

Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità

Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities

Arianna Lazzari

Associate Professor | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | arianna.lazzari2@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: 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>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-07>

ABSTRACT

The institution of pedagogical coordination platforms is considered a strategic objective for the qualification of the 0-6 integrated system established by LD 65/2017. In the context of a multi-layered governance characterised by a renewed system of institutional organisation, pedagogical coordination platforms play a key role in: a) connecting the needs of local communities with regional planning of 0-6 provision, b) providing professional support to early childhood educators and teachers through joint in-service training initiatives and inter-professional exchanges, c) fostering pedagogical experimentation and co-design of innovative educational continuity practices by involving local ECEC providers. Drawing on the preliminary findings of the European project InTrans (Erasmus+, KA3), the paper will examine challenges and opportunities connected with the implementation of pedagogical coordination platforms within the recently established 0-6 integrated system. The data analysed derive from interviews (n=12) involving policy-makers and stakeholders in the ECEC field, which were carried out between April 2020 and February 2021.

L'istituzione dei coordinamenti pedagogici territoriali (CPT) è considerato un obiettivo strategico per la qualificazione del sistema integrato 0-6 all'interno del DL 65/2017. Nel contesto di una governance multilivello dai mutati assetti istituzionali, il ruolo dei CPT assume una valenza cruciale non solo nel connettere le azioni di programmazione regionale dell'offerta dei servizi 0-6 ai bisogni presenti nelle singole comunità locali, ma anche nell'offrire un supporto professionale a educatori e insegnanti promuovendo occasioni di formazione congiunta, di scambio e riflessione sulle prassi educative, di co-progettazione e sperimentazione di azioni innovative che coinvolgano in modo trasversale operatori afferenti a diversi soggetti gestori. A partire dagli esiti preliminari del progetto europeo InTrans (Erasmus+, KA3), nel presente contributo saranno prese in esame sfide e opportunità connesse al ripensamento dei CPT all'interno del sistema integrato 0-6 facendo riferimento all'analisi di interviste rivolte a decisori politici e stakeholders di settore (n=12) condotte tra aprile 2020 e febbraio 2021.

Keywords: Integrated 0-6 system, Pedagogical coordination platforms, Policy-advocacy, Professional development, Educational continuity

Parole chiave: Sistema integrato 0-6, coordinamento pedagogico territoriale, advocacy politica, formazione, continuità educativa

Received: September 1, 2022

Accepted: November 9, 2022

Published: December 20, 2022

Corresponding Author:

Arianna Lazzari, arianna.lazzari2@unibo.it

1. L'istituzione del sistema integrato 0-6: il processo di riforma in atto

Nel panorama italiano l'offerta educativa rivolta ai bambini da 0 a 6 anni è articolata in due segmenti distinti, quello dei servizi per la prima infanzia rivolti ai bambini da 0 a 3 anni e quello delle scuole dell'infanzia rivolte ai bambini da 3 ai 6 anni. Entro tale "sistema diviso" (Eurydice, 2014, p. 174), i servizi educativi rivolti ai bambini da 0 a 3 anni (nidi e servizi educativi integrativi) ricadevano tradizionalmente sotto la responsabilità del Ministero del Lavoro e degli Affari Sociali quali 'servizi a domanda individuale' (Legge 1044/1971) – pertanto la loro istituzione e regolamentazione era demandata alle Regioni e agli Enti Locali – mentre quelli rivolti ai bambini da 3 ai 6 anni (scuole dell'infanzia) ricadevano sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione (Legge 444/1968) quali parte integrante del sistema scolastico nazionale.

A partire dall'emanazione della Legge 107 del 2015, che ha istituito formalmente il "sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni", è in atto nel nostro Paese un importante processo di riforma che sancisce il passaggio da un "sistema diviso" ad un "sistema unitario" (Eurydice, 2019; p. 178) con la duplice finalità di:

garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie (L.107/2015, Art.1, comma 181, lettera e).

Tale processo di riforma assume una rilevanza eccezionale nella storia dei servizi per l'infanzia nel nostro Paese non solo sul piano culturale e pedagogico – segnando il definitivo il superamento del tradizionale sistema diviso che da sempre ha sempre caratterizzato l'organizzazione della proposta educativa e formativa in modo disgiunto sulla base della fascia di età, con una cesura netta a tre anni e la divisione tra servizi per la prima infanzia e scuola dell'infanzia (Bondioli, 2017; Luciano, Salvarani, 2022) – ma anche sul piano politico e istituzionale (Balduzzi, 2020; Silva, 2018). Rispetto a quest'ultimo, il Decreto Legislativo 65/2017 emanato in ragione della delega prevista dalla L. 107/2015 (commi 180-181, lett. e) ha ridisegnato la complessa governance multi-livello che caratterizza il sistema 0-6 all'interno di un quadro articolato che prevede la corresponsabilità e l'azione integrata di Stato, Regioni ed Enti Locali nel perseguire gli obiettivi strategici per la progressiva implementazione del sistema integrato su scala nazionale – con particolare riferimento all'estensione dell'offerta educativa e alla sua qualificazione – attraverso il Piano di Azione Pluriennale¹. Rispetto al piano culturale e pedagogico, nel D. Lgs. 65/2017 si prende atto che al momento attuale i due segmenti che compongono il sistema integrato 0-6 differiscono per governance, accessibilità dell'offerta, approcci pedagogici e qualifiche del personale. Pertanto, gli interventi strategici delineati dal legislatore sono volti a promuovere, in prima istanza, un raccordo sistematico tra servizi e scuole dell'infanzia afferenti a diversi soggetti gestori con l'obiettivo di favorire una maggior continuità dei percorsi educativi in cui i bambini sono inseriti, sostenendone in modo armonico e coerente le traiettorie di sviluppo, socializzazione e apprendimento dalla nascita fino ai 6 anni. Tali interventi strategici si sostanziano:

- nella formazione in servizio congiunta del personale², concepita come nodo cruciale per avviare una riflessione condivisa tra educatrici/ori e insegnanti rispetto all'idea di bambino, di cura e di apprendimento sottesa alle pratiche educative agite quotidianamente nei servizi;
- nell'elaborazione di un quadro di riferimento pedagogico comune³, che sostenga la co-progettazione tra nidi e scuole dell'infanzia prestando particolare attenzione alle fasi di transizione tra un segmento educativo e l'altro;

1 <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/piano-di-azione.html>

2 Nota M.I. 37638 del 30.11.2021 e Circolare M.I. n. 78 del 20.01.2022 *Interventi strategici per realizzazione del sistema integrato zerosei – Indicazioni operative per formazione del personale*

3 *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*: www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf

- nell'estensione e il consolidamento, su tutto il territorio nazionale, del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT)⁴.

Quindi, se da un lato con il D. Lgs. 65/2017 lo Stato – attraverso il Ministero dell'Istruzione – si assume la responsabilità per l'indirizzo e la promozione della diffusione di nidi e scuole dell'infanzia su tutto il territorio nazionale stanziando finanziamenti ad-hoc tramite il Piano di Azione Pluriennale, dall'altro spetta a Regioni ed Enti Locali il compito di programmare l'offerta di servizi 0-3 e sviluppare – in sinergia con gli Uffici Scolastici Regionali – gli interventi sul piano infrastrutturale e pedagogico per consentire la piena realizzazione del sistema integrato 0-6 in relazione alle specifiche esigenze di ciascun territorio. In particolare, le Regioni d'intesa con gli Uffici Scolastici Regionali e le rappresentanze degli Enti Locali (ANCI) ricoprono un ruolo chiave nel promuovere interventi volti a sviluppare – o ad estendere dove già presente – il CPT, considerato quale obiettivo strategico per la realizzazione del sistema integrato 0-6 a partire dalle esperienze già in essere in ciascuna realtà (Filomia, 2021).

All'interno di tale assetto, caratterizzato da una governance multilivello, il CPT assume dunque un ruolo strategico non solo nel connettere le azioni di programmazione regionale dell'offerta di servizi 0-6 con quello dei bisogni presenti nelle singole comunità locali, ma anche nell'offrire un supporto professionale ad educatori e insegnanti promuovendo occasioni di formazione congiunta, di scambio e riflessione sulle prassi educative, di co-progettazione e sperimentazione di azioni innovative che coinvolgano in modo trasversale operatori afferenti a diversi servizi e soggetti gestori (Falcinelli, Balduzzi, Picchio, *in stampa*):

L'istituzione di coordinamenti pedagogici territoriali è considerato dal decreto un obiettivo strategico per lo sviluppo e la qualificazione del sistema integrato. Il coordinamento pedagogico è chiamato a svolgere funzioni di orientamento pedagogico, di sostegno allo sviluppo della rete di tutte le strutture del sistema «zerosei», di progettazione della formazione continua in servizio del personale, di collaborazione con le Università [...]. Promuove ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica, fornisce consulenza e supervisione professionale, con un focus mirato anche al funzionamento pedagogico dei poli per l'infanzia (Nota M.I. 404/2018, p. 6).

In questo complesso scenario, l'istituzione dei CPT si configura – sul versante istituzionale così come sul versante pedagogico – come il risultato di un processo di co-costruzione che coinvolge diversi stakeholders piuttosto che come l'implementazione di un modello preconstituito. Sebbene nella nota ministeriale citata sembra riecheggi, in alcuni passaggi, l'esperienza del coordinamento pedagogico territoriale sviluppata nel corso degli ultimi 50 anni dalla Regione Emilia-Romagna, più volte nel documento viene ribadita la necessità di avviare tavoli inter-istituzionali di confronto in cui siano rappresentati i diversi stakeholders responsabili per la realizzazione del sistema integrato 0-6, sia sul piano della governance (amministratori locali e regionali) che su quello della gestione dei servizi educativi e scolastici (componente statale, comunale e del privato sociale/paritario), per avviare un dialogo partecipato volto ad identificare le modalità operative attraverso le quali i CPT possano essere attivati a partire dalle risorse presenti in ciascuna realtà regionale. In tal senso, i riferimenti impliciti al modello di coordinamento elaborato dalla Regione Emilia-Romagna che si leggono tra le righe del documento sembrano costituire il punto di partenza di una riflessione aperta e multiforme, piuttosto che un punto di arrivo a cui tendere come risultato del processo di implementazione della norma. Inoltre, ad una lettura attenta del documento, appare chiaro come l'elemento al centro della riflessione non sia la figura professionale del coordinatore pedagogico quanto piuttosto lo sviluppo di un'infrastruttura di coordinamento in grado di promuovere l'espansione e la qualificazione dell'offerta educativa dei servizi per l'infanzia 0-6 mettendo in rete e valorizzando le diverse realtà gestionali e modelli educativi (0-3 e 3-6) già presenti sul territorio, creando al contempo uno scenario pedagogico coerente a livello regionale (Donà, 2021).

