cambiamento all'intero del proprio contesto istituzionale. (Balduzzi & Lazzari, 2023, p. 51).

In secondo luogo, per rispondere alle esigenze di sistema del nuovo assetto prescolastico in Italia, la ricerca sottolinea come la proposta di formazioni congiunte tra i diversi operatori educativi dell'infanzia e la partecipazione delle famiglie rappresentino delle strategie da valorizzare per la creazione di reti inter-istituzionali e di percorsi di continuità educativa, orizzontale e verticale.

5. Conclusioni

L'analisi comparativa avanzata tra le due professioni prese in esame suggerisce alcuni spunti di riflessione, come note conclusive.

Una prima considerazione volge al contesto: in effetti, malgrado le chiare peculiarità di matrice culturale, politica e pedagogica, l'autonomia delle amministrazioni locali e delle commissioni/istituzioni scolastiche ha giocato un ruolo importante in entrambi i paesi, creando un'importante disomogeneità territoriale rispetto alla qualità dei servizi prescolastici e all'evoluzione delle due figure professionali.

Certo, il *conseiller pédagogique à l'éducation préscolaire* in Québec ricorda, quanto a funzioni, assi di azioni e

interlocutori, il profilo professionale originario del coordinatore pedagogico in Italia, che agiva prioritariamente dentro e per il servizio educativo. Oggigiorno, le esigenze del Sistema integrato 0-6 appaiono decisamente avanguardiste sul panorama internazionale, e più complesse in termini di obiettivi strategici e di livelli di coordinamento richiesti.

Tuttavia, interessanti spunti di sviluppo circa la professionalità del coordinatore pedagogico possono essere tratti dalle esperienze oltreoceano di ricerca e di formazione, destinate all'analisi dell'agire competente e alla professionalizzazione dei CP. A tale proposito, si evidenzia come la ricerca collaborativa rappresenti una via privilegiata in entrambe le realtà, per creare dialogo, interconnessione tra le parti, e per sostenere lo sviluppo di quelle competenze-chiave, quali l'intelligenza situazionale e la riflessività. In tal senso, come evidenziato da Balduzzi e Lazzari (2023, p. 39) "la dimensione critica diviene la leva centrale per leggere, decostruire e ristrutturare la realtà, formulare nuove ipotesi atte a modificare i contesti". In tal senso, il coordinatore pedagogico e il *conseiller pédagogique à l'éducation préscolaire* rappresentano entrambi degli "agenti di cambiamento" ad ampio raggio, delle pratiche e delle strategie pedagogiche educative, delle dinamiche di collaborazione inter-istituzionale, nella creazione di luoghi di partecipazione democratica, e nella diffusione di una cultura dell'infanzia.

Bibliografia

- Balduzzi, L. & Lazzari, A. (2023). Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto In-TRANS. *Educational Reflective Practices*, 2.
- Benedetti, S. (2021). Il coordinamento pedagogico nei servizi zerosei: ruolo, funzioni, competenze. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, S. Mantovani & T. Musatti, *Per i prossimi 40 anni. 1980/2020* (p. 65-69). Zeroseiup.

- Buccolo, M. (2024). *Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato 0-6. Teorie e modelli educativi per il cambiamento organizzativo*. Feltrinelli.
- Bondioli, A. (2002). Il coordinatore pedagogico: una figura chiave per la qualità dei servizi per l'infanzia. In E. Becchi, A. Bondioli & M. Ferrari, *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione* (p. 89-105). Edizioni Junior.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci Editore.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique, *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-656.
- European Union (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. European Commission.
- Guillemette, S., Vachon, I. & Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillancce pédagogique en soutien à la réussite des élèves*. Les Éditions JFD.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In M. Fabre & al., *Situations de formation et problématisation* (p. 31-39). De Boeck.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle: agir et réussir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions*. Eyrolles.
- Ministère de l'éducation (1972). *La politique administrative et salariale concernant le personnel de cadre et le personnel de gérance des collèges d'enseignement général et professionnel, des commissions scolaires et des commissions régionales*. Document n. 23. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- MIUR 2021, D.M. 22 novembre 2021, n. 334, *Linee pedagogiche per il sistema integrato «zerosei»*.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien*. Presses de l'Université de Laval.
- Silva, C.-M. (2023). *Il coordinatore pedagogico come garante della qualità del sistema educativo 0-6: l'esperienza toscana*. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa & I. Vannini (dir.), *Sistemi educativi, Orientamento e Lavoro*, Atti del Convegno Siped (p. 166-169). Pensa Multimedia.
- Zanelli, P. (2018). Una scelta di qualità: il coordinamento pedagogico territoriale, *ZeroSei up online*.

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>.

Trame educative condivise: costruire continuità nei servizi 0-6

Shared educational frameworks: building educational continuity within the integrated 0-6 system

Lucilla Tutone

Università degli Studi di Bologna

Arianna Lazzari

Università degli Studi di Bologna



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

This contribution presents the results of several participatory action-research and training pathways launched in the Emilia-Romagna Region to support the development and consolidation of early childhood education and care centres for children aged 0 to 6, by pointing out to effective tools and methodologies to support joint professional developments of educators and teachers. As stated in the Pedagogical Guidelines (MI, 2021), joint training of educators and teachers plays a crucial role in supporting the development of integrated 0-6 programmes in the ways it facilitates the creation of professional learning communities focused on the co-design and experimentation of innovative practices.

Keywords: participatory action-research and training, early childhood education and care centres, 0-6 integrated system, educational continuity, professional learning community

Il contributo presenta gli esiti di alcuni percorsi di ricerca-formazione attivati nel territorio della regione Emilia-Romagna con l'obiettivo di far emergere strumenti e metodologie di formazione congiunta che si sono rivelate utili nel sostenere processi di costituzione, realizzazione o consolidamento dei Poli di infanzia. La formazione congiunta, così come dichiarato dalle Linee Pedagogiche (MI, 2021), gioca infatti un ruolo centrale nella costituzione di percorsi 0-6 che necessitano di professionisti in grado di lavorare insieme alla progettazione e realizzazione di pratiche.

Parole Chiave: ricerca-formazione, Poli per l'infanzia, Sistema Integrato 0-6, continuità educativa, comunità di apprendimento professionale

Received: 13.07.2025

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:

Tutone L. & Lazzari A. (2025). Trame educative condivise: costruire continuità nei servizi 0-6. *Personae*, 4(1), 146-152.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, l'Unione Europea ha posto crescente attenzione sulla qualità dei servizi per la prima infanzia, riconoscendone il ruolo centrale nell'inclusione sociale di bambini e famiglie, nonché nell'influenza che tali esperienze educative esercitano lungo tutto l'arco della vita (Raccomandazione UE, 2019).

La letteratura scientifica conferma quanto le competenze del personale siano determinanti per la qualità dei servizi educativi (OCSE-TALIS, 2020). Tuttavia, come evidenziano Vandenbroeck, Urban e Peeters (2016), la responsabilità dello sviluppo professionale non può ricadere esclusivamente sui singoli: è necessario un impegno sistemico che coinvolga normativa, gestione, università e formatori. In questo contesto, la formazione continua deve essere progettata come un processo condiviso e duraturo, capace di favorire la riflessione collettiva e la costruzione di comunità di apprendimento (Lazzari, Picchio & Musatti, 2013).

In Italia, la collaborazione tra i servizi per l'infanzia e le università ha radici consolidate, con la ricerca riconosciuta come componente essenziale della professionalità educativa (Bove et al., 2018). Il pensiero riflessivo, inteso sia come competenza sia come pratica abituale, rappresenta un elemento centrale in numerosi percorsi formativi (Di Giandomenico, Musatti & Picchio, 2011). La recente istituzione del Sistema Integrato 0-6 e la diffusione delle Linee Pedagogiche offrono oggi un'opportunità significativa per rafforzare questa visione, promuovendo la partecipazione di tutto il sistema – al di là delle differenze organizzative e culturali che caratterizzano l'offerta dei servizi afferenti a diversi soggetti gestori – in percorsi formativi orientati a sostenere pensiero riflessivo del singolo e del gruppo di lavoro attraverso l'impiego consapevole degli strumenti specifici a supporto dello sviluppo professionale di educatori e insegnanti. Oggi, infatti, la sfida della costruzione e del consolidamento del sistema integrato 0-6 non si colloca più solo sul piano normativo o istituzionale, rispetto al quale negli ultimi anni si sono compiuti passi

significativi, ma soprattutto su quello culturale e pedagogico (Balduzzi, 2022).

Diventa quindi urgente interrogarsi su modelli formativi efficaci, che sappiano coinvolgere attivamente il personale non solo sul piano teorico, ma anche su quello della riflessione sulle pratiche quotidiane e sulla loro trasformazione, incidendo sullo sviluppo di una nuova consapevolezza professionale che crea "rotte di avvicinamento" tra nido e scuola dell'infanzia.