A partire da tali considerazioni, il presente articolo prende in esame gli esiti dello studio di caso italiano realizzato all'interno del progetto di ricerca europeo InTrans (*Inclusive Transitions Across the Early Years*)⁵

4 Nota M.I.U.R. n. 404 del 19.02.2018: www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/03/Prot.-n.-404-del-19_2_2018.pdf

5 Finanziato attraverso l'Azione Chiave 3 del Programma Erasmus+ 'Cooperazione transnazionale per lo sviluppo di politiche innovative sul tema dell'inclusione sociale attraverso l'educazione e la formazione e la gioventù', il progetto InTrans

con l'intento di contribuire all'attuale dibattito politico e pedagogico sul sistema integrato 0-6, definendo alcune piste di lavoro che potrebbero essere intraprese per l'avvio e il consolidamento dei CPT sul territorio nazionale.

2. Lo studio di caso italiano nel progetto InTrans

Gli esiti di ricerca discussi nel presente contributo derivano dall'analisi dei dati raccolti nello studio di caso italiano⁶, volto ad esplorare sfide e opportunità connesse ai processi di implementazione della riforma sul sistema integrato 0-6 nel contesto della Regione Emilia-Romagna. A questo scopo, è stata condotta una disamina critica dei documenti normativi e di indirizzo pedagogico prodotti dalla Regione negli ultimi 50 anni (Fairclough, 2003) che è stata integrata dall'analisi tematica dei dati raccolti tramite interviste semi-strutturate rivolte a decisori politici e stakeholders di settore (n = 12). Il campione dei soggetti intervistati è costituito da:

- 1 rappresentante del Ministero dell'Istruzione;
- 1 rappresentante del Gruppo Nazionale Nido e Infanzia (associazione professionale di settore);
- 1 rappresentante del Servizio Politiche Sociali e Socio-educative della Regione Emilia-Romagna;
- 2 dirigenti di area che si occupano di servizi educativi nel settore 0-6 presso un comune di medie dimensioni (n=1 zona Romagna) e presso un'unione di comuni di dimensione medio-grande (n=1 zona Emilia);
- 2 assessori comunali responsabili per le politiche socio-educative nei territori di riferimento (n=1 comune di dimensione medio-piccola in zona Emilia, n=1 comune di medie dimensioni in zona Romagna);
- 1 rappresentante della Federazione Italiana Scuole Materne (FISM);
- 1 rappresentante della Legacoop Sociali;
- 3 coordinatori di secondo livello che ricoprono funzioni dirigenziali (n=1 afferente a comune di grandi dimensioni, n=1 afferente a unione di comuni, n=1 afferente a cooperativa sociale).

Ciascuna intervista è stata condotta seguendo un protocollo condiviso a livello internazionale, che prevedeva una *question route* articolata in tre domande: una prima relativa alle riforme in atto nel settore 0-6, una seconda relativa alle sfide e opportunità connesse a tali processi di riforma, e una terza relativa ai processi di sperimentazione attivati 'dal basso' in relazione a queste ultime. I dati qualitativi raccolti tramite le interviste sono stati analizzati in modo induttivo seguendo l'approccio della Framework Analysis (Ritchie, Spencer 1994), le cui fasi sono brevemente illustrate di seguito (figura 1).

(612133-EPP-1-2019-1-BE-EPPKA3-IP1-SOC-IN) promuove la sperimentazione, su ampia scala, di pratiche di continuità educativa volte a migliorare le esperienze dei bambini e delle loro famiglie nel momento del passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia. A questo scopo le attività finora portate avanti all'interno del progetto hanno previsto il coinvolgimento di decisori politici e figure di coordinamento su un duplice versante: quello della *policy advocacy* e quello della *formazione in servizio* delle figure di sistema che operano nel settore 0-6. Il progetto, coordinato dal VBJK – *Centre for Innovation in the Early Years* (Gent, Belgio) vede coinvolti, sul versante italiano, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e la Regione Emilia-Romagna (partner associato): l'unità di ricerca italiana è composta da Arianna Lazzari, Lucia Balduzzi e Martino Serapioni. Gli esiti del progetto pubblicati in lingua italiana sono reperibili sul sito: <https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/politiche-educative-per-l-infanzia>

6 Lo studio di caso italiano nella sua versione integrale in lingua inglese è consultabile al link: www.issa.nl/sites/default/files/u794/InTrans%20Policy%20Baseline%20Report%20-%20ITALY.pdf