In questo articolo riporteremo le riflessioni metodologiche e le pratiche formative sperimentate con alcuni gruppi di lavoro di servizi nido e scuole dell'infanzia coinvolti in percorsi di formazione congiunta, con l'obiettivo di far emergere come queste modalità formative possano stimolare la ri-significazione di temi educativi (e la conseguente riprogettazione di pratiche) contribuendo alla co-costruzione di una visione pedagogica condivisa necessaria per la realizzazione del sistema integrato 0-6 sul piano culturale e prasseologico (Poulter et al., 2022).

2. Metodologie e strumenti per una formazione congiunta di educatori e insegnanti nei servizi 0-6

La letteratura internazionale evidenzia sempre più il potenziale trasformativo della formazione in servizio, soprattutto quando è partecipativa, riflessiva e radicata nei contesti educativi reali. Secondo Peleman et al. (2018), tali percorsi favoriscono lo sviluppo di una maggiore consapevolezza pedagogica, grazie alla capacità dei professionisti di osservare criticamente il proprio agire e reinterpretarlo attraverso nuove cornici teoriche condivise.

A differenza della formazione tradizionale, spesso trasmissiva e isolata, la formazione basata sulla co-costruzione di significati si dimostra più efficace nel migliorare in modo duraturo la qualità educativa (Peleman et al., 2018). Elemento cruciale diventa, quindi, il coinvolgimento attivo dei professionisti nei propri processi di cambiamento, attraverso modalità che richiamano la ricerca-formazione (Asquini, 2018). Dispositivi quali osservazioni, documentazioni, analisi video e confronti

strutturati tra colleghi risultano fondamentali per riconoscere le discrepanze tra l'intenzionalità educativa e le pratiche effettive, interrogare le proprie convinzioni implicite e aprirsi a pratiche più intenzionali e consapevoli (Johansson et al., 2007; Peeters & Vandebroek, 2011). Se ben strutturati e ancorati ai bisogni reali del contesto, questi strumenti favoriscono lo sviluppo di un pensiero pratico riflessivo: un sapere radicato nell'esperienza ma orientato alla trasformazione. Una formazione per essere trasformativa deve partire dai contesti, valorizzare le pratiche esistenti, promuovere la riflessione collettiva (attraverso focus group, osservazioni reciproche, documentazione e micro-sperimentazioni) e facilitare l'integrazione tra servizi e scuole di diversa gestione (Balduzzi & Lazzari, 2023).

In quest'ottica, la formazione non è più separata dalla pratica, ma ne diventa parte integrante: un esercizio collettivo di pensiero, una trama educativa condivisa, come quella descritta nel percorso analizzato in questo contributo.

3. Il percorso di Ricerca-Formazione realizzato con educatrici e insegnanti nel territorio dell'Unione di Terre D'Argine (Mo)

Dal 2021 collaboriamo con il Coordinamento Pedagogico Territoriale dell'Unione Terre d'Argine, che riunisce diversi comuni della provincia di Modena, con Carpi come capofila. Insieme abbiamo sviluppato e portato avanti vari percorsi formativi, coinvolgendo nel tempo servizi educativi e scuole dell'infanzia di diverse gestioni, ma anche la scuola primaria statale, in un'ottica più ampia di continuità educativa 0-8.

Gli strumenti adottati e i risultati ottenuti sono stati molteplici e sempre costruiti in modo condiviso con le coordinatrici e le referenti dei servizi, a partire dall'analisi dei bisogni formativi emersi nei diversi territori dell'Unione. Nei primi anni sono stati organizzati scambi formativi tra professionisti di ordini scolastici differenti (dal nido alla primaria) e con gestioni diverse (statali, comunali, privati). Questi incontri hanno fatto emergere l'esigenza di confrontarsi su

tematiche pedagogiche comuni, considerate fondamentali per avviare qualsiasi riflessione sulla continuità educativa.

Per questo motivo, i primi percorsi hanno avuto come obiettivo principale la conoscenza reciproca, sviluppata attraverso focus group dedicati a temi emersi dalle osservazioni sul campo, come l'organizzazione delle routine, la gestione degli spazi e dei tempi, il ruolo dell'adulto, l'accoglienza di bambini e famiglie, la documentazione, e il rapporto tra proposta educativa e partecipazione attiva del bambino.

Nel terzo anno di lavoro, ci siamo concentrati sull'elaborazione di un protocollo operativo per le transizioni: casa/nido, nido/scuola dell'infanzia, e scuola dell'infanzia/scuola primaria. Questo protocollo ha rielaborato strumenti già esistenti (come le schede di passaggio) alla luce delle riflessioni condivise nei percorsi precedenti, includendo anche nuove pratiche nate dal confronto, come la possibilità di osservare i bambini prima della formazione delle sezioni o l'idea di dedicare i primi giorni all'ambientamento, favorendo la familiarizzazione con le routine – anche nella scuola primaria.

Durante l'ultimo anno, alcuni servizi hanno espresso il desiderio di andare oltre la riflessione teorica, sperimentando concretamente nuove modalità educative. L'obiettivo era non limitarsi ai momenti di passaggio, ma estendere la riflessione all'intera quotidianità educativa lungo tutto l'anno scolastico, lavorando verso la trasformazione dei servizi da nido e scuola dell'infanzia contigui in veri e propri Poli per l'Infanzia.

Questa sperimentazione ha coinvolto quattro servizi: due a gestione cooperativa nel territorio di Carpi e due a gestione comunale a Campogalliano. Nel prossimo paragrafo ci soffermeremo proprio sull'esperienza di Campogalliano, per approfondire il valore e il potenziale di questa modalità di lavoro, basata sulla sperimentazione e sul radicamento concreto nei territori. Le sperimentazioni rappresentano infatti un modo per tradurre i temi educativi condivisi in pratiche vive, portandoli dentro i servizi in modo diretto e significativo.

3.1 La sperimentazione di Campogalliano

I servizi coinvolti nella costituzione del Polo di Campogalliano condividevano già da tempo la stessa gestione e la coordinatrice pedagogica. Inoltre, gli spazi dei servizi erano adiacenti e confinavano attraverso il giardino. Nonostante queste condizioni favorevoli, all'inizio del percorso molte educatrici e insegnanti non si conoscevano tra loro, e poche avevano avuto l'opportunità di visitare il servizio vicino. In passato, quando era stato proposto di organizzare eventi comuni, erano emerse difficoltà nella comunicazione e nella costruzione di una fiducia reciproca. Si è reso quindi necessario individuare un progetto capace di coinvolgere tutti, favorendo la conoscenza reciproca e la percezione di appartenere a un unico gruppo.

Dopo aver visitato i servizi abbiamo dedicato un primo incontro al confronto con le educatrici, le insegnanti e la coordinatrice per individuare un progetto che potesse portare i due gruppi a realizzare l'obiettivo di sentirsi Polo e riconoscersi in un unico gruppo di lavoro. In quella occasione è emerso come entrambi i servizi sentissero il bisogno di ripensare i propri spazi, si è valutato allora di utilizzare l'espedito dell'allestimento per sperimentare alcuni aspetti del Polo, come la condivisione di risorse umane e materiali e la possibilità di osservare dinamiche di continuità 0-6 utili per rivedere gli spazi sotto un nuovo punto di vista.

Abbiamo così definito il progetto *L'allestimento degli spazi come occasione per conoscersi, fare insieme e definirsi come Polo*, articolandolo in tre micro-obiettivi/azioni da realizzare:

- A. Progettazione congiunta degli ingressi di nido e scuola e dello spazio antistante che li unisce;
- B. Visita ai reciproci spazi e ricognizione degli arredi/materiali anche in prospettiva di una futura condivisione delle risorse;
- C. Visite reciproche di piccoli gruppi di bambini nel salone e nel giardino comunicante tra nido e scuola.

Cercheremo ora di restituire il percorso, seppur in estrema sintesi, attraverso le parole

che educatrici, insegnanti e coordinatrice hanno espresso durante l'incontro di verifica o nelle schede di osservazione utilizzate per monitorare gli scambi tra bambini. Per verificare i diversi micro-obiettivi li abbiamo tenuti separati anche se, ovviamente, ognuna di queste azioni ha avuto ripercussioni sulle altre.

A: Gli ingressi come dichiarazione di Polo
Ci siamo incontrate per uniformare i pannelli, sono le parole chiave che saranno inserite in due pannelli uno per il nido e uno per la scuola. Sono parole differenti ma che un po' a coppie si riprendono, quindi sono due sfumature degli stessi concetti declinati però per il nido e l'infanzia, proprio per dare l'idea di continuità. Nel frattempo, qui c'è il passaggio successivo, alcuni genitorie questo sarà un bel passaggio, perché abbiamo un papà del nido che fa l'imbianchino e quindi si è offerto di venire con alcune famiglie, sia di scuola che di nido, a ridipingere gli ingressi che hanno delle strisce colorate che siamo tutti d'accordo vogliamo coprire. (coordinatrice)

Il coinvolgimento delle famiglie è stato il frutto di un modus operandi che nido e scuola hanno scoperto di condividere rispetto alla comunicazione con le famiglie, fatta di momenti formali, come le assemblee, momenti informali, come i racconti sulla porta, e una documentazione precisa delle esperienze vissute dal gruppo.