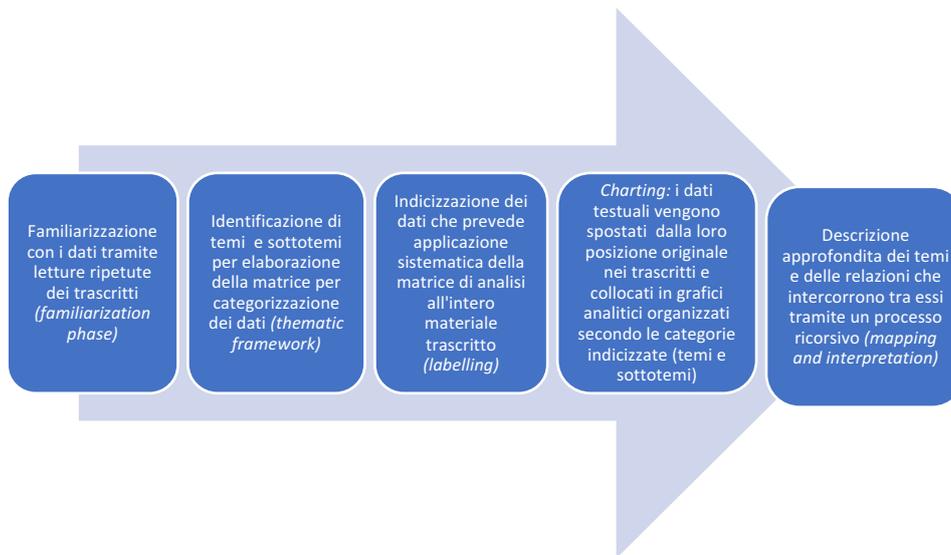


Fig. 1: Le cinque fasi che caratterizzano l'approccio della Framework Analysis

2.1 Genesi ed evoluzione dei CPT in Emilia-Romagna: dal coordinatore al coordinamento

In Emilia-Romagna, la figura del coordinatore pedagogico viene introdotta nei nidi e nelle scuole dell'infanzia comunali a partire dagli anni '70, soprattutto da parte di quelle amministrazioni locali che si sono rivelate più attente alle politiche educative e alla cultura dell'infanzia che stava emergendo in quel periodo. Sono infatti i Comuni Capoluogo i primi a inserire nel loro organico questa figura professionale, il cui ruolo era riconducibile alla promozione della riflessività e del lavoro collegiale all'interno delle equipe educative. Nel corso degli anni '80 e '90, un numero sempre maggiore di Comuni nell'Italia centro-settentrionale hanno cominciato ad investire in questa direzione, a tal punto che il ruolo del coordinatore pedagogico ha progressivamente assunto una rilevanza cruciale per la qualificazione dei servizi per l'infanzia comunali (Musatti et al., 2003). Nonostante l'eterogeneità nelle funzioni assegnate a questa figura, riconducibile alle peculiari caratteristiche della governance dei servizi per l'infanzia in ciascun contesto locale, gli ambiti di intervento di riconosciuta competenza del coordinatore pedagogico sono (Savio, 2017; Lazzari et al., 2013):

- la cura dei rapporti con le famiglie, che si esplica in azioni rivolte alla promozione della partecipazione dei genitori nei servizi, al supporto della genitorialità e alla creazione di reti sociali;
- il sostegno alla riflessione collegiale in sede di equipe educativa – con particolare riferimento alle pratiche di progettazione, documentazione e valutazione – per promuovere al contempo il miglioramento delle prassi educative e la crescita professionale continua dei gruppi di lavoro;
- la predisposizione di percorsi di formazione in servizio rivolti a educatori e insegnanti all'interno di un progetto coerente di sviluppo dei servizi per l'infanzia a livello territoriale, privilegiando modalità di ricerca-formazione partecipata che sostengono la creazione di reti interistituzionali;
- la partecipazione a processi di consultazione e advocacy politica, volti a supportare le amministrazioni locali nella formulazione di politiche educative coerenti che sostengano, e alimentino, una cultura pedagogica dell'infanzia capace di rispondere ai bisogni in continua evoluzione di bambini, famiglie e comunità locali.

Rispetto a quest'ultimo punto, diversi autori (Balduzzi, 2006; Catarsi, 2010) sottolineano come in alcune regioni – quali Emilia-Romagna e Toscana per esempio – le amministrazioni regionali abbiano ricoperto un ruolo fondamentale nel favorire la qualificazione dei servizi per l'infanzia attraverso il sostegno offerto ai Comuni nell'attivazione dei coordinamenti pedagogici, avviando una serie di iniziative capaci di sostenere la messa in rete delle esperienze e la formazione in servizio dei coordinatori in collaborazione con Università ed enti di ricerca. Nella regione Emilia-Romagna tale impegno si è sostanziato, a partire

dagli anni '90, nell'avvio di programmi di formazione specificatamente rivolti ai coordinatori pedagogici all'interno di un accordo tra l'IRPA (Istituto Regionale di Psicopedagogia dell'Apprendimento - sezione infanzia) e l'allora Facoltà di Magistero dell'Università di Bologna, e nella realizzazione di una serie di approfondimenti seminariali le cui riflessioni convergeranno nelle leggi regionali che andranno a normare i servizi per l'infanzia nei primi anni 2000⁷. Entro tali riferimenti normativi non solo viene data visibilità e legittimazione al coordinamento pedagogico, ma viene anche sancito l'importante ruolo che esso ricopre a garanzia di una progettazione trasversale e integrata dei servizi per l'infanzia a livello territoriale, che promuove una qualità pedagogica diffusa in tutto il sistema pubblico e privato (Benedetti, 2006). La L.R. 4/2008 segna un passaggio cruciale in tal senso, in quanto rafforza la presenza dei coordinamenti pedagogici 'laddove le politiche prendono corpo e sostanza, ovvero a livello provinciale':

Sede di meta-confronto, meta-rielaborazione, meta-ridefinizione dei propri orientamenti, tra generazioni vecchie e nuove di pedagogisti dei servizi pubblici e privati, è il coordinamento pedagogico provinciale: crocevia formativo preziosissimo, sede di raccordo interistituzionale, luogo in cui far convergere riflessioni per azioni politiche ed educative coerenti e non contraddittorie e ambito in cui dare corpo alla regia necessaria nella costruzione del sistema regionale da 0 a 6 anni (Benedetti, 2006, p. 48).

In sintesi, emerge chiaramente dall'analisi dei processi che hanno accompagnato la nascita e l'evoluzione del coordinamento pedagogico nella Regione Emilia-Romagna, come il ruolo del coordinatore sia riconducibile ad una professionalità complessa in bilico tra dimensione sociale ed educativa e – al contempo – tra competenze di natura pedagogica (Musatti et al., 2003) e competenze di matrice organizzativo-progettuale, più marcatamente proprie della cultura delle organizzazioni (Wenger, 2006). Tale complessità è 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 (Savio, 2017).

2.2 Ripensare i CPT alla luce dei processi di riforma in atto: sfide e opportunità

Se in alcune realtà regionali, come quella dell'Emilia-Romagna precedentemente illustrata, il coordinamento pedagogico è una realtà ormai diffusa e consolidata che prevede al suo interno la presenza di coordinatori e coordinatrici che operano all'interno del settore comunale, paritario (FISM) e del privato sociale (cooperative), la situazione appare ben diversa nel comparto statale. Pur essendo presenti nell'organigramma di Istituti Comprensivi (IC) e Circoli Didattici (CD) diversi ruoli che prevedono l'espletamento di funzioni di coordinamento (a livello di singolo plesso, di staff del dirigente o all'interno di specifiche commissioni), non esiste ad oggi una riflessione pedagogica articolata rispetto al ruolo che tali 'figure di sistema' potrebbero ricoprire in relazione ai CPT per la realizzazione sistema integrato 0-6. In tal senso, l'analisi dei dati raccolti tramite le interviste rivolte ai decisori politici e agli stakeholders nel progetto In-Trans, di seguito presentata, potrebbe offrire un contributo rilevante per affrontare uno dei principali nodi critici connessi all'implementazione della riforma sul sistema integrato: l'estensione e potenziamento dei CPT in contesti territoriali in cui l'offerta educativa 0-6 vede coinvolti diversi soggetti istituzionali sia sul piano della gestione dei servizi che su quello della governance (regioni, comuni, uffici scolastici regionali e di ambito territoriale).

Un primo tema che emerge dalle interviste è connesso alla ricognizione dei bisogni e delle risorse presenti in ciascun territorio. Come sottolineano diversi soggetti intervistati, l'impiego dei fondi – stanziati dal M.I. attraverso il Piano di Azione Nazionale Pluriennale – da parte di Regioni e Comuni rende neces-

7 L.R. 1/2000 "Norme in materia di servizi per la prima infanzia", L.R. 12/2003 "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere per ognuno e per tutto l'arco della vita".

saria una riflessione rispetto all'esistente, ai punti di forza e di debolezza delle iniziative sinora intraprese, per la pianificazione congiunta di azioni che consentano di potenziare quanto già in essere e affrontare le criticità riscontrate. Come riportato da un funzionario regionale:

La legge nazionale sul sistema integrato 0-6 è stata importante per il nostro territorio, in quanto ci ha dato conferma di una serie di azioni che noi già avevamo già intrapreso quindi è stato importante per rafforzare ciò che in qualche modo già avevamo. I coordinamenti pedagogici, per esempio, sono sempre stati un punto centrale del nostro sistema, così come la formazione per il personale dei nidi e delle scuole paritarie è qualche cosa, come dire, di storico e di radicato. L'arrivo del Fondo [*ndr. Piano Nazionale di Azione Pluriennale*] ha però ovviamente posto l'attenzione anche su quello che è sempre stato un punto debole nella nostra realtà regionale: le funzioni di coordinamento all'interno della scuola dell'infanzia. Quindi questi fondi sono stati utilizzati in misura consistente per sostenere progetti di qualificazione nella scuola statale – sempre in collaborazione con una rete – cercando di sostenere progettazioni congiunte e potenziando la presenza figure di coordinamento e raccordo (VM_RegioneEmiliaRomagna_1005).

Rispetto alle sfide da affrontare in relazione al processo di attuazione della riforma sul sistema integrato 0-6, uno dei principali nodi critici che emerge in modo trasversale dall'analisi delle interviste è connesso proprio all'attivazione dei CPT su ampia scala, con riferimento all'intero territorio nazionale:

Rispetto all'emanazione delle norme sul nuovo sistema 0-6 diciamo che c'erano grandi aspettative sull'architettura del nuovo sistema [...] Posso dire che un po' di frustrazione c'è rispetto a che cosa ancora non è cambiato. Mi riferisco per esempio ai sistemi di attivazione dei coordinamenti pedagogici territoriali. Che dove c'erano hanno continuato ad esserci. Dove non c'erano... non ho notizie di strutturazione di percorsi che si siano attivati... Ecco, da questo punto di vista molto probabilmente l'architettura legislativa che abbiamo, e che prevede che il nido infanzia sia di delega regionale mentre per la scuola dell'infanzia la normativa è di emanazione nazionale non favorisce la messa in movimento di questo incastro...E questa credo sia una delle grandi sfide, che a livello nazionale, non è ancora stata affrontata (PM_LegacoopSociali_0457).

I coordinamenti pedagogici territoriali sono un fulcro fondamentale su cui si snodano le opportunità che la riforma può aprire. Perché è nel coordinamento pedagogico territoriale che diversi soggetti possono realmente, realisticamente, concretamente confrontarsi e capire quali sono le possibili interazioni tra diversi sistemi che oggi si devono incontrare. Dal nostro osservatorio, rileviamo una grande difficoltà e una carenza su una parte del territorio nazionale perché questi coordinamenti si avviino. Per legge, compete alla Regione promuoverli e agli Enti Locali attivarli...Ma ecco io credo che un forte richiamo da parte del Ministero dell'Istruzione nei confronti delle proprie Direzioni Regionali – che sono peraltro tra i soggetti coinvolti nella creazione dei coordinamenti pedagogici territoriali – vada fatto affinché esse stesse si attivino, soprattutto nei casi di carenza di iniziativa da parte degli altri soggetti (GA_GruppoNazionaleNidiInfanzia_2615).