Una cosa che abbiamo fatto è stata quella di condividere non solo in assemblea ma anche nel quotidiano con i genitori quello che stavamo facendo, il feedback mi è sembrato molto buono anche rassicurante. Soprattutto per le famiglie che hanno i bambini che verranno di qua. Da genitore mi redo conto che capire che c'è un continuum ti fa star bene, ti sembra di vivere anche tu come genitore un passaggio in maniera più soft in qualche modo. (insegnante)

Noi avendo i lattanti quando dicevamo alle famiglie oggi andiamo alla scuola loro rimanevano un po' oddio, anche poi vedendo le foto, i nostri mini con bambini anche molto grandi, ci hanno fatto tante domande. Le famiglie hanno percepito il valore del confronto secondo me. (educatrice)

Questa azione non era stata affrontata in fase di stesura del progetto, perché come si evince dalle parole della coordinatrice sembrava interessare un momento successivo, il futuro. Invece i due gruppi di lavoro e i bambini sono stati così coinvolti da questa esperienza da non riuscire a non trasmettere tale entusiasmo anche alle famiglie che si sono incuriosite, fidate e affidate alle narrazioni riportate e documentate.

B: la condivisione dei materiali è stata vissuta come un'occasione per riflettere insieme su spazi e materiali in modo nuovo e costruire una visione di Polo.

Abbiamo deciso insieme di togliere o utilizzare in modo diverso degli arredi che non ci piacevano. (insegnante)

A un fase iniziale in cui il confronto è stato soprattutto tra visioni pedagogiche orientate allo 0-3 e al 3-6, è seguita una fase in cui i gruppi di lavoro sono tornate a riflettere su spazi e materiali attraverso le osservazioni raccolte durante gli scambi con i bambini.

Sicuramente il tema di spazi e materiali è stato centrale nella condivisione di spazi reciproci. Quello che pensavamo era vengono i bambini del nido e cosa cambiamo, come allestiamo, per far sì che fosse fruibile da tutti non con le stesse opportunità perché parliamo di bambini di età anche molto diverse. Che quei tubi, che pesano come me, finissero in testa a un bambino alto così...poi li abbiamo comunque lasciati, ne abbiamo tenuti meno, abbiamo fatto delle prove. Ho visto che le colleghe del nido hanno fatto altrettanto. (insegnante)

È stata così, per entrambi i gruppi di lavoro, la possibilità di mettere in pratica l'osservazione sistematica dei bambini per modificare ambienti e proposte dell'adulto.

All'inizio avevamo un'idea di salone poi osservando i bambini...ad esempio la costruttività l'abbiamo messa qua e ha funzionato. (insegnante)

È stata un'occasione per rivedere e rivalutare i nostri spazi. (educatrice)

Riguardando i propri spazi in un'ottica zero-sei entrambi i gruppi di lavoro hanno trovato soluzioni che prima non riuscivano a immaginare.

Sembrava all'inizio che il salone della scuola fosse quello più problematico mentre alla fine

è stato lo spazio più funzionale nella sperimentazione, prestandosi per grandezza, spazio disponibile, e tipologia di materiali (pedane e materiale non strutturato). Anche le nostre ansie dell'allestimento del salone sono venute meno... (insegnante)

Al nido invece la sperimentazione ha indicato la soluzione rispetto alle fatiche del salone nella possibilità di viverlo come spazio prossimo alle sezioni tenute con le porte aperte. (educatrice)

C: Stare e fare insieme al Polo

L'esercizio del fare insieme insito nel mettersi in sperimentazione tra nido e scuola, implica alcune azioni come il progettare, l'immaginare limiti e confini, l'allestire, l'osservare che sono strumenti propri delle professionalità educative sia del tre sei che dello zero tre. È proprio mettendosi in gioco utilizzando strumenti conosciuti ma per creare contesti educativi nuovi, che si ottiene quella capacità di superare e rivedere il proprio agito pedagogico anche all'interno del proprio servizio.

All'inizio è stato complicato a livello organizzativo ma la cosa che ho apprezzato è che queste difficoltà ci hanno permesso comunque di comunicare tra noi, di dirci le cose che andavano e quelle che andavano meno. È un pezzo che prima ci mancava, dovevamo un po' imparare a comunicare tra noi, trovando modi che funzionavano per noi. Il fatto di parlarsi ci ha permesso nel corso del tempo di fare gli scambi in maniera più fluida, è stata un'esperienza comunque positiva impegnativa a livello di tempo perché c'era da scrivere le osservazioni, caricare le foto, condividere magari con le colleghe le osservazioni e le riflessioni, ci è capitato di confrontarci e poi scrivere le riflessioni a più mani, è stato arricchente. (insegnante)

Questo valore formativo viene esplorato e vissuto attraverso l'utilizzo della metodologia del progettare insieme. Portando i singoli professionisti e i gruppi di lavoro su un terreno sconosciuto e faticoso, dal quale però saranno in grado di uscire utilizzando le proprie competenze professionali così come condividendo le risorse di conoscenza specifica, si può raggiungere quella ricchezza auspicata dalle Linee pedagogiche che

vedono i Poli come occasioni per migliorare l'offerta educativa attraverso la condivisione di risorse materiali e professionali (MI, 2021).