In alcune Regioni abbiamo già delle forti presenze di coordinamento, tipo la Toscana, la Lombardia e l'Emilia-Romagna. Anche in Veneto. Però fuori da queste Regioni è molto più difficoltoso. Quindi occorre costruire degli accordi tra gli Uffici Scolastici Regionali e l'Ente Regione, che delineino un po' delle caratteristiche [...] Penso però che ognuno dei soggetti gestori, cioè sia il Comune, sia il privato, sia le Cooperative, sia la FISM, sia lo Stato, abbiano diritto ad avere i loro coordinatori. Dal punto di vista della scuola statale, ritengo che per esempio lo Stato debba nominare dei suoi coordinatori scegliendoli tra i migliori insegnanti della scuola dell'infanzia – con gli esoneri o dei semi esoneri, degli incarichi aggiuntivi – in modo tale da costruire anche una rete di figure di coordinamento che possano supportare il dirigente scolastico a gestire con più attenzione la scuola dell'infanzia, cioè più attenzione alla formazione e alla progettazione pedagogica, per esempio (CG_MinisteroIstruzione_5790).

Il passaggio appena citato, come quelli riportati di seguito, mettono in luce come un primo passo necessario per il ripensamento del ruolo dei CPT alla luce del processo di riforma in atto sia l'attivazione di accordi inter-istituzionali che consentano di valorizzare una molteplicità di 'modelli di coordinamento',

salvaguardando le peculiarità, le culture organizzative e l'identità pedagogica di tutti i soggetti gestori che compongono il sistema integrato.

Rispetto alle azioni che abbiamo cercato di intraprendere come coordinamento FISM, sicuramente la prima direzione che abbiamo indicato ai nostri gestori è quello di un rafforzamento e potenziamento dei Poli per l'Infanzia. Ciò si sostanzia nel riferimento ad un unico documento identitario (che nella nostra realtà è il progetto educativo) e l'attribuzione a un'unica figura, sia per nido che per scuola dell'infanzia, della funzione di coordinatrice interna responsabile per coordinamento educativo-didattico. Questo facilita la programmazione lungo l'anno educativo di alcuni collegi unitari con tutto il gruppo di lavoro, composto da educatrici e insegnanti (VL_FederazioneItalianaScuoleMaterne_0650).

In questo contesto, riteniamo che un'attenzione prioritaria debba essere rivolta – visto le criticità messe in luce dalle interviste – all'individuazione di 'modelli di coordinamento' capaci di valorizzare la cultura pedagogica ed organizzativa della scuola dell'infanzia a gestione statale e di supportarne la progettualità sia sul versante interno (a partire dalla sua maggiore visibilità all'interno degli Istituti Comprensivi) che su quello esterno (potenziando le iniziative di continuità orizzontale e verticale in raccordo con tutte le componenti presenti nei CPT). In questa prospettiva, Balduzzi (2021) sostiene che 'non si tratta di mutuare acriticamente il modello di coordinamento pedagogico che i Comuni e gli enti del Privato Sociale e Paritario hanno costruito nel tempo', quanto piuttosto di 'riflettere su una possibile visione di coordinamento' propria delle scuole dell'infanzia statali, 'anche in risposta alle differenti richieste sociali e istituzionali' (p. 108). Rispetto a questa prospettiva, è interessante notare come esista un certo allineamento tra i soggetti intervistati che – pur ricoprendo diversi ruoli e afferendo a diverse amministrazioni (Regione, Stato e Comuni) – sono concordi nel ribadire il ruolo strategico dei CPT come luoghi di confronto, di scambio e di co-costruzione di una visione pedagogica condivisa in cui il patrimonio di esperienze e buone prassi portato da ciascun soggetto possa diventare risorsa per il gruppo, alimentando in questo modo la riflessione e la progettazione di azioni congiunte per la qualificazione dei servizi per l'infanzia a livello territoriale. I dati raccolti tramite le interviste rivelano che esistono già alcune esperienze pilota che stanno percorrendo questa strada, come testimoniato dal seguente estratto:

In questo Comune si era già individuata la prospettiva del *coordinamento pedagogico territoriale 0/6* a partire da marzo 2019, quando organizzammo un seminario di studio dopo avere dal 2015 perseguito un piano di realizzazione del sistema integrato di qualità educativa diffusa e sostenibile. In questa prospettiva continuiamo a lavorare oggi e probabilmente potremmo dare anche un contributo come territorio [...]. Il fatto di costruire un lessico comune o di costruire degli scenari formativi condivisi sono probabilmente i due elementi fondamentali perché, come diceva l'assessore⁸, abbiamo già in atto delle esperienze che ci hanno dato dei risultati positivi. Tra queste sicuramente la commissione inter-istituzionale – che qui esiste con la funzione di elaborare il piano formativo per educatori nido e insegnanti di scuola dell'infanzia – e che comprende, oltre ai referenti dei servizi comunali, referenti delle scuole private paritarie, delle scuole statali e l'Ufficio Scolastico Territoriale. Quello che abbiamo cercato di fare è costruire percorsi che possono favorire lo scambio, il confronto fra pratiche e anche una riflessione assegnata alle figure di coordinamento pedagogico nelle rispettive organizzazioni che compongono il sistema integrato: perché per il coordinamento pedagogico dei Comuni e delle scuole paritarie la funzione del coordinamento pedagogico è chiara, mentre nelle scuole statali va aiutato a crescere. (CPZP_ComuneRomagna_2509).

In relazione a quest'ultimo passaggio, ci preme sottolineare come negli ultimi anni siano state intraprese sperimentazioni che hanno previsto l'introduzione di figure di coordinamento all'interno della scuola dell'infanzia statale su specifico mandato di alcuni Uffici Scolastici Territoriali (UST)⁹ particolarmente proattivi nel recepire la portata innovativa delle indicazioni ministeriali (Nota 404/2018). In tali contesti, le

8 Il passaggio citato è tratto da un'intervista che ha previsto la presenza congiunta dell'assessore comunale alle politiche educative e del dirigente del servizio scuola.

9 Ci sembra significativo citare, in questo contesto, le sperimentazioni intraprese dall'UST di Modena nella Regione Emilia-Romagna (cfr. De Leo, 2021) e dall'UST di Pisa nella regione Toscana (cfr. Ghelardi, 2021).

risorse aggiuntive in dotazione alla scuola dell'infanzia per l'organico di potenziamento sono state impegnate prioritariamente in attività volte a sostenere lo sviluppo del sistema integrato 0-6 prevedendo un certo numero di 'figure di sistema' a cui sono state assegnate funzioni di coordinamento in regime di esonero dall'insegnamento.

Sulla base dell'analisi sinora esposta ci sembra plausibile ricondurre le funzioni di coordinamento attribuite alle 'figure di sistema' che operano all'interno del comparto statale al modello della *'leadership pedagogica distribuita'* (Fonsen & Soukainen, 2015), che prevede la presenza di figure di *middle management* il cui ruolo è quello di sostenere e orientare la riflessione sulle prassi educative a partire da una visione pedagogica condivisa. Innestandosi nei processi di trasformazione in atto, che vedono il modello organizzativo della scuola statale evolversi nella direzione dello sviluppo di comunità professionali di apprendimento (Paletta, 2020; Sharmahd, 2017), tale teoria potrebbe offrire un valido contributo rispetto alla riflessione pedagogica sulle funzioni di coordinamento attribuite a queste 'figure di sistema', il cui ruolo è quello di supportare la qualificazione dell'offerta educativa della scuola dell'infanzia intrecciando la dimensione istituzionale dell'IC a quella inter-istituzionale del CPT. Secondo tale teoria, infatti, le funzioni di leadership dovrebbero svilupparsi a partire da una visione pedagogica condivisa a livello istituto, in quanto l'ingranaggio principale che ne muove l'azione è costituito dall'insieme di valori, orientamenti e riflessioni sulle pratiche che porta il gruppo educativo a costituirsi come comunità professionale in apprendimento (Fonsen, Soukainen, 2015). Nel contesto della riforma sul sistema integrato 0-6, ciò richiede che tale visione pedagogica sia condivisa non solo all'interno, ma anche costantemente (ri)negoziata con l'esterno. Queste 'figure di sistema' dovrebbero pertanto possedere competenze sia pedagogiche sia organizzativo-gestionali, in modo da poter sostenere i gruppi di lavoro nel processo di attuazione di tale visione pedagogica condivisa sul piano delle prassi educative agite nei servizi (versante interno) e, al contempo, contribuire ad orientare la riflessione in sede di CPT rispetto a come elaborare approcci pedagogici in grado di rispondere in modo coerente ai bisogni in continua evoluzione di bambini e famiglie che abitano un determinato territorio (versante esterno).

3. Verso la co-costruzione del sistema integrato 0-6: quali piste di lavoro percorribili?

Sebbene lo studio di caso italiano nel progetto InTrans fosse volto ad esplorare i processi di implementazione della riforma sul sistema integrato 0-6 con particolare riferimento al contesto regionale (Emilia-Romagna), ritengo che gli esiti sinteticamente discussi in questa sede possano offrire un contributo significativo alla riflessione sul coordinamento pedagogico anche in una prospettiva più ampia. A questo scopo verranno delineate, in questa sezione conclusiva, alcune piste di lavoro che potrebbero essere intraprese per sostenere la co-costruzione del sistema integrato 0-6 a partire dal basso, facendo perno sul ruolo strategico del coordinamento pedagogico territoriale.

Il ruolo del CPT come fulcro della governance territoriale del sistema integrato 0-6. Se da un lato la governance dello sviluppo territoriale è una responsabilità condivisa da tutti gli attori – pubblici e privati – operanti nel sistema integrato 0-6, dall'altro gli esiti che derivano dall'analisi delle interviste sembrano indicare la necessità di identificare un soggetto istituzionale in grado di svolgere un'azione di facilitazione, supporto, stimolo e coordinamento della rete. Nel contesto preso in esame tale ruolo di promozione e coordinamento è stato assunto dai Comuni, in quanto nella regione E-R essi hanno da sempre ricoperto una posizione di rilievo nell'elaborazione di una cultura dell'infanzia localmente declinata che si è tradotta in politiche proattive di espansione e qualificazione dei servizi (Mantovani, 2007). Nel contesto di altre regioni, in cui i Comuni ricoprono una posizione di minor rilievo rispetto al settore dei servizi per l'infanzia, un ruolo maggiormente proattivo nei processi di governance del sistema integrato 0-6 a livello locale potrebbe essere assunto dagli Uffici Scolastici Regionali, strada che peraltro è stata già intrapresa in alcune realtà (cfr. Donà, 2021).