Il valore di essere diventati Polo lo si può comprendere facilmente dalle parole con cui educatrici e insegnanti hanno identificato i vantaggi, gli obiettivi raggiunti e le occasioni di crescita professionale del singolo e del gruppo di lavoro, percepito ormai come unico.

Diventa evidente la serenità di crescere dentro un percorso in continuità, in cui bambini e famiglie possono percepire di essere accolti con le proprie specifiche caratteristiche e di poter accedere a transizioni più fluide e inclusive, rispettose dei tempi di ciascuno

Adesso quando escono molti nostri bambini si avvicinano a parlare con gli adulti e tra bambini, molto di più di prima. Ho visto proprio come stiano familiarizzando, come questa sperimentazione abbia creato conoscenza, io mi sento sicuro e posso andare anche di là. So che di là posso andare, ha portato questa sicurezza nei bambini del nido, in autonomia. (educatrice)

Ho pensato che quest'anno sarà il primo anno che ognuna di noi sa già che bambini avrà, forse ci porta a guardarli in un modo diverso, non è solo il gruppo che arriverà l'anno prossimo ma proprio vedere i singoli bambini. (insegnante)

Viene così scoperto il valore di poter progettare avendo in mente i bambini reali, osservati e conosciuti, non intesi come un'istantanea ma come un processo, bambini in divenire, bambini che sono stati, che sono e che saranno.

Il bello del Polo è che alla fine tu davvero puoi conoscere i bambini prima, iniziare a pensarli qui, non è una cosa da poco pensarli qui, per noi ma anche per loro. Tu ti proietti e forse ti azzardi a tentare di più perché li senti anche dal punto di vista emotivo più tuoi...è già una relazione, e anche con le colleghe cambia il modo di confrontarti. (insegnante)

E, infine, il valore di percepirsi una comunità e, forse più importante, il fatto di riconoscere il potenziale del Polo "come luogo di aggregazione sociale che favorisca la partecipazione delle famiglie all'esperienza formativa dei bambini, la costruzione di legami comunitari e costituisca punto di riferimento e

sostegno importante per affrontare l'esperienza genitoriale" (MI, 2021)

Una cosa che ho notato in questi giorni in cui il giardino si anima sia di qua che di là, che adesso il vociare della scuola dell'infanzia è un vociare riconosciuto, nel senso che prima era un sottofondo perché erano due strutture con bambini vicine, mentre adesso quando escono molti nostri bambini si avvicinano a parlare con gli adulti e tra bambini, molto di più di prima. (insegnante)

4. Conclusioni

L'istituzione del Sistema Integrato 0-6 rappresenta un passaggio fondativo importante, ma la sua concreta realizzazione richiede sforzi congiunti, sia sul piano amministrativo che pedagogico. Per dare piena attuazione a questa visione, è necessario costruire percorsi capaci di mettere in relazione saperi ed esperienze diverse, promuovendo documentazione, dialogo e confronto tra educatrici dei nidi e dei servizi territoriali, insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria. L'obiettivo è costruire un'idea condivisa e realistica di bambino, attorno alla quale organizzare servizi e transizioni educative. Si tratta quindi di superare una concezione statica delle tappe evolutive riferite a un bambino astratto, per progettare contesti capaci di accogliere la pluralità dei bambini reali, estendendo tempi e spazi educativi per garantire continuità e inclusione.

In questo quadro, diventano centrali percorsi formativi capaci di accompagnare i gruppi di lavoro nella riflessione condivisa, nella ricerca e nel miglioramento continuo delle pratiche, da condividere poi in rete tra i servizi (Lazzari, Picchio & Musatti, 2013). Perché il cambiamento culturale auspicato possa realizzarsi, è essenziale attivare percorsi di formazione congiunta che coinvolgano educatrici dei nidi e insegnanti della scuola dell'infanzia – e, quando possibile, anche della primaria – appartenenti anche a realtà gestionali diverse.

Percorsi, come quello raccontato, sviluppati tra realtà territorialmente vicine, rappresentano un primo passo concreto verso la costruzione di un Sistema Integrato capace

di mettere in relazione tutte le componenti dello 0-6 presenti sul territorio, offrendo ai bambini e alle famiglie transizioni più fluide e percorsi caratterizzati da continuità educativa.

Bibliografia

- Asquini G. (a cura di) (2018) *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli, Milano.
- Balduzzi L. Lazzari A. (2023) *Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto In-TRANS* in "EDUCATIONAL REFLECTIVE PRACTICES" 2/2023, pp 37-56
- Balduzzi, L. (2022) *Le sfide della formazione continua nella co-costruzione del sistema integrato 0-6*, in La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte., Lecce, Pensa Multimedia, «SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA», 2022, pp. 317-321
- Bove C. Jensen B. Iannone R. Wysłowska O. Mantovani S. et al. (2018) *How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland* In EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION, 53(1), 34-45
- Consiglio dell'Unione Europea (2019) *Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)), data di ultima consultazione 28.04.2025
- Di Giandomenico I. Musatti T. Picchio M. (2011) *Analizzare la qualità dell'esperienza quotidiana dei bambini nei servizi educativi per l'infanzia: la documentazione scritta*, in «Guida metodologica ERATO. Accogliere la diversità nei servizi educativi per l'infanzia», pp. 49-61
- Johansson I. Sandberg A. Vourinen T. (2007) *Practitioner-oriented research as a tool for professional development*, https://www.researchgate.net/publication/249047376_Practitioner-oriented_research_as_a_tool_for_professional_development.
- Lazzari A. Picchio M. Musatti T. (2013) *Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners professionalisation in the Italian context*, Early Years: An International Research Journal, 33, 2, pp. 133-145.
- Ministero dell'Istruzione (2021) *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei, data di ultima consultazione 30.06.2025.
- OECD (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en> data ultima consultazione 30.06.2025.
- Peeters J. Vandenbroeck M. (2011) *Child care practitioners and the process of professionalization* in Miller L., Professional issues, leadership and management in the early years, Sage, London, pp. 62– 76.
- Peleman B. Lazzari A. Budginaite I. Siarova H., Hauari H. Peeters J. Cameron C. (2018) *Continuous professional development and ECEC quality: findings from European systematic literature review*, in European Journal of Education, 53, 1, pp. 9-22.
- Poulter S. Kuusisto A. Lamminmäki-Vartia S. (2022) *Developing Praxeological Understanding in Teacher Education: A Case of Worldview Education in Finnish ECEC* In Harju-Luukkainen H. Kangas, J. Garvis S. (eds) Finnish Early Childhood Education and Care . Early Childhood Research and Education: An Inter-theoretical Focus, vol 1. Springer, Cham https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0_5.
- Vandenbroeck M. Urban M. & Peeters J. (2016). *Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care*. Routledge.

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"



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 équipes 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 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.

Tessere alleanze educative: leadership e partecipazione nei Coordinamenti Pedagogici Territoriali

Weaving Educational Alliances: Leadership and Participation in Territorial Coordinations

Federico Zamengo

Università degli Studi di Torino

Paola Zonca

Università degli Studi di Torino



ABSTRACT

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

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

Copyright: © 2025 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

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

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

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

CREDIT AUTHOR STATEMENT

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

Citation:

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

1. Introduzione

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

2. Il contesto e la metodologia di ricerca

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

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

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

intende situarsi proprio all'intreccio di questi due piani.

3. Un'istantanea: tra eterogeneità e avanzamenti

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

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

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

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

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

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

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

4. Alcuni nodi di una rete

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

4.1 Leadership diffusa e generativa

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Il CPT come comunità di pratica

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

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

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

4.3 Territorialità e relazioni

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

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

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

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

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

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

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

5. Conclusioni

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

pedagogica a questi spazi di azione e confronto tra professionisti.

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

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

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

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

condivisa, ma raggiungere questo stadio è un processo graduale: come ogni comunità, anche quella del CPT evolve attraverso fasi (dallo scambio di informazioni alla cooperazione profonda fino alla codificazione di pratiche comuni). Questa processualità incontra inevitabilmente delle fasi delicate che devono essere accompagnate con pazienza e professionalità, prevedendo momenti di riflessione meta-comunicativa (ad es. con valutazioni periodiche del funzionamento del CPT) che ne favoriscano la maturazione e la trasformazione continua (Formenti, 2017; Zamengo, 2025). Un'altra prospettiva riguarda la creazione di meccanismi di scambio permanente tra CPT di territori diversi: immaginare, ad esempio, occasioni di gemellaggio (peer review) tra coordinamenti per favorire la circolazione di idee e buone pratiche, coerentemente con le indicazioni normative di scambio orizzontale. Infine, l'orientamento territoriale e relazionale conferma che un sistema integrato non può essere imposto dall'alto: va costruito con le persone nei territori. La cura delle relazioni – tra istituzioni, tra professionisti, con le famiglie – si conferma l'ingrediente invisibile ma determinante per la buona riuscita dell'esperienza del coordinamento. In un'epoca di fragilità delle reti comunitarie, i CPT possono diventare laboratori di comunità educante, ricucendo il tessuto sociale intorno ai bisogni dei bambini, delle famiglie e dei professionisti di oggi.