Il coordinamento pedagogico nelle scuole dell'infanzia statali: potenziamento delle figure di middle management all'interno di un modello di leadership pedagogica distribuita. Consultando i riferimenti normativi più recenti – come ad esempio l'Atto di Indirizzo Politico-Istituzionale emanato dal M.I. nel 2021¹⁰ –

10 www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000002.04-01-2021.pdf/ae043ea-2-8130-e3a4-f7ee-0a3bf096f01f?t=160978696529

questa sembra senz'altro una pista percorribile per dare sostenibilità, sul medio e lungo periodo, alle funzioni di coordinamento ricoperte da figure di sistema afferenti alla scuola dell'infanzia statale sia sul versante interno (promozione della riflessività e supporto alla progettualità pedagogica in sede di IC), sia su quello esterno (raccordo inter-istituzionale e advocacy in sede di CPT).

La formazione in servizio a livello di CPT come leva per la creazione di un sistema competente capace di valorizzare l'identità pedagogica di tutti i soggetti istituzionali coinvolti. Come dimostrato da diversi studi internazionali, la chiave del successo di iniziative di sperimentazione pedagogica capaci di generare innovazione sul piano educativo e sociale risiede proprio nel riuscire ad attivare – e rendere sostenibile nel lungo periodo – la reciproca interdipendenza tra processi di riforma orientati dall'alto e processi trasformativi avviati dal basso (Milotay, 2016). Dalla disamina dei recenti orientamenti normativi e dall'analisi critica dei temi emersi dalle interviste ai decisori politici, emerge un divario rilevante tra le competenze pedagogico-organizzative che dovrebbero possedere coloro che svolgono funzioni di coordinamento e le iniziative messe in campo per formare a tali competenze, soprattutto nel comparto statale. Ci sembra pertanto importante ribadire, in questa sede, la necessità di avviare percorsi di ricerca-formazione specificamente rivolti a 'figure di sistema' afferenti a diversi soggetti gestori affinché anche le insegnanti di scuola dell'infanzia che ricoprono tale ruolo possano essere sostenute nello svolgimento delle funzioni di coordinamento loro assegnate.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L. (Ed.) (2006). *Nella Rete dei Servizi per l'Infanzia: tra nidi e nuove tipologie*. Bologna: CLUEB.
- Balduzzi L. (2018). L'infanzia, i suoi servizi e le scuole: spunti dal contesto europeo. *Pedagogia Oggi*, 16(2): 25-28.
- 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*. Napoli: Tecnodid.
- Benedetti S. (2006). Il coordinatore pedagogico come regista nella costruzione del sistema regionale 0-6. In L. Balduzzi (Ed.), *Nella Rete dei Servizi per l'Infanzia: tra nidi e nuove tipologie* (pp. 39-50). Bologna: CLUEB.
- Bondioli A. (2017) Come formare educatori e educatrici di infanzia 0-6. *Pedagogia Oggi*, 15(2): 59-73.
- Catarsi E. (Ed.) (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- De Leo T. (2021). Il coordinamento nelle scuole dell'infanzia statali: l'esperienza della provincia di Modena. In M. Nunnari (Ed.), *Coordinatore e coordinamento territoriale: realizzare il sistema integrato 0-6* (pp. 139-146). Bergamo: Zeroseiup.
- Donà L. (2021). I coordinamenti pedagogici territoriali in Veneto: una storia in progress. In M. Nunnari (Ed.), *Coordinatore e coordinamento territoriale: realizzare il sistema integrato 0-6* (pp. 125-138). Bergamo: Zeroseiup.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- 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.
- Fairclough N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Falcinelli F., Balduzzi L., Picchio M. (in stampa) *La partecipazione di educatori e insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Filomia M. (2021). Dalla legge n. 1044/71 al sistema integrato "zerosei": evoluzione storico-legislativa e riflessioni pedagogiche. *IUL Research*, 2(4): 159-174.
- Fonsen E., Soukainen U. (2020). Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): an evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48(2): 213-222.
- Ghelardi V. (2021). Il coordinatore pedagogico nella scuola dell'infanzia statale. In M. Nunnari (Ed.), *Coordinatore e coordinamento territoriale: realizzare il sistema integrato 0-6* (pp.103-112). Bergamo: Zeroseiup.
- 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): 133-145.
- Luciano E., Salvarani L. (2022). La faglia dei tre anni: i due canali di formazione per i professionisti del sistema 06 tra eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale. *Pedagogia Oggi*, 20(1): 77-84.
- Mantovani S. (2007). Early childhood education in Italy. In R. S. New, M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia*, 4: 1110–1115.
- Milotay N. (2016). From research to policy: the case of early childhood education and care. In M. Vandenbroeck, M. Urban, J. Peeters (Eds.), *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. London: Routledge.

- Musatti T., Mayer S., Braga M.P. (2003). La gestione comunale e il coordinamento dei servizi in Italia. In T. Musatti S. Mayer (Eds.), *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa* (pp. 17-66). Bergamo: Junior.
- Paletta A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management: distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bononia University Press.
- Ritchie J., Spencer L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. Bryman, R.G. Burgess (Eds.), *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge.
- Savio D. (2017). L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. *Educar em Revista*, 1: 133-150.
- Sharmahd N., Peeters J., Van Laere K., Vonta T., De Kimpe C., Brajković S., Contini L., Giovannini D. (2017). *Transforming European ECEC services and Primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*. NESET II Analytical Report No 2/2017.
- Silva C. (2018). Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6: percorso normativo e riflessioni pedagogiche. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(3): 182-192.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.