Bibliografia

- Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L., Lazzari, A. (2023). Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto In-TRANS. *Educational Reflective Practices*, 2, pp. 37-56.
- Barrett, F. J. (2013). *Disordine armonico. Leadership e jazz*. Milano: EGEA.
- Cardano, M., Gariglio, L. (2022). *Metodi qualitativi. Pratiche di ricerca in presenza, a distanza e ibride*. Roma: Carocci.
- Falcinelli, F., Raspa, V., Sannipoli, M. (2022). *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Farina, T. (2025). *Geografie della fiducia. Alleanze educative tra famiglia, scuola e territorio*. Junior.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giansante, G. (2023). *Leadership. Teorie, tecniche, buone pratiche e falsi miti*. Roma: Carocci.
- Ingold, T. (2019). *Making. Antropologia, archeologia, arte e architettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles, M.S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lazzari, A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità. *Pedagogia Oggi*, p. 1-11.
- Luongo, P., Morniroli, A., Rossi Doria, M. (2022). *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*. Milano: Donzelli.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. Roma.
- Molina, P., Nuti, G. (a cura di) (2024). *La partecipazione delle famiglie nello 0-6*. Milano: FrancoAngeli.
- Musi, E. (2016). *Pensare insieme l'educazione. Costruire il sistema dei servizi educativi per l'infanzia – L'esperienza del Coordinamento Pedagogico Territoriale di Piacenza*. Bergamo: Zeroseiup.
- Nunnari, M. A. (a cura di) (2022). *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Città di Castello: Zeroseiup.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior.
- Paletta, A., Greco, S., & Santolaya, E. M. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale, *Open Journal of IUL University*, 3(5), 1-5.
- Ripamonti, E. (2018). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci.
- Seikkula, J., Arnkil, T.E. (2013). *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*. Trento: Erickson.
- Silva, C. (2015). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, pp. 205-212.

- Silva, C., Sharmahd, N., Calafati, C. (eds. 2019). *La qualità pedagogica nei servizi educativi per la prima infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Squillaci, L., Volterrani, A. (2021). *Lo sviluppo sociale delle comunità. Come il terzo settore può rendere protagoniste, partecipative e coese le comunità territoriali*. Bologna: Fausto Lupetti.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care: Implications for policy and practice, *European Journal of Education*, 47(4), 508-521.
- Urban, M. (2014). Not solving problems, managing messes: Competent systems in early childhood education and care, *Management in Education*, 28(4), 125-129.
- Vaughan, D. (2014). Analogy, Cases and Comparative Social Organization, in Swedberg, R., *Theorizing in social science. The context of discovery*. Stanford: University Press.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., Mc Dermott, R., Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini.
- Zamengo, F. (2025). Promuovere un welfare generativo: l'intreccio tra ricerca e territorio, in Gallina, M.A., Ameglio, S., Grimaldi, R., Colombi, S., *Welfare generativo e innovazione sociale*, Milano: FrancoAngeli, pp. 42-52.
- Zaninelli, F. L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.
- Zonca, P. (2024a). Il coordinamento pedagogico territoriale fra espansione del sistema integrato 0-6 e sostegno della professionalità, in Milani L. Matera F., *Il coordinamento pedagogico dei servizi educativi nella comunità e nel territorio*, Bari: Progedit.
- Zonca, P. (2024b). Quale cornice pedagogica per i coordinamenti pedagogici territoriali? Spunti per posare le prime pietre, in Nunnari, M.A., Galaverna, C., Reynaudo, C., (a cura di). *Cantieri di Comunità Educanti. Coordinamenti pedagogici territoriali come trame del sistema 06*. Città di Castello: Zeroseiup.

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

Territorial Pedagogical Coordination: “pedagogical reflection on the territory”

Francesca Linda Zaninelli

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



Copyright: © 2025 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

ABSTRACT

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

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

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

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

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

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

1. Introduzione

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

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

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

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

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

2. Il territorio in pedagogia

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

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

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

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

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

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

3. La dimensione territoriale del CPT

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

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

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

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

¹ L. R. n. 3 del 12/02/2008

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Un CPT in costruzione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Conclusioni

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

Bibliografia

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

